



HAL
open science

Pratiques discursives en forums pédagogiques : une étude comparative

Christelle Combe Celik

► To cite this version:

Christelle Combe Celik. Pratiques discursives en forums pédagogiques : une étude comparative. Eléonore Yasri-Labrique. Les forums de discussion : agoras du XXI^e siècle ? : Théories, enjeux et pratiques discursives, 2, L'Harmattan, pp.141-154, 2011, 978-2-296-55369-9. hal-01482594

HAL Id: hal-01482594

<https://hal.science/hal-01482594v1>

Submitted on 28 Mar 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Pratiques discursives en forums pédagogiques : une étude comparative

Christelle COMBE CELIK¹

Dans les formations en ligne qui se multiplient depuis une dizaine d'années, l'outil de communication privilégié reste le même : le forum de discussion (Mangenot, 2003). En effet, cet outil a le potentiel de créer un environnement nouveau et unique d'apprentissage qui combine à la fois les attributs des modes d'enseignement à distance et en présentiel [Harasim (1990), Mason et Kaye (1990), Bullen (1997)]. C'est cependant sans formation particulière que les différents acteurs d'une formation en ligne, tuteurs et apprenants, abordent la communication par forum interposé. Or, nous postulons que cette communication est la clef de voûte de la réussite d'une formation en ligne qui a fait le choix de l'outil forum. C'est dans l'échange et grâce aux interactions entre les membres que l'apprenant à distance se sent moins seul et que la qualité de l'apprentissage peut être améliorée. Mais quelles pratiques discursives les acteurs mettent-ils en œuvre dans un forum pédagogique ? Cette contribution tentera à travers la description de trois cas particuliers de mieux comprendre ces différentes pratiques discursives. Dans un premier temps nous rappellerons les particularités du forum et leurs conséquences dans un contexte pédagogique. Nous aborderons ensuite les caractéristiques de l'écrit sur forum pédagogique. Nous présenterons enfin l'objet et la démarche que nous avons adoptés avant d'exposer et de discuter les résultats auxquels nous aboutissons.

1. Le cas du forum de discussion dans un contexte pédagogique

Comme Mangenot (2003) le souligne, c'est le caractère écrit, polylogal, asynchrone, délocalisé, public, structuré et égalitaire qui définit la communication par forum. Or, dans un contexte pédagogique,

¹ Christelle Combe Celik (christellecelik@hotmail.com) est docteure en sciences du langage. Elle est affiliée au Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM) de l'Université de Grenoble. Elle s'intéresse tout particulièrement à la communication médiée par ordinateur notamment dans un contexte pédagogique. Elle a soutenu en juillet 2010 une thèse sur la communication pédagogique entre tuteurs et apprenants dans un campus numérique (<http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00508363/fr/>). Ses autres publications sont référencées sur : <https://sites.google.com/site/combecelik/>.

l'ensemble de ces particularités présente des conséquences positives, mais également certaines limites.

1.1. Conséquences positives

Une participation interactive : le forum pédagogique semble, en effet, avoir été conçu dans le but de favoriser entre les membres des interactions qui créent à distance de la présence sociale (Garrison, Anderson et Archer, 2000) et de la présence cognitive (Garrison et Anderson, 2003). Cette participation interactive nécessite toutefois le besoin d'être encouragée par un tuteur [Bullen (1997), Henri et Lundgren-Cayrol (2001), Deschryver (2003), Jacquinot-Delaunay (2008)].

Un mode d'apprentissage conversationnel asynchrone et à distance : le forum est une technologie d'apprentissage collectif qui repose sur le mode de la conversation (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Il présente l'avantage de distribuer relativement équitablement la parole, puisque, tous les participants ont *a priori* un accès identique à la plateforme et peuvent, en outre, participer simultanément. Par ailleurs, l'apprenant contrôle davantage le contenu et le déroulement des interactions car il peut participer quand cela lui convient. Il n'est pas obligé d'attendre son tour et peut avoir accès à la transcription de la discussion (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Enfin, les apprenants se concentrent davantage sur le contenu des messages car ils ne sont pas susceptibles d'être distraits par des caractéristiques physiques telles que l'âge, le sexe, la race ou le handicap.

