



**HAL**  
open science

## Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne

Jean-Jacques Quintin, Monica Masperi

### ► To cite this version:

Jean-Jacques Quintin, Monica Masperi. Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2010. hal-01968445

**HAL Id: hal-01968445**

**<https://hal.science/hal-01968445>**

Submitted on 2 Jan 2019

**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.

---

## Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio- relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne

JEAN-JACQUES QUINTIN ET MONICA MASPERI

---

### *Résumés*

La recherche que nous présentons ici se donne pour but de mesurer le lien entre le "climat socio-relationnel" d'un groupe restreint engagé dans un travail collaboratif en ligne et la qualité des travaux collectifs produits. La démarche méthodologique adoptée, basée sur une analyse des échanges asynchrones entre les membres d'un groupe, nous permet d'aboutir à un modèle opératoire qui fait état des composantes du "climat socio-relationnel" susceptibles d'expliquer les résultats d'apprentissage obtenus. Deux notions – dérivées du concept sociologique de reliance – seront mobilisées : la liance et l'alliance. La première rend compte de la qualité de la relation (la chaleur, l'intimité, les émotions...) qui se crée entre les interlocuteurs au cours de leurs échanges asynchrones. La seconde traduit la manière dont les participants confortent leur contrat d'association en vue de la réalisation du travail commun, afin de répondre aux exigences pédagogiques fixées.

Les résultats de cette recherche montrent que, dans notre situation d'étude, le modèle de la reliance explique une part substantielle de la qualité moyenne des produits de l'apprentissage collectif et possède une homogénéité interne non négligeable. Ces éléments concourent à étayer l'assise conceptuelle et le caractère opératoire du modèle présenté.

The aim of the research we are presenting here is to measure the link between the "socio-relational climate" of a small group in a collaborative work environment and the quality of the collective work they provide. The methodological approach adopted, based on an analysis of the asynchronous exchanges between members of a group, allows us to find a procedure that takes stock of some components of "socio-relational climate" that could account for the results in terms of learning. Two notions – derivatives of the sociological concept "reliance" – will be called upon: "liance" and "alliance". The former accounts for the quality of the relation (warmth, intimacy, emotions, etc.) the speakers create during their asynchronous exchanges. The latter translates the way in which the participants comfort their association contract with the goal of completing group work and in order to respond to the pedagogical requirements previously set.

The results of this research show that, in the condition our study was conducted, the model of reliance accounts for a substantial part of the overall quality of the collective learning products

and possesses an internal homogeneity that cannot be neglected. These elements concur in supporting the conceptual basis and the operating characteristics of the model presented here.

---

## Entrées d'index

**Mots-clés** : interactions en ligne, échanges en ligne, dimension sociale, communication asynchrone, apprentissages collectifs

**Keywords** : online interaction, collective activity, online exchanges, social dimension, asynchronous communication

**Thématique** : formation en ligne

**Rubriques** : Recherche

---

## Texte intégral

# 1. Introduction

- 1 Alors que depuis près de neuf décennies, l'étude du climat de la classe s'est progressivement constituée en un véritable domaine de recherche (cf. section 2.), ce n'est que récemment, à l'entrée du 21<sup>ème</sup> siècle, que les chercheurs qui s'intéressent à la formation en ligne se penchent sur la dimension sociale des échanges et son impact sur l'apprentissage.
- 2 En matière d'effet du "climat social" sur les apprentissages, les recherches menées ces dernières années en *CSCL (Computer Supported Collaborative Learning)* nous placent face à un double constat.
- 3 Il est mis, d'une part, en évidence que l'engagement des étudiants dans une formation à distance, ainsi que le processus ou les résultats d'un apprentissage de type coopératif-collaboratif (motivation, qualité des interactions, satisfaction, qualité des travaux de groupe, sentiment d'auto-efficacité, performance académique...), dépendent pour une part non négligeable de la qualité des relations entre les participants. Ces résultats rejoignent certaines observations faites en situation présentielle d'apprentissage coopératif. Ainsi, les élèves des groupes qui se caractérisent par une fréquence élevée d'interactions jugées de qualité (échanges indiquant des marques d'amitié, d'entraide, de collaboration et d'empathie) obtiendraient des résultats significativement supérieurs aux autres (Battistich *et al.*, 1994).
- 4 D'autre part, il apparaît que la manière dont les tuteurs perçoivent et pratiquent le suivi à distance traduit la représentation selon laquelle, pour être efficaces, les interventions doivent se centrer principalement sur le plan cognitif (Dionne *et al.*, 1999 ; Deschênes *et al.*, 2001 ; Béziat, 2004). Comme le suggère Kreijns (2004), il est possible que cette centration des aides tutorales sur la tâche à réaliser repose en partie sur le présupposé qu'un climat favorable à l'apprentissage se développe tout naturellement au sein du groupe d'apprenants.
- 5 Or, certaines recherches semblent, en revanche, indiquer que la façon dont l'enseignant se comporte et intervient se répercute nécessairement sur le climat de la classe, et, de là, sur l'apprentissage (Flanders, 1970 ; Allodi, 2002 ; Patrick & Ryan, 2005). Aussi, l'incitation à partager ses idées et ses ressources, à valoriser les contributions de chacun, à mutuellement s'encourager et à s'entraider contribuerait-elle à augmenter significativement les performances des étudiants (Lew *et al.*, 1986).
- 6 Dans le droit fil de ces observations, une recherche que nous avons menée en *CSCL* (Quintin, 2008) montre, quant à elle, que la nature des interventions tutorales aurait un réel impact sur la qualité des productions collectives – ainsi que

sur les performances académiques individuelles – et que ces résultats pourraient s'expliquer en partie par la manière dont le tuteur contribue à favoriser le développement d'un climat propice au travail collaboratif. Il est, en effet, apparu que le mode de suivi ciblé sur des interventions de nature socio-affective aboutit à des résultats généralement de bonne qualité, supérieurs à bien des égards à la plupart des autres formes d'accompagnement. En outre, certaines indications tendent à montrer que les étudiants des groupes restreints suivis selon une modalité socio-affective développent, plus que d'autres, le sentiment d'appartenir à une équipe dotée d'un climat relationnel de qualité.