La pérennité de la pensée et sa reconstruction : le forum présente aussi un atout tout à fait original sur le plan cognitif. Il permet de conserver l'ensemble des échanges qui ont eu lieu et de réorganiser l'ensemble de la pensée telle qu'elle a été développée par les participants à l'échange (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001) ; l'apprenant peut non seulement suivre l'évolution de la pensée de ses camarades mais également participer à cette visible élaboration (Mangenot 2003).

Cependant, même si l'ensemble des attributs du forum sont généralement présentés comme ayant des impacts positifs sur l'enseignement, ils présentent aussi certaines limites.

1.2. Les limites

L'impression d'écrire dans le vide : le caractère asynchrone de la communication peut donner l'impression à l'apprenant de parler dans le vide et de ne pas avoir un véritable échange, comme une conversation en temps réel peut en donner l'impression. Le caractère écrit de la communication peut aussi présenter quelques inconvénients. Henri et

Lundgren-Cayrol notent que « la présence sociale ne s'exprime que faiblement dans un forum électronique. L'absence d'indices paraverbaux (ton, attitude, gestuelle, etc.) peut causer de l'incertitude chez les participants (2001 : 71). »

La vision d'une pensée linéaire : la structure même des échanges telle qu'elle est présente dans un forum ne correspond pas au processus récursif du développement de la pensée, mais en donne une vision beaucoup trop linéaire (*ibid.*).

Répétition et ennui : un dernier point que souligne Crystal (2006) est l'aspect redondant et l'ennui que peut générer un forum pédagogique où la conversation et son thème sont imposés.

2. Les caractéristiques de l'écrit sur forum pédagogique

Dans les forums, le langage d'Internet présente des caractéristiques qui lui sont propres, caractéristiques que Crystal (2006) a longuement développées et que nous synthétiserons ici en soulignant le cas plus particulier de l'écrit en forum pédagogique. Nous évoquerons ensuite les unités de la conversation et les différents genres de contributions que nous rencontrons sur un forum pédagogique.

2.1. Les caractéristiques du langage d'Internet

Le titre du message : par son caractère thématique et la mise en rubriques et en sous-rubriques, l'écrit du forum s'apparente à l'écrit d'un livre où les sujets de discussions deviennent comme des chapitres de livre que le lecteur peut aborder à son gré. La dénomination du sujet et du titre du message joue donc un rôle essentiel : c'est elle qui va attirer ou non le lecteur. Crystal constate que les titres font plus qu'identifier un simple sujet, ils expriment l'intention, l'attitude ou le point de vue de l'auteur. Les titres qui sont ludiques et personnels attirent davantage le lecteur. Dans le cas d'un forum pédagogique, le titre est aussi le seul moyen qu'ont les participants pour inciter leurs pairs à lire leurs contributions.

Le corps du message : la brièveté des messages est une des principales caractéristiques linguistiques des forums qui se prêtent peu à de longs monologues ou de longs échanges formels mais plutôt à des échanges courts aux réactions multiples, toutefois dans le cas d'applications pédagogiques, les messages sont généralement plus longs. Faire référence à un message précédent dans le corps du message est fréquent et donne l'illusion de la contiguïté dans la conversation. Les messages sont liés entre eux par des moyens linguistiques, comme la citation, l'anaphore, la connexité. Crystal remarque également qu'une phrase conclusive de politesse est récurrente, accompagnée le plus

souvent d'une signature bien que l'émetteur soit pourtant clairement désigné dans l'en-tête. Herring (1996) a identifié un schéma du message idéal qui comporterait une introduction, un contenu et une conclusion. Dans le corps du message, elle distingue trois parties : un lien à un message précédent, l'expression d'un point de vue et l'appel à d'autres participants.

La notion d'adaptation : Une caractéristique des forums est que les membres s'adaptent les uns aux autres, comme dans les conversations en face à face : « Bien qu'ils proviennent de différents milieux et écrivent dans différents styles, leurs contributions développent progressivement un caractère linguistique partagé – un peu comme un dialecte local ou un accent (Crystal, 2006 : 152²). »

Les caractéristiques stylistiques : S'appuyant sur Herring, Crystal met aussi en évidence des caractéristiques stylistiques propres à l'écriture sur forum. Il souligne la prédominance de l'emploi de la première personne, la récurrence de verbes permettant l'expression du point de vue comme « savoir, penser, sentir », ainsi que la fréquence de questions rhétoriques. Cet auteur conclut en soulignant que « le langage des forums est un curieux mélange de lettre informelle et d'essai, de monologue parlé et de dialogue » (2006 : 154³) et précise qu'il est probable que la langue des forums apparaisse comme une variété distincte de langue.