7 Une analyse des interventions tutorales ayant montré que la modalité socio-affective se caractérise essentiellement par un apport plus important d'interventions liées au renforcement du sentiment d'appartenance au groupe et à la valorisation des actions collectives, nous avons émis l'hypothèse, à l'issue de cette recherche, qu'un climat relationnel de qualité, impulsé et conforté par un suivi de type socio-affectif, aurait un effet bénéfique sur les résultats des étudiants.

8 La recherche que nous présentons ici s'est donnée pour but de mesurer le lien entre le "climat" d'un groupe restreint engagé dans un travail collaboratif en ligne et la qualité des travaux collectifs produits. Pour y parvenir, nous serons amenés à mettre au point une démarche méthodologique s'appuyant sur une analyse des échanges asynchrones entre les membres du groupe. Cette démarche nous permettra également de proposer un modèle opératoire destiné à présenter les composantes du "climat" – que nous qualifierons de "socio-relationnel" (cf. section 2.) – susceptibles d'expliquer, dans notre contexte de formation, les résultats d'apprentissage obtenus par les différents groupes restreints.

9 Par ailleurs, après avoir présenté et discuté les concepts sur lesquels se fonde notre approche (climat, reliance, liance et alliance), cette étude se propose de contribuer à éclairer l'analyse du climat socio-relationnel sur le versant théorique.

## 2. Le climat socio-relationnel : coup d'œil rétrospectif

10 Les premiers travaux sur le "climat de la classe" remontent à la fin des années 20, sous l'impulsion de D. Thomas (1929, cité par Chávez, 1984). Bien qu'étant de caractère purement descriptif, et très exploratoire, ces premières mesures demeurent fondamentales, car elles initient la réflexion nécessaire au développement du cadre conceptuel de la recherche sur les climats. S'orientant progressivement vers des approches empiriques, ce mouvement aboutira à la mise en place de modèles théoriques de référence : la théorie du champ de Lewin (1935), le modèle "*need-press*" de Murray (1938, cité par Furnham, 1992), le modèle des dynamiques éducatives de Thelen (1950). Si les intérêts commencent à se tourner à cette époque vers l'analyse des activités comportementales – intellectuelles et émotionnelles – de la classe au sens large, le regard des chercheurs reste encore principalement rivé sur l'enseignant, dont le rôle central pourrait, pour d'aucuns, expliquer à lui seul l'émergence de tel ou tel climat (Withall, 1949).

11 Au-delà des relations que les démarches expérimentales mettent au jour (par exemple, des enseignants différents produisent des climats différents avec les mêmes groupes d'élèves ; un climat de classe centré sur le groupe dans sa globalité est ressenti par les participants comme plus agréable qu'un climat de classe centré sur un leader), une question se dégage, qui, quoique encore implicite à ce stade, marque un tournant dans les recherches en cours : si l'on donne la possibilité à un groupe d'interagir verbalement, quel sera l'impact de ces interactions sur le climat de la classe ?

- 12 À partir de la fin des années 50, un regard novateur se porte de manière plus ciblée vers la structure sociale de la classe et les interactions qui s'y produisent (Hughes, 1959, cité par Chávez, 1984). C'est alors que s'élabore l'un des systèmes d'observation des interactions verbales le plus largement utilisé dans différents contextes éducatifs : le système d'analyse des interactions de Flanders (1970). Considérée comme une mesure de "basse inférence" en cela qu'elle est destinée à décrire les comportements élémentaires, objectivement observables, produits lors d'une situation d'enseignement (par exemple, questionne, donne des directives, prend la parole), la grille de Flanders continue d'inspirer des méthodes d'observation de classe jusqu'à nos jours (Allègre & Dessus, 2003).
- 13 Complémentairement, des mesures dites de "haute inférence" – obtenues par inférence de comportements élémentaires, et permettant d'aboutir à des faits d'interaction plus larges et plus complexes (par exemple, cohésion, chaleur des relations) – voient le jour au début des années 70. Les deux principaux systèmes d'observation utilisés de manière extensive en contexte nord américain d'abord, puis international, sont connus sous les sigles *MCI* (*My Class Inventory*) et *LEI* (*Learning Environment Inventory*). Ces instruments marquent, par ailleurs, une rupture avec les approches précédentes, en ce qu'ils se détachent d'une centration sur l'enseignant pour envisager la classe dans son ensemble. L'accent est mis, ici, sur l'imbrication étroite et dynamique entre des forces cognitives et affectives et des phénomènes socio-psychologiques, qui, ensemble, concourent à forger le climat d'une classe. À cette époque, le "climat" en tant qu'objet d'étude revêt d'autant plus d'importance qu'une valeur prédictive lui est attribuée quant aux comportements et aux résultats d'un groupe-classe (Anderson, 1970 ; Walberg & Ahlgren, 1970). Cette voie de recherche se consolide ensuite, au cours des décennies successives, au moyen notamment de méta-analyses qui, dès les années 80, confirment l'impact de la dimension environnementale sur les performances des apprenants et soulignent la nécessité de traduire les résultats de recherche en une solide réflexion sur les pratiques d'enseignement-apprentissage (Haertel *et al.*, 1981).
- 14 Fait remarquable, en dépit de la progressive extension de ce champ d'étude, le concept de climat donne rarement lieu à des définitions et semble recouvrir des acceptions relativement différentes. Selon Drozda-Senkowska et Oberlé (2006), il s'agirait d'un "concept-métaphore", certes délicat à définir, mais dont le sens peut être appréhendé intuitivement : de fait, "il parle plus qu'il n'explique" (*op cit.* : 74). En réalité, à l'inverse de son équivalent météorologique, le climat "humain" manquerait de consensus opératoire en ceci qu'il englobe, selon les études empiriques, différentes composantes, tantôt d'ordre strictement social, tantôt d'ordre organisationnel, institutionnel voire même spatial. Le flou qui l'entoure tient également à la proximité qu'il entretient avec d'autres notions connexes parmi lesquelles nous citerons, en particulier, la cohésion et le sentiment d'appartenance.
- 15 Cette défaillance définitoire ne semble pas pour autant avoir tempéré le goût des chercheurs pour les mesures du climat social. Pour notre propos, nous retiendrons que, parmi ces mesures, la dimension relationnelle occupe une place de choix dans l'analyse du fonctionnement des groupes en psychologie sociale. Il en va de même pour notre recherche dans laquelle la focale est mise sur les relations entre les étudiants engagés dans un travail collectif à distance. De ce fait, il nous semble approprié d'adopter ici le terme "climat socio-relationnel" que nous définirons comme "l'état – perçu par les acteurs ou observé par un chercheur extérieur – de la qualité des relations entre les membres d'un groupe".
- 16 Si cette définition précise quelque peu l'objet de notre étude, elle n'intègre cependant pas les éléments qui la rendraient pleinement opérationnelle. Pour ce faire, il convient d'explicitier ce que sous-tend la "qualité des relations", ce qui permettrait, par voie de conséquence, d'ouvrir des perspectives sur la manière de l'analyser. À cet effet, nous nous sommes tournés vers les auteurs qui, sur le versant

sociologique, se consacrent spécifiquement à l'étude de la composante relationnelle des rapports sociaux. Nous tenterons donc, ci-dessous, d'appréhender la substance du climat socio-relationnel en prenant appui sur les concepts de reliance sociale, de liance et d'alliance.

### 3. Reliance sociale : définition et opérationnalisation du concept

- 17 La reliance sociale est un néologisme introduit dans les années 60 par le sociologue Roger Clause pour qualifier la dimension psychosociale du besoin d'information, assurée par la presse en réponse à l'isolement ressenti par les individus au sein d'une société où les relations primaires se délitent au profit de valeurs individualistes (Bolle De Bal, 2003).
- 18 Il revient cependant au sociologue belge M. Bolle De Bal d'avoir exploré et approfondi ce concept dans de nombreux ouvrages publiés depuis 1978, en y intégrant les notions dérivées de déliance et de liance. Dès lors, une petite communauté de recherche s'est progressivement constituée autour de ces notions. En témoigne la richesse des articles publiés depuis les années 70 sur le sujet (cf. ouvrage collectif édité en 1996 par Bolle De Bal). Élargissant la proposition historique avancée par Clause, ces auteurs s'accordent pour considérer, à l'instar de Bolle De Bal, que la reliance recouvre, dans son acception générale, l'acte de relier ou de se relier, c'est-à-dire, l'acte de reliance (son procès) d'une part, ainsi que le résultat de cet acte, la reliance vécue ou observée (son état), d'autre part (Bolle De Bal, 1996, 2003). Plus spécifiquement appliquée à l'étude du lien social dans la société contemporaine, la reliance sociale se verra réserver le sens de "création de liens entre des acteurs sociaux séparés, dont l'un au moins est une personne" (Bolle De Bal, 1996 : 23).
- 19 Dans la présente contribution, cette dernière définition retiendra tout particulièrement notre attention. Nous pensons en effet que le recours au concept de reliance sociale s'avère pertinent lorsqu'il s'agit d'étudier les liens qui se tissent entre les membres d'un groupe d'apprentissage engagé dans un travail commun. Autrement dit, la reliance sociale constitue, selon nous, une précieuse clé de lecture du climat socio-relationnel d'un groupe et du rapport qui s'établit entre ce climat et la qualité des apprentissages. De ce fait, nous nous attacherons à étudier la reliance sociale telle qu'elle s'élabore, dans le cadre d'un apprentissage de type coopératif ou collaboratif à distance, entre une personne – un étudiant ou un tuteur – et un autre acteur social, qu'il soit individuel (un autre membre du groupe d'apprentissage) ou collectif (le groupe restreint en tant qu'entité sociale).
- 20 À ce stade de la définition, cependant, le concept de reliance sociale présente un caractère encore trop général pour qu'il puisse constituer à lui seul un instrument d'appréciation valable de la nature du climat socio-relationnel d'un groupe d'apprentissage.
- 21 Le caractère opératoire de la reliance sociale d'un groupe d'apprenants sera donc assuré, dans cette recherche, par l'adoption de deux notions-outils complémentaires : la notion de "liance" et celle d'"alliance", appréhendées en contexte discursif. Ce qui revient, d'une part, à prendre en compte les stratégies énonciatives ciblées sur la relation, mises en œuvre afin de soigner la qualité des liens entre les interlocuteurs - la liance - et, de l'autre, les procédures énonciatives de type collaboratif, qui ne visent pas, quant à elles, directement la qualité de la relation (la chaleur, l'intimité, les émotions...), mais à établir et à conforter le contrat d'association - l'alliance - entre les co-actants en vue de la réalisation du travail commun.