2.2. Les unités de la conversation

Chacune des rubriques et sous-rubriques d'un forum pédagogique par son unité spatio-temporelle, son unité thématique et son unité des participants forme une conversation où les échanges sont structurés par le dispositif afin d'assurer une bonne lisibilité de la dynamique de l'interaction qui s'y déroule. Dans ces différents espaces de conversation apparaissent différentes unités de la conversation. Nous en distinguons trois.

La contribution isolée : elle est l'unité minimale. Elle est un message posté par un membre (apprenant ou enseignant) sur le suivi et resté isolé car personne n'y a directement répondu selon le critère de hiérarchisation des forums. Toutes les contributions isolées sont *a priori* destinées à l'ensemble des membres.

L'échange dialogal : il s'agit d'un échange constitué d'une contribution initiative suivie d'une contribution réactive. Parfois cet échange se prolonge au-delà d'une réponse unique, tout en restant cependant confiné à deux interlocuteurs.

² Notre traduction.

³ Notre traduction.

L'échange polylogal : il s'agit d'un échange auquel prennent part au moins trois interlocuteurs différents. Il est constitué d'une contribution initiative suivie de plusieurs contributions réactives.

2.1. Les différents genres de contributions

Dans notre travail de recherche doctorale, nous avons proposé une première tentative de différenciation et classification des genres de contributions postées sur un forum pédagogique. Nous nous sommes notamment appuyée sur le contenu du message, mais également les rubriques dans lesquelles les messages étaient postés. Quatre principaux genres de discours sont apparus :

Le message de présentation de soi : destiné à être publié dans une rubrique *Qui est qui*, le message de présentation de soi est une contribution généralement unique dans laquelle l'acteur de la formation (tuteur, apprenant ou encore administrateur) se présente. Il s'apparente au genre autobiographique.

La consigne : elle est le tout premier discours auquel les étudiants sont confrontés – outre la présentation du cours. Elle est souvent mensuelle. C'est un message plus ou moins long, exclusivement rédigé par les enseignants-tuteurs et publié au début de chaque mois dans la rubrique consacrée au cours.

Le message réactif : comme Celik et Mangenot l'observent pour un corpus similaire : « La réalisation des tâches par les étudiants amène ceux-ci à proposer des contributions réactives par rapport aux consignes » (2004 : 2). Les contributions que les étudiants postent chaque mois en réponse aux consignes que les tuteurs ont données sont donc des messages réactifs. Leur contenu est essentiellement informatif.

Le message réactif-évaluatif : dans le cas du discours tutorial, le message réactif-évaluatif est le message de réponse, commentaire, correction que le tuteur adresse soit à chaque étudiant en particulier en réponse à une contribution, soit à l'ensemble du groupe d'étudiant. Son contenu est aussi essentiellement informatif.

Le message récréatif : souvent publié dans une rubrique de type *Récré* ou *Café*, le message récréatif se distingue par sa fonction essentiellement socio-affective et son contenu souvent ludique ou humoristique.

3. Une démarche adaptée à l'objet

Comme le souligne Herring (2004), le discours est au cœur des échanges en ligne et il nous semble particulièrement opportun que les sciences du langage s'intéressent aux pratiques discursives des acteurs d'un forum pédagogique en adoptant une démarche méthodologique adaptée à cet objet d'étude particulier.

3.1. Approche méthodologique

Comme Celik et Develotte (à paraître en 2010), nous proposons un cadre méthodologique hétérogène adapté aux différents statuts qui peuvent être attribués aux interactions en ligne asynchrones : tout à la fois interface numérique, interactions et discours. Aussi, aurons-nous recours aux entrées proposées par Develotte (2004), à savoir : la mise en écran, la mise en média, la mise en rubriques et la mise en discours, à celles développées par l'analyse du discours en interaction (Kerbrat-Orecchioni, 2005) et aux outils de l'analyse du discours (Charaudeau et Maingueneau, 2002). La microsociologie de Goffman (1973) sera également convoquée.

Pour mener nos analyses, nous avons tout d'abord catégorisé les messages selon le genre, puis nous avons quantifié les différentes contributions, ce qui nous a conduit à affiner notre classification générique. Nous avons enfin appliqué aux différentes contributions une analyse de discours médié par ordinateur.