## 4. Question de recherche

- 22 Nombreuses sont les recherches qui, dans le domaine de la communication médiatisée par ordinateur (CMO), établissent un lien entre certains facteurs de nature sociale (par exemple, qualité des relations, sentiment d'appartenance, cohésion, marques de présence sociale) et la qualité de l'apprentissage. Ainsi, les études portant sur les marques linguistiques qui témoignent d'une plus grande "présence sociale" dans les échanges entre les étudiants (par exemple, expression des émotions, reconnaissance mutuelle, acceptation et valorisation des contributions de chacun) semblent indiquer que les performances sont liées à la qualité des relations (Picciano, 2002 ; Tu & McIsaac, 2002 ; Richardson & Swan, 2003 ; Na Ubon, 2005 ; Swan & Shih, 2005). Par ailleurs, une relation a également été établie entre les marques de présence sociale liées au sentiment d'appartenance au groupe et, d'une part, la participation des étudiants à la formation (Na Ubon, 2005) ou, d'autre part, le sentiment d'efficacité, tant personnelle que collective (Rovai, 2002).
- 23 En termes de dynamique interactionnelle, il semblerait que les groupes dont les membres entretiennent des relations positives échangent généralement plus longtemps, plus fréquemment et dans une proportion plus importante (Shaw, 1981 ; Pavitt, 1998). De plus, dans un tel climat, les participants seraient mieux disposés à écouter les propositions des autres, à tenir compte de leurs avis (Barker *et al.*, 1995) mais également à avancer des positions nuancant ou contrariant celles de leurs interlocuteurs (Eggins & Slade, 1997, cités par Rourke *et al.*, 2001).
- 24 Complémentairement, de nombreux auteurs suggèrent qu'une meilleure cohésion aurait un impact positif sur d'autres composantes liées, de manière directe ou indirecte, à l'apprentissage, à savoir : la satisfaction ressentie par les participants (Dewiyanti *et al.*, 2007), la productivité du travail réalisé (Mullen & Cooper, 1994, cité par Henri & Lundgren-Cayrol, 1998), la diminution du stress (Hinze-Hoare, 2006), la qualité des échanges (Garrison *et al.*, 2000) ou l'élaboration de nouvelles connaissances (Garrison *et al.*, 2000 ; Aviv *et al.*, 2003 ; Schellens & Valcke, 2005).
- 25 Dans l'hypothèse d'un effet bénéfique de facteurs d'ordre socio-relationnel sur la qualité des apprentissages, faut-il encore, comme nous l'indiquent les études menées en dynamique de groupe, que les normes partagées par les membres de l'équipe soient en concordance avec des objectifs de performance (Nielsen *et al.*, 2005), et les buts de la formation (Hare, 1962 ; Shaw, 1981). Dans cette situation favorable, il est possible qu'une relation circulaire s'installe entre la qualité des relations et l'atteinte du but, la première participant à favoriser le succès de l'entreprise commune, ce qui, en retour, renforcerait les liens sociaux entre les membres du groupe.
- 26 Enfin, nous avons nous-mêmes émis l'hypothèse, au terme d'une recherche antérieure (Quintin, 2008), que les meilleurs résultats obtenus par les groupes restreints encadrés selon une modalité proactive "non ciblée" ou proactive ciblée sur des interventions socio-affectives – en comparaison à d'autres modes de tutorat (réactif non ciblé, proactif ciblé sur des interventions pédagogiques ou organisationnelles) – s'expliquent par le développement, au sein de ces équipes, d'un meilleur climat. Ainsi, par des interventions de nature socio-affective plus nombreuses, les tuteurs auraient contribué à soutenir le développement d'un climat socio-relationnel propice au travail collectif.
- 27 À la lumière de ces études, nous avançons l'existence d'un lien entre la qualité du climat socio-relationnel des groupes restreints et la qualité de leurs travaux collectifs. Plus précisément, l'hypothèse que nous nous proposons de tester peut se formuler en ces termes : la qualité des travaux collectifs produits par un groupe restreint d'apprentissage en ligne est liée à la qualité du climat socio-relationnel du groupe.

## 5. Contexte de l'étude

28 L'étude dont nous faisons état porte sur une formation totalement à distance proposée à une centaine d'étudiants (N = 105) inscrits en deuxième année du premier cycle universitaire en psychologie et sciences de l'éducation. La formation se présente sous la forme de travaux dirigés (TD) qui font suite à un cours *ex cathedra* consacré à l'étude des grands modèles d'enseignement-apprentissage contemporains (par exemple, béhaviorisme, néo-béhaviorisme, pédagogie de la maîtrise, apprentissage social, traitement de l'information, cognitivisme, constructivisme, socio-constructivisme) ainsi qu'à la découverte des concepts qui leur sont associés (par exemple, ancrage, étayage, conditionnement, assimilation, accommodation, conflit socio-cognitif, zone proximale de développement).

29 Les TD à distance se sont déroulés sur dix semaines, durant l'année 2005-2006. Six d'entre elles ont été dévolues à la réalisation, via un forum de discussion sur la plateforme *Esprit* (Quintin *et al.*, 2001), de quatre activités menées en groupes restreints (N = 35, trois étudiants par groupe) portant sur les modèles d'enseignement-apprentissage.

30 Les trois premières semaines ont été consacrées à la rédaction d'une synthèse textuelle commune des propositions originales de six auteurs (Dewey, Skinner, Bloom, Bandura, Piaget et Vygotski) à partir de documents ressources disponibles sur la plateforme, ainsi qu'à la réalisation d'une carte conceptuelle destinée à illustrer graphiquement les similitudes et les oppositions entre les différentes approches adoptées par ces auteurs. Les trois dernières semaines de cette formation ont été en revanche mises à profit pour 1) mener un débat au sein du groupe restreint dans le but d'aboutir à une conception commune de l'enseignement-apprentissage "idéal" et 2) concevoir et analyser une situation d'enseignement mettant en évidence l'approche originale adoptée par l'équipe.

31 Lors de l'élaboration des activités de ces travaux dirigés, une attention particulière a été portée à la diversité des tâches collectives. À cet égard, il est possible de différencier ces tâches à la fois par les démarches intellectuelles mobilisées (prendre et traiter de l'information, communiquer, résoudre des problèmes, imaginer, expliquer..., cf. D'Hainaut, 1985), ainsi que par le mode d'organisation du travail induit par la nature des activités : mutualisation ou coopération ("synthèse textuelle"), collaboration ("carte conceptuelle" et "conception ou analyse d'une situation de formation") ou non orienté ("débat").