3.2. Description du contexte et des dispositifs

Depuis 1989, l'Université de Grenoble propose un cursus universitaire à distance de français langue étrangère (FLE) en partenariat avec le CNED. La mise en place progressive de suivis en ligne, depuis 1999, a abouti en 2004-2005 à la création d'un campus numérique de français langue étrangère qui n'a pu se poursuivre en tant que tel. L'Université de Grenoble a cependant continué en partenariat avec le CNED de proposer deux masters FLE entièrement en ligne (l'un professionnel et l'autre de recherche).

Dans ces différentes formations en ligne, le forum demeure l'outil principal de communication, toutefois, il faut préciser qu'entre la maîtrise FLE de 2004-2005 et les masters pro et recherche de 2009-2010, les responsables ont fait le choix de changer de plateforme. En effet, la première était le collecticiel *Quickplace*. Une volonté de susciter de l'apprentissage collectif était au cœur de ce choix. La plateforme offrait une rubrique pour chaque cours au sein de laquelle se trouvaient les différents forums de discussion répartis par tâche. C'est désormais la plateforme d'apprentissage en ligne Dokeos qui a été retenue. Sur la première page s'affichent les différents cours. Chaque cours possède son espace qui offre différents outils classés en trois rubriques : production, interaction, et administration. C'est dans la rubrique *interaction*, que se trouve l'outil *forums*.

3.3. Le corpus

Afin de déterminer notre corpus, nous nous sommes appuyée sur les recommandations d'Herring (2004), qui face au manque de méthodes pour les recherches sur Internet, propose une approche qu'elle conçoit comme un ensemble de méthodes parmi lesquelles le chercheur sélectionne ce qui convient le mieux à ses données et à ses questions de recherche. En ce qui concerne les données, elle souligne qu'elles doivent avoir été produites naturellement, puis recueillies par le chercheur à partir d'archives en ligne, que le chercheur les sélectionne par leur nature et leur taille de manière à ce qu'elles puissent répondre aux questions de la recherche. Dans cette contribution, comme nous avons souhaité mettre en évidence et comparer les pratiques discursives des différents acteurs de trois cas de communication pédagogique asynchrone. Nous avons donc retenu pour thème le même cours : *Approches interculturelles et didactique des langues* de la maîtrise de FLE en 2004-2005, *Approches discursives de l'Interculturel* du master FLE recherche et *Didactique du FLE et approche discursive de l'interculturel* du Master FLE pro de l'année 2009-2010, puis pour temporalité la première tâche de chaque suivi. Dans une formation en ligne, le choix de la tâche est un moment essentiel (Celik, 2008a) car c'est d'elle dont vont dépendre les interactions à venir. La tâche que nous avons retenue initie non seulement la communication entre les participants, mais présente également la caractéristique d'être *une discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle*. Notons enfin qu'une des tutrices de la maîtrise FLE de 2004-2005 se trouve être aussi la tutrice du master recherche de 2009-2010. Les questions de recherche auxquelles nous tenterons de répondre sont les suivantes : Quelles sont les caractéristiques des pratiques discursives tutorales et étudiantes en forum pédagogique et comment ces pratiques évoluent-elles ?

4. Résultats et discussion

4.1. Éléments quantitatifs

| Le forum de la première tâche | Maîtrise FLE 2004-2005 | Master pro 2009-2010 | Master recherche 2009-2010 |
|--------------------------------------|-------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|
| Tutrices | 2 | 1 | 1 |
| Contributeurs apprenants | 24 | 29 | 15 |
| Contributions postées | 33 | 255 | 93 |

| | | | |
|--|----|----|----|
| Contributions isolées | 29 | 13 | 5 |
| Dialogues à deux tours de parole | 0 | 5 | 7 |
| Dialogues à trois tours de parole | 1 | 2 | 0 |
| Polylogues | 0 | 26 | 11 |

Tableau 1 – Quelques données chiffrées récapitulatives de l’activité sur les trois forums du corpus d’étude.

Nous observons que si les nombres de sujets sont relativement proches les uns des autres, le nombre total de contributions est bien plus élevé dans les deux récents masters, avec un nombre de messages réactifs particulièrement important. Nous remarquons que si dans le suivi de la maîtrise FLE ce sont les contributions isolées qui dominent largement le forum – nous ne relevons qu’un seul échange dialogal à trois tours de parole – en revanche, dans les forums des deux masters, 26 et 11 polylogues ont été générés. Le polylogue semble donc être devenu la règle.

Cela nous amène à affiner la première tentative de classification des genres de contributions postées sur un forum pédagogique. En effet, il conviendrait de distinguer les contributions des apprenants en *messages réactifs*, qui seraient de simples réactions à la consigne donnée, qui ne génèreraient aucun message réactif de la part des autres contributeurs, et en *messages réactifs-initiatifs* qui seraient déclencheurs de polylogues.

4.2. Pratiques discursives des tutrices

La consigne est un premier élément incontournable du discours tutorial (Celik, 2008b). Dans le forum de la maîtrise, la consigne apparaît directement à l’écran dans la rubrique du mois et relève de ce que nous définissons comme *le mode traditionnel* : les tutrices de ce cours ont choisi de proposer immédiatement les consignes des TD, sans adresse particulière aux étudiants, ni signature. Les fonctionnalités du traitement de texte sont bien utilisées, le titre est mis en évidence par les caractères gras, une première question apparaît, suivie de quatre questions qui se détachent grâce à un retrait et des puces. Le texte intégral apparaît à l’écran, il n’est pas nécessaire d’utiliser un curseur pour dérouler le texte. La mise en page est sobre et claire, mais également impersonnelle.

Dans les deux masters, il est à noter que la consigne n’est pas directement accessible, elle est à télécharger à partir de la rubrique

« cours » et se présente sous la forme d'une page web (master recherche) ou d'un document Word (master pro). Elle est aussi beaucoup plus longue et détaillée. Le détail du contenu de la tâche arrive en seconde partie du texte de la consigne, après un long paragraphe dans lequel les tutrices invitent les apprenants à échanger entre eux afin d'entamer la discussion, mais également de mieux faire connaissance. L'adresse au destinataire est récurrente, de même que l'emploi du pronom personnel « nous » et la référence à une communauté :

Pour ce premier mois, l'objectif est surtout d'instaurer une bonne ambiance de travail, ce qui dans mon esprit renvoie à la convivialité entre nous et à la solidarité entre vous. [...] Je ferai de mon mieux pour vous y aider mais je sais, d'expérience, que vous avez beaucoup à bénéficier du soutien des autres étudiants. [...] Puisque l'objectif est que vous fassiez connaissance entre vous, il faudrait éviter la simple juxtaposition des différents points de vue et plutôt chercher à interagir avec ce qu'auront dit ceux qui vous ont précédés, de façon à ce que cela soit à la fois plus vivant et plus enrichissant pour les discussions. [...] Vous pouvez également proposer un nouveau thème si vous le souhaitez, l'essentiel vous l'aurez compris étant de chercher à créer cette fameuse « communauté d'apprentissage » propice à soutenir vos efforts individuels... (Consigne du master recherche⁴)

Par ailleurs, il faut souligner que dans la consigne du master pro, il est indiqué qu'un « bonus » de points sera accordé aux étudiants en fonction de leur « implication dans les discussions » et de leur « souci de créer des interrelations avec ce que les autres ont dit ». Peut-être pouvons-nous voir là une première explication au taux particulièrement élevé de contributions postées sur ce forum (Cf. *supra*, tableau 1) ?

Outre les consignes, ce sont ensuite au sein des messages réactifs-évaluatifs que le discours des tutrices s'exprime. Dans le suivi de la maîtrise de FLE, le tutorat est assuré par deux tutrices. Pour cette première tâche, elles sont intervenues cinq fois en totalité, chacune individuellement, en une réponse collective à plusieurs contributions étudiantes. Nous observons que le titre de leurs contributions annonce déjà le contenu du message, comme : « Premières réactions » ou « en conclusion ». Il faut souligner que dans le collectif *Quickplace*, outre le titre, les premières lignes de la contribution sont visibles et forment

⁴ Le soulignement dans les citations est de notre fait.