32 Selon la nature de la tâche, plusieurs techniques ont été appliquées pour analyser la "qualité" des tâches collectives.

33 Dans deux des quatre tâches proposées, le matériel à analyser se présentait sous la forme de documents textuels remis par les apprenants au terme d'une activité (synthèse textuelle et conception / analyse d'une situation de formation). Ces travaux ont fait l'objet d'une analyse critériée. Cette technique a permis de condenser l'information brute en répertoriant les éléments présents dans les travaux dans une grille d'analyse selon des règles de codage préétablies. Le comptage de ces éléments a permis d'alimenter les différentes variables dépendantes relatives à la "qualité" des travaux des équipes.

34 Les cartes conceptuelles, quant à elles, ont fait l'objet d'une technique que nous avons qualifiée de "dénombrement sélectif" (Quintin, 2008). Pour en apprécier la qualité, seuls les liens répondant aux critères de réussite (par exemple, liens d'une carte conceptuelle mettant en relation deux auteurs au moins) ont, en effet, été comptabilisés.

35 Dans le cas particulier de la tâche de débat, il n'était pas demandé d'aboutir à la réalisation d'un produit final sous la forme d'un document soumis pour évaluation, mais de tenir une argumentation autour des modèles d'enseignement-apprentissage. L'objet d'analyse pris en compte dans cette activité d'apprentissage

est ainsi constitué des échanges qui se sont produits durant cette tâche. Pour apprécier la qualité des débats, nous avons cherché dans un premier temps à identifier les "zones interactives", soit des séquences de noyaux de sens répondant à la double contrainte d'être en interaction et de partager une idée commune, celle-ci devant de surcroît être en relation avec l'objectif de l'activité (échanger à propos de sa conception de l'enseignement-apprentissage). À l'intérieur de ces "zones interactives", nous avons isolé celles qui présentaient au moins un noyau de sens dénotant une opposition ou une restriction par rapport à une idée exprimée antérieurement par un co-énonciateur.

## 6. Méthodologie

36 Nous rappelons que, dans notre approche, le climat socio-relationnel des groupes restreints repose sur l'analyse, dans le discours, du procès et de l'état de la reliance sociale, celle-ci étant envisagée par l'étude à la fois de la qualité des relations (liance) et de l'engagement des membres de l'équipe dans le travail collectif (alliance).

37 Ainsi posées, la liance et l'alliance font écho à deux facteurs qui, en dynamique de groupe, sont généralement associés au bon fonctionnement des groupes restreints, à savoir les "relations positives" et la "collaboration". D'un côté, l'analyse de la liance est destinée, en effet, à estimer l'état des relations positives entre les co-actants ; de l'autre, l'étude de l'alliance a pour but de saisir la manière dont les participants orientent leurs interventions vers le but assigné, par l'enseignant-concepteur, à la tâche d'apprentissage. Autrement dit, d'appréhender la façon dont les membres du groupe jouent le jeu de la collaboration.

38 La recherche d'énoncés marqués en liance et en alliance dans les 5.607 messages qui composent notre corpus a été précédée d'une phase de pré-analyse visant à déterminer les mots-clés de recherche – sorte de "patrons morpho-syntaxiques" – permettant de lancer une exploration automatisée des données. Pour s'assurer de la validité de l'exploration, ont dû être évitées à la fois la sous-estimation de la représentation fréquentielle des formes d'une "classe d'énoncés" (par exemple, expression d'une satisfaction marquée) et, à l'inverse, sa surestimation. Ainsi, la recherche automatique a dû intégrer toutes les variations énonciatives et orthographiques convergeant vers la classe d'énoncés relevant du type d'acte de parole ciblé (par exemple, *je vais déposer* et *je compte déposer* ou *j'veis dépos* et *je vais dépos*) tout en évitant de comptabiliser à plusieurs reprises un énoncé qui se trouverait en situation d'inclusion dans différents patrons (par exemple, *Je vous embrasse* et *Je vous embrasse très fort* ou *Bezzo* et *Bezzo Bezzo*).

### 6.1. Liance vs alliance : frontières sémantiques et marquage verbal

39 Dans la perspective que nous adoptons ici, la liance dénote l'attention portée par les interlocuteurs à soigner les échanges, à cultiver la qualité de la relation à l'autre, le message déposé par l'énonciateur révélant une sollicitude affectueuse et bienveillante vis-à-vis du ou des destinataires. L'alliance constitue, quant à elle, un "pacte d'engagement" des co-actants dans la tâche assignée.

#### 6.1.1. Marques de liance

40 La classe de réalisations verbales retenue dans la catégorie de la liance se

compose d'énoncés dit "hypocoristiques", à savoir manifestement affectueux (étymologiquement "caressants"). En effet, les marques hypocoristiques constituent, à notre sens, un indice intéressant de liance en ce qu'elles révèlent *l'effort énonciatif consenti par le locuteur pour soigner la qualité de sa relation à l'autre.*

41 Dans notre corpus, ont été répertoriés et inclus parmi les marques de liance les éléments suivants.

42 a. Les appellatifs "diminutifs du prénom"<sup>1</sup> (par exemple, *Tony, Babette*).

43 b. Les actes expressifs<sup>2</sup> centrés sur l'expression de ressentis, états d'âme et attitudes de l'émetteur :

- les formules de clôture ou d'ouverture dénotant un ethos de proximité et traduisant des manifestations d'affection, orthographiées de manière standard (*je vous embrasse ; gros bisous ; bisous à vous ; coucou les filles...*) ou non standard (*kikoo ; jvous embrasse ; bisouuu ; bizzouxx ; bezoo...*)<sup>3</sup> ;
- les formules de remerciement marquées, à forte valeur expressive<sup>4</sup> (*merciiii ; merci à... ; merci merci ; merci bicou ; grand merci ; merci beaucoup!...*) ;
- l'expression d'une appréciation marquée, compliments, félicitations, expressions d'enthousiasme (*vraiment bien ; super bien ; nickel ; impec ; bien vu...*) ;
- l'expression d'une satisfaction marquée (*cool ! ; suis content ; yeah ; yea ; très chouette...*) ;
- les formules votives et de souhaits dont la réalisation, en contexte, n'est pas fortement ritualisée, qui, de ce fait, véhiculent une réelle valeur expressive (*bon rétablissement ; bon travail à toi ; joyeux anni ; bonne récup ; bon courage...*) ;
- les actes de bienveillance ou d'empathie : reconforter, rassurer, consoler (*pas grave ; ne t'inquiète pas ; ça va aller ; ne t'en fais pas ; courage !...*).

44 c. Les émotivités. En tant que "signes codés qui transmettent des informations sur la dimension relationnelle et émotionnelle de l'échange initié par l'émetteur" (Marras, 2000 : 249), ces marques peuvent à la fois soutenir la dimension émotionnelle d'un acte expressif écrit et asynchrone et "adoucir" un énoncé à but illocutoire directif.

### 6.1.2. Les marques d'alliance

45 La construction d'un contrat d'alliance qui s'établit entre les membres du groupe engagé dans un travail commun peut, quant à elle, être estimée par un nombre d'indices qui nous paraît bien plus restreint.

#### a. Énoncés commissifs

46 Afin de rendre compte quantitativement des marques énonciatives dénotant une volonté d'engagement dans un travail commun, nous avons à la fois répertorié des "patrons morpho-syntaxiques" exprimant un "acte commissif" (ou "promissif"), à savoir l'obligation contractée par le locuteur de réaliser une action au profit de son groupe (par exemple, *je déposerai le travail demain matin*), ou révélant l'intention d'engager le groupe dans une action commune (par exemple, *Nous allons y travailler ce soir*). À titre d'exemple, nous citerons des formes verbales convoquant des verbes de type performatif, au présent et au futur : *je compte ; je dépose / déposerai ; je réalise / réaliserai ; j'envoie / enverrai ; je termine / terminerai ; je m'occupe / occuperai...*

#### b. Énoncés directifs

47 Le but illocutoire d'un acte directif s'inscrivant dans notre contexte d'énonciation est d'inciter fortement l'interlocuteur à réaliser une action au profit du groupe.

48 Parmi les actes directifs identifiés dans l'interaction orientée "alliance", nous mentionnerons tout d'abord, en convoquant Barbu (2008 : 4), la requête et la question, "deux réalisations d'un macroacte – la demande – le premier visant le faire et le deuxième le dire" (par exemple, *Je pense aussi qu'il faudrait au plus vite se partager le travail* vs *Et vous, qu'en pensez-vous ?*). Les patrons morpho-syntaxiques servant de base à l'analyse relèvent pour l'essentiel d'énoncés contenant des verbes modaux (par exemple, *Il faut donc prévoir une date... ; peut-être que tu peux déjà la déposer pour que nous ayons une idée...*), ainsi que d'autres formes lexicales ou syntaxiques traduisant une demande, une invitation, un conseil, une suggestion, un avertissement, une alerte, une recommandation, une interdiction, une relance, une sollicitation... (par exemple, *j'attends avec impatience ; ce serait bien de ; une idée serait de ; n'hésite pas ; il te reste ; qu'en penses-tu ; pourrais-tu ; fais-le ; as-tu des nouvelles ; as-tu des précisions ; donne-moi ; dis moi...*).

## 6.2. Entre "liance" et "alliance" : interpellation nominale et dynamique interactionnelle

49 Nous avons choisi d'intégrer dans cette section des marques énonciatives quantitativement probantes, qui relèvent, à notre sens, à la fois de la liance et de l'alliance. Cette position "médiane" sera justifiée dans les lignes qui suivent.

### 6.2.1. L'interpellation nominale (prénom)

50 L'interpellation nominale est un signe intentionnel d'appel au destinataire qui relève, traditionnellement, à la fois des fonctions conative, expressive et phatique du langage.

51 Transposé sur le versant pragmatique, cet acte allocutif peut, comme nous le rappelle Barbu (2008 : 14), "être enchâssé[e] dans des actes directifs, assertifs ou expressifs", la modalité directive constituant néanmoins, d'après Détrie (2007), l'ancrage le plus fréquent de l'apostrophe nominale.

52 On "interpelle" donc pour ouvrir, maintenir ou clore le contact, pour solliciter l'autre à l'action, mais également pour rendre l'échange plus harmonieux, l'interpellation nominale pouvant se charger, suivant le contexte discursif, d'une forte dimension émotionnelle, et colorer de "liance" – de chaleur et d'intimité – la relation interlocutive. Dans notre contexte d'interaction (en groupes restreints, échanges asynchrones), si l'apostrophe permet, quel que soit l'acte de langage sous-tendu, de sélectionner le(s) destinataire(s) (par exemple, *Charlotte, je suis d'accord avec tous tes points de vue*), nous observons, par ailleurs, que son emplacement syntaxique dans le message étaye l'intention illocutoire : alors que l'allocutif placé en tête d'énoncé – et qui plus est en marqueur d'ouverture du message – enclenche facilement un acte directif, sa position en incise, ou en finale de syntagme, dans le corps ou en clôture de message, conforte souvent un acte expressif, soulignant la proximité et la connivence avec l'allocutaire (par exemple, *Olalala Anaïs, merci beaucoup à toi pour tes initiatives!!! ; Merci à vous 2, Charlotte et Anaïs!*).