une sorte d'accroche pour les lecteurs, ce qui n'est pas le cas dans la plateforme Dokéos. La fonction titre en est donc d'autant plus utile. Dans le master recherche, la tutrice intervient sept fois au cours du suivi, une fois en tant qu'initiatrice d'une discussion et six fois au sein de discussions initiées par différents étudiants. Il est intéressant de constater que la tutrice soigne son titre lorsqu'il s'agit du fil de discussion qu'elle ouvre « grain de sel, eau apportée au moulin... » ; en revanche, lorsqu'elle intervient au sein d'une discussion déjà entamée, elle se contente d'utiliser la fonction qui génère automatiquement un titre à partir du titre initial : « Re:Re:Cours interculturel ». En effet, le titre joue pleinement son rôle d'accroche lorsqu'il s'agit de lancer la discussion et d'inviter le lecteur à ouvrir le fil de discussion. Toutefois, lorsque la discussion est déjà ouverte, nous pouvons postuler que le lecteur ira lire la totalité des échanges qui s'affichent normalement. Dans le master pro, la tutrice intervient trois fois et ce au début de la tâche. Dans une première contribution, elle ouvre la discussion sous un titre « gfgfg » qui n'a aucune signification et relève de la case remplie machinalement – à ce stade sans doute méconnaît-elle le rôle du titre dans les fils de discussion. Puis, par la suite, comme la tutrice du master recherche, elle soigne son titre lorsqu'il s'agit d'ouvrir le fil de discussion « 1) Bravo ! 2) conseil pour plus de lisibilité » et conserve la mise en page automatique lorsqu'elle intervient dans un fil : « Re:Activité de novembre - mes réflexions ». En ce qui concerne l'ouverture et la clôture des messages, si la tutrice du master pro utilise des formules d'ouverture « bonjour à tous », « Bonjour [Prénom] » et de clôture « Sur ce, à très bientôt, Cordialement », suivies d'une signature, caractéristiques de l'écrit épistolaire informel que l'on rencontre dans les messages électroniques, les tutrices de la maîtrise FLE et celle du master recherche commencent et terminent leur message sans formule particulière. Quant au contenu des messages, nous observons dans l'ensemble des contributions une valorisation de la participation et de l'implication dans le forum : « vos échanges sont d'une grande richesse », « bravo pour ces réflexions et vos pistes de lecture ! », « Toujours très passionnantes ces discussions autour du globe ... ». Nous constatons également une plus grande familiarité dans le discours de la tutrice du master recherche, à travers le recours à l'humour ou l'usage fréquent d'émoticônes de complicité ;-), de plaisir :-), de marques d'oralité « oh la la », de jeux de mots « vos premiers échanges très "intérsamusants" ».

Cette même tutrice joue également un rôle d'évaluateur, elle n'hésite pas à remettre en question une affirmation qui lui semble trop peu nuancée : « [Prénom], je ne pense pas que la bise soit universelle, il y a des cultures où elle apparaît même carrément repoussante », en guise d'adoucesseur, elle propose cependant un lien humoristique « mais pour

continuer sur ce thème et en sourire je vous fais passer ce lien qui me vient d'une étudiante de master pro en ligne de l'an dernier [lien You Tube] ». Elle élargit et relance la discussion en proposant une nouvelle piste : « Au fil de vos messages me viennent d'autres idées de mise en commun : la façon de faire la queue ou bien les premières paroles échangées », s'ensuivent huit contributions dans un fil qui en comportait déjà quatre.

Pour terminer sur le discours des tutrices, nous ne pouvons que nous interroger sur la « disparition » de la tutrice du master pro. Nous n'avons pas les moyens de savoir qu'elle a été son implication sur le forum en termes de lecture et visiblement, le fait qu'elle n'intervienne plus n'a pas été un frein à la participation étudiante, bien au contraire. Nous pouvons cependant nous interroger sur l'objectif de cette première tâche : s'agit-il seulement de libérer la parole et donc de laisser le discours étudiant s'exprimer librement ? Ou s'agit-il aussi d'une première mise en place de certains concepts qui mériteront alors d'être cadrés, précisés par un tuteur garant d'un certain savoir ? Comment ce silence peut-il être interprété par les apprenants ?

4.3. Pratiques discursives des étudiants

En ce qui concerne le titre du message réactif des étudiants, nous constatons qu'au sein de la maîtrise FLE, ils sont très formels, sans aucune recherche stylistique : la plupart des étudiants se contentent de noter le mois, « TD novembre » parfois combiné à la tâche, « Tâche 1-Nov- Sondage » ce qui est dans tous les cas redondant puisque les contributions sont déjà rangées dans des rubriques mensuelles où les différentes tâches apparaissent elles-mêmes dans des rubriques distinctes. En revanche dans les deux autres masters, l'utilisation de titres originaux est beaucoup plus fréquente, nous relevons ainsi des questions dans lesquelles tout semble dit : « Question pratique : combien de pages pour cette contribution ? », une localisation géographique : « Mes amis les allemands », un comportement : « La bise », une localisation géographique et un comportement associé : « Ethiopie : le regard... et le reste », d'autres titres enfin posent question « Donner son avis ou rester silencieux » ou suscitent la curiosité « Gégé ! ».