### 6.2.2. La dynamique interactionnelle

53 Pour compléter cette étude fondée sur l'analyse de micro-actes du discours, nous nous sommes penchés sur l'analyse de la dynamique interactionnelle qui peut émerger des échanges entre les membres d'un groupe restreint<sup>5</sup>. L'analyse de la reliance, envisagée cette fois d'un point de vue interactionnel, a pris appui sur les

concepts d'interactivité et d'hétérogénéité interactionnelle.

54 Cette démarche repose sur le postulat que la nature interactive des échanges fournit une mesure complémentaire de l'engagement dans la tâche (alliance), tout en jouant en faveur d'un étayage du liant relationnel (liance). Autrement dit, il s'agit non seulement de co-construire la tâche en interaction avec l'autre, mais aussi de reconnaître l'autre – par la résonance accordée à sa voix – comme un interlocuteur valable<sup>6</sup>.

#### a. Interaction

55 Par interaction, nous entendons une séquence de deux messages produits par des locuteurs distincts dont le second présente des traces de reprise de la parole de l'énonciateur premier. Autrement dit, nous dirons qu'il y a interaction "lorsque, dans l'élaboration du discours commun, un locuteur tient compte d'un message précédent pour élaborer son intervention" (Quintin & Masperi, 2006 : 20). À l'inverse, un échange sera qualifié de non interactif lorsqu'il implique plusieurs locuteurs dont les prises de parole s'alternent sans provoquer de fonction réactive (*ibid.*). En cela, nous nous appuyons sur la distinction, proposée par Roulet (Roulet *et al.*, 1987 ; Roulet, 1995), entre interventions diaphoniques, polyphoniques et monophoniques. En effet, au vu du modèle genevois de l'analyse du discours, alors que, dans l'intervention monophonique, le locuteur ne porte qu'une seule voix, la sienne, dans une structure diaphonique, l'énonciateur "commence par reprendre et réinterpréter dans son propre discours la parole du destinataire, pour mieux enchaîner sur celle-ci" (Roulet *et al.*, 1987 : 71). Enfin, dans une structure polyphonique, l'auteur précise que "deux voix se combinent dans la même intervention, mais la voix de l'autre qui n'est pas le destinataire de l'intervention, n'est là qu'à titre d'objet de référence" ou est celle d'un auteur de référence absent (Roulet *et al.*, 1987 : 70-71).

56 Dans l'approche adoptée, l'étude de la dynamique interactionnelle repose de ce fait sur les marques de diaphonie identifiées, en contexte d'énonciation, à partir des messages échangés entre les membres d'un groupe restreint.

#### b. Hétérogénéité interactionnelle

57 Le nombre d'échanges interactifs est un premier signe de la présence d'une collaboration effective entre les membres d'une équipe. Mais tous les participants contribuent-ils "à part égale" ou certains occupent-ils, plus que d'autres, le temps d'écoute mutuelle, le terrain de la co-action ? Pour répondre à cette question nous proposons d'adopter un indice révélateur de la disparité ou, *a contrario*, de l'équilibre, des échanges de nature interactionnelle. Nous qualifions cet indice d'"hétérogénéité interactionnelle" en référence au "taux d'hétérogénéité" utilisé en sciences de l'éducation (D'Hainaut, 1975 ; Gerard, 2003). Conformément à celui-ci, l'indice d'hétérogénéité interactionnelle (HI) représente le rapport entre l'écart-moyen et le score moyen. Cet indice prend des valeurs comprises entre 1 (hétérogénéité maximale) et 0 (hétérogénéité minimale). Les quelques exemples de matrices interactionnelles ci-après sont destinés à éclairer l'intérêt que peut offrir le recours à ce type d'indicateur dans notre situation de recherche et, d'une manière générale, dans l'analyse des interactions en ligne.

##### Exemple 1 – Équipe des M – Forte hétérogénéité interactionnelle (HI = 0,41)

58 Le tableau ci-dessous représente la matrice des interactions relevées dans une équipe (E3) dont l'indice d'hétérogénéité est particulièrement élevé. À partir de cette matrice interactionnelle, nous pouvons lire que Mado fait référence à Maele dans 48 de ses interventions (lecture horizontale "Mado fait référence à" Maele), cette dernière faisant, quant à elle, explicitement référence aux propos de Mado dans 42 interventions (lecture horizontale "Maele fait référence à" Mado). De manière symétrique (lecture verticale), 48 interventions de Maele sont reprises dans l'élaboration des interventions de Mado et 42 de celles de Mado sont reprises dans les messages de Maele.

**Tableau 1 – Matrice interactionnelle de l'équipe des M.**

Interactions	Mado <i>est prise comme référence par :</i>	Maele <i>est prise comme référence par :</i>	Marco <i>est pris comme référence par :</i>	« fait référence à »			
	$\Sigma$	$\bar{X}$	Dispersion (écart moyen)	Hétérogénéité (1)			
<b>Mado</b> <i>fait référence à :</i>		48	9	57	40,33	15,56	0,39
<b>Maele</b> <i>fait référence à :</i>	42		5	47			
<b>Marco</b> <i>fait référence à :</i>	9	5		17			
	$\Sigma$	51	56	14			
	$\bar{X}$	40,33					
	Dispersion (écart moyen)	17,56					
	Hétérogénéité (2)	0,44					HI moyen = 0,41

59 Cet exemple, issu du corpus, laisse apparaître une forte concentration des interactions entre deux des trois membres du groupe, Mado et Maele, alors que les échanges qui impliquent le troisième participant, Marco, sont nettement moins présents ou, du moins, sont moins interactifs.