Nous constatons également que la plupart des étudiants dans les deux masters ont associé à leur identité une photo comme cela est proposé par la plateforme. Le choix de cette photo n'est pas anodin et révèle la volonté de mettre en place un *ethos* particulier. A côté de photos d'identité traditionnelles, nous rencontrons des photos souvenirs de vacances, des peintures, des photos de paysage, des montages à la Andy Warhol. La relation socio-affective entre les étudiants des masters

s'exprime aussi à travers les marques d'ouverture et de fermeture des messages ce qui n'est pas le cas sur le forum de la maîtrise FLE : soit l'étudiant répond directement à la consigne, soit il incite à lire le devoir qui est en fichier attaché « je vous prie de trouver ci-joint ». Son message semble aussi davantage destiné aux tutrices qu'aux autres apprenants. Dans les deux masters nous constatons en revanche de véritables échanges entre les apprenants. Ces derniers y trouvent visiblement un réel plaisir et laissent leur enthousiasme s'exprimer : « c'est vraiment fascinant ces discussions croisées tout autour du monde ! », « Ce forum est vraiment super ». Les étudiants échangent sur leur vie personnelle, une complicité s'installe entre eux, la parole est libérée, l'usage des émoticônes est fréquent.

En ce qui concerne les pratiques sociocognitives des étudiants, dans les deux masters, il n'est plus question d'envoyer sa contribution par fichier joint (comme c'était souvent le cas dans la maîtrise), tout est directement lisible sur le forum. Deux genres de messages bien distincts les uns des autres apparaissent. Tout d'abord un message qui relève du genre scolaire, une contribution généralement longue et détaillée, organisée en paragraphes numérotés, à l'écrit plus formel ; les étudiants utilisent régulièrement les fonctions du traitement de texte, le gras, la couleur, le soulignement, certains insèrent des photos, des dessins pour mieux illustrer leurs propos. Nous rencontrons également des messages réactifs, beaucoup plus informels, plus courts qui viennent faire écho à ce qu'a dit un autre apprenant. Les étudiants, par ailleurs, n'hésitent pas à se citer en nommant la personne ou encore en utilisant la fonction automatique *Citer* proposée par la plateforme en dessous de chaque contribution, ce qui leur permet de rebondir sur ce que vient de dire un apprenant. Ils font appel les uns aux autres : « N'hésitez pas à répondre à mes questions ou à ajouter vos commentaires », « En lisant tout ce que vous avez écrit sur le forum, j'ai pensé à une situation qui me pose problème dans de nombreuses cultures ». Ils n'hésitent pas à publier une nouvelle contribution, très courte, pour ajouter une idée, ou plus longue, pour affiner et compléter la réflexion après les commentaires de leurs pairs. Ainsi, un sujet sur le Japon est ouvert deux fois (« Au Japon », le 1^{er} décembre, « Au Japon suite » le 10 décembre) par le même auteur et une fois par un autre apprenant (« Au Japon (bis) », le 18 décembre), en tout cinq étudiants participent à ces trois fils de discussion.

Conclusion

En conclusion, nous pouvons dire que la comparaison d'une tâche similaire à quatre années d'intervalle *via* un outil asynchrone légèrement différent montre que les apprenants participent plus et

interagissent surtout bien davantage avec leurs pairs. Ils semblent plus familiers avec le langage d'Internet sur les forums (serait-ce là le résultat d'une précédente formation en ligne ?). Deux genres de messages bien distincts se côtoient : une longue contribution réactive (à la consigne donnée) qui se rapproche de l'écrit scolaire, susceptible d'être à son tour initiatrice de contributions et une contribution plus courte qui présente les caractéristiques d'un écrit plus spontané, proche de la conversation synchrone (tchat). Quant aux pratiques tutorales, le discours de la tutrice la plus expérimentée apparaît mieux maîtrisé : les interventions sont régulières, elle développe un *ethos* plus proche de ses étudiants, tout en régulant les échanges. Sa présence est discrète mais efficace.

Bibliographie

- BULLEN M. (1997), *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*, Thèse de doctorat non publiée, University of British Columbia. Consulté en février 2003 (disparu depuis) : <http://www2.cstudies.ubc.ca/~bullen/Diss/thesis.doc>.
- CELIK C. (2008a), « Analyse des tâches dans deux cours de formation en ligne d'enseignants », in M. SIDIR, G.-L. BARON, et E. BRUILLARD (dirs.), *Actes du colloque Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en réseau (JOCAIR)*, Amiens 27-29 août 2008, Paris, Hermès Lavoisier, p.307-319.
- CELIK C. (2008b), "Analyse de pratiques de tutorat dans un campus numérique de maîtrise de français langue étrangère à distance", *Alsic*, Vol. 11, n° 1, mis en ligne le 16 octobre 2008. Consultable sur : <http://alsic.revues.org/index833.html>.
- CELIK C. & DEVELLOTTE C. (à paraître en 2010), « L'analyse de discours: exemple d'une communication pédagogique asynchrone médiée par ordinateur », in P. BLANCHET et P. CHARDENNET (dirs.), *Guide de recherche en didactique des langues : une approche contextualisée*, Editions AUF/EAC.
- CELIK C. & MANGENOT F. (2004), « Caractéristiques discursives de la communication pédagogique par forum », in F. MOURLHON-DALLIES, F. RAKOTONOELINA & S. REBOUL-TOURE (éd.), « Les discours de l'Internet : nouveaux corpus, nouveaux modèles ? », *Les Carnets du CEDISCOR* 8, Paris, Presses Sorbonne Nouvelle, pp.75-88.
- CHARAUDEAU P. & MAINGUENEAU D. (coord., 2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Paris, Seuil.
- CRYSTAL D. (2006), *Language and the Internet: Second Edition*, Cambridge, University Press.

- DESCHRYVER N. (2003), « Le rôle du tutorat ». In B. CHARLIER, B. & D. PERAYA. (éds), *Technologie et innovation en pédagogie : dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*, Collection « Perspectives en éducation et formation », Bruxelles, De Boeck Université, pp.149-162.
- DEVELOTTE C. (2006), « Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique », *Le Français dans le monde, Recherches et applications*, no spécial, « Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation », CLE International, Paris, pp. 88-100.
- GARRISON D.-R., ANDERSON T. & ARCHER W. (2000), « Critical inquiry in a text based environment: computer conferencing in higher education», *The Internet and Higher Education*, vol.2, n°2/3, pp.87-105.
- GARRISON D.-R. & ANDERSON T. (2003), *TE-learning in the 21st Century, A Framework for Research and Practice*, New-York, Routledge.
- GOFFMAN E. (1973), *La mise en scène de la vie quotidienne*, Tome 1 : *la présentation de soi*, Paris, Editions de Minuit, collection Le Sens Commun.
- HARASIM L. (1990), « On-line education: an environment for collaboration and intellectual amplification », in L. HARASIM (éd.), *On-line education: perspectives on a new environment*, New York, Praeger, pp.39-64.
- HENRI F. & LUNDGREN-CAYROL K. (2001), *Apprentissage collaboratif à distance*, Québec, Presses de l'Université du Québec.
- HERRING S.-C. (1996), *Computer-mediated communication : linguistic, social and a cross-cultural perspectives*, Amsterdam, Benjamins.
- HERRING S.-C. (2004), « Computer-Mediated Discourse Analysis : An Approach to Researching Online Behavior », in S.-A. BARAB, R. KLING & J.-H GRAY (éds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, New York, Cambridge University Press, pp.338-376.
- JACQUINOT-DELAUNAY G. (2008), « Accompagner les apprentissages : le tutorat « pièce maîtresse et parent pauvre » des dispositifs de formation médiatisés », in G. JACQUINOT-DELAUNAY & E. FICHEZ (dirs.), *L'université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, Bruxelles, De Boeck, pp.179-222.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (2005), *Le discours en interaction*, Paris, Armand Colin.
- MANGENOT F. (2003), « Ecriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire ? ». Disponible sur Internet (consulté en mars 2010) :

<http://www.interdisciplines.org/defispublicationweb/papers/3/version/original>.

MASON R. & KAYE T. (1990), « Toward a new paradigm for distance education », in L. HARASIM (éd.), *Online education: perspectives on a new environment*, New York, Praeger, pp.15-38.