60 L'indice d'hétérogénéité interactionnelle (HI) obtenu par ce groupe restreint est de 0,41, ce qui place les interactions de cette équipe parmi les plus hétérogènes (HI observés entre 0,08 et 0,41). Notons que ce score est le résultat de la moyenne de deux hétérogénéités. Chacune d'entre elles aborde l'interaction sous un angle spécifique :

- hétérogénéité "fait référence à", calculée à partir du nombre de reprises dans les messages de X (par exemple Mado), du discours d'un autre, Y (par exemple Maele) ou Z (par exemple Marco) ;
- hétérogénéité "est pris(e) comme référence", calculée à partir du nombre de reprises du discours de X (par exemple Mado) par Y (par exemple Maele) ou Z (par exemple Marco).

**Exemple 2 – Équipe des L – Hétérogénéité interactionnelle moyenne (HI = 0,23)**

61 Cette équipe présente l'exemple d'un groupe restreint dont l'hétérogénéité interactionnelle, calculée par l'indice HI, se situe dans la moyenne de notre corpus (HI = 0,23).

62 Nous découvrons dans le tableau 2 ci-après que Laïla fait référence à Laurie dans sept de ses interventions alors que Laurie fait explicitement référence aux propos de Laïla dans seulement trois de ses interventions. À ce stade, on peut donc déjà relever un déséquilibre entre ces deux interlocutrices. On peut également observer que les échanges entre Laïla et Laurie ou entre Laïla et Léo sont nettement plus interactifs (total de dix reprises dans leurs échanges) que ceux qui se produisent entre Laurie et Léo (total de cinq reprises).

**Tableau 2 – Matrice interactionnelle de l'équipe des L.**

Interactions	Laïla	Laurie	Léo
Laïla fait référence à :		7	4
Laurie fait référence à :	3		2
Léo fait référence à :	6	3	

63 Cet exemple illustre, par ailleurs, une situation intéressante où deux des trois participants (Laïla et Léo) font fréquemment référence aux autres dans l'élaboration de leur discours (respectivement onze et neuf de leurs interventions sont de type réactif) tandis que la troisième étudiante, Laurie, semble peu tenir compte des propositions avancées par les autres ( $n = 5$ ), alors même que ses propos sont fréquemment repris par ses partenaires ( $n = 10$ ). De ce fait, il semblerait que, par ses interventions, Laurie exerce, plus que d'autres, une influence sur le contenu des messages de ses partenaires.

**Exemple 3 – Équipe des F – Faible hétérogénéité interactionnelle (HI = 0,08)**

64 Enfin, voici un exemple d'échanges interactionnels particulièrement équilibrés. À cet égard, notons que ce groupe obtient la valeur d'hétérogénéité interactionnelle la plus faible du lot (HI = 0,08). On remarque à la fois un équilibre entre les interactants pris deux à deux (par exemple, Fabienne et Fany, en vert) et un faible écart entre les couples d'interactants (Fabienne-Fany, en vert ; Fabian-Fabienne, en rouge et Fany-Fabian, en bleu).

**Tableau 3 – Matrice interactionnelle de l'équipe des F.**

Interactions	Fabienne	Fany	Fabian
Fabienne fait référence à :		11	10
Fany fait référence à :	12		15
Fabian fait référence à :	9	14	

65 Ces illustrations montrent le potentiel de l'indice HI, en ce qu'il révèle les traits saillants d'une dynamique interactionnelle qui se crée au sein d'un groupe restreint lors d'échanges asynchrones. Elles montrent également tout l'intérêt qu'il y a de procéder à une analyse complémentaire des interactions, en dépassant l'information synthétique offerte par ce seul indice, pour se pencher sur l'interprétation des données figurant dans les matrices interactionnelles. Dans une situation comme la nôtre où le nombre de groupes restreints est relativement important, cette démarche d'analyse descriptive des résultats apparaît à la fois commode et opérationnelle.

## 7. Analyse des résultats

### 7.1. Analyse du modèle de la reliance

66 L'identification des marques de reliance (liance et alliance) ainsi que l'analyse de l'hétérogénéité interactionnelle a porté sur les 4.121 interventions<sup>7</sup> (5.412 messages) effectuées par les étudiants de 33 des 35 équipes qui ont participé à la formation. Pour des raisons d'homogénéité, nous avons, en effet, décidé d'exclure de l'échantillon les deux équipes qui étaient composées de deux étudiants au lieu des trois que comptent les autres groupes restreints participant à la formation.

67 À partir du tableau ci-dessous, nous observons que plus de 8.000 marques de reliance ont été identifiées dans l'ensemble du corpus, soit 256 en moyenne par équipe. Parmi ces marques, les occurrences les plus fréquentes relèvent des prénoms (2.085), des actes commissifs (1.533) et des actes directifs (1.208). Nous observons également que les marques de diaphonie sont relativement nombreuses dans les échanges entre les membres des équipes. Ainsi, près d'un tiers des interventions (1.241 sur un total de 4.121) comporte une marque de diaphonie qui indique une reprise effective, dans le discours de l'auteur, de la parole d'un énonciateur premier.

**Tableau 4 – Fréquence des marques de reliance et hétérogénéité interactionnelle.**

	Total	Moyenne	Écart-type
<b>RELIANCE</b>	8.450	256	127
<b>Alliance</b>	2.741	83	43
Commissifs	1.533	46	25
Directifs	1.208	37	21
<b>Liance</b>	2.383	72	52
Diminutif	224	7	10
Émoticône	976	30	37
Ouverture-clôture	420	13	17
Vœu	52	2	2
Empathie	86	3	2
Appréciation	327	10	7
Satisfaction	163	5	5
Remerciement	135	4	5
<b>Alliance / Liance</b>	3.326	101	52
Prénom	2.085	63	35
Diaphonie	1.241	38	23
Hétérogénéité interactionnelle	–	0,20	0,05

68 Le modèle théorique élaboré pour analyser la reliance au sein des échanges asynchrones est présenté dans la figure 1 ci-après.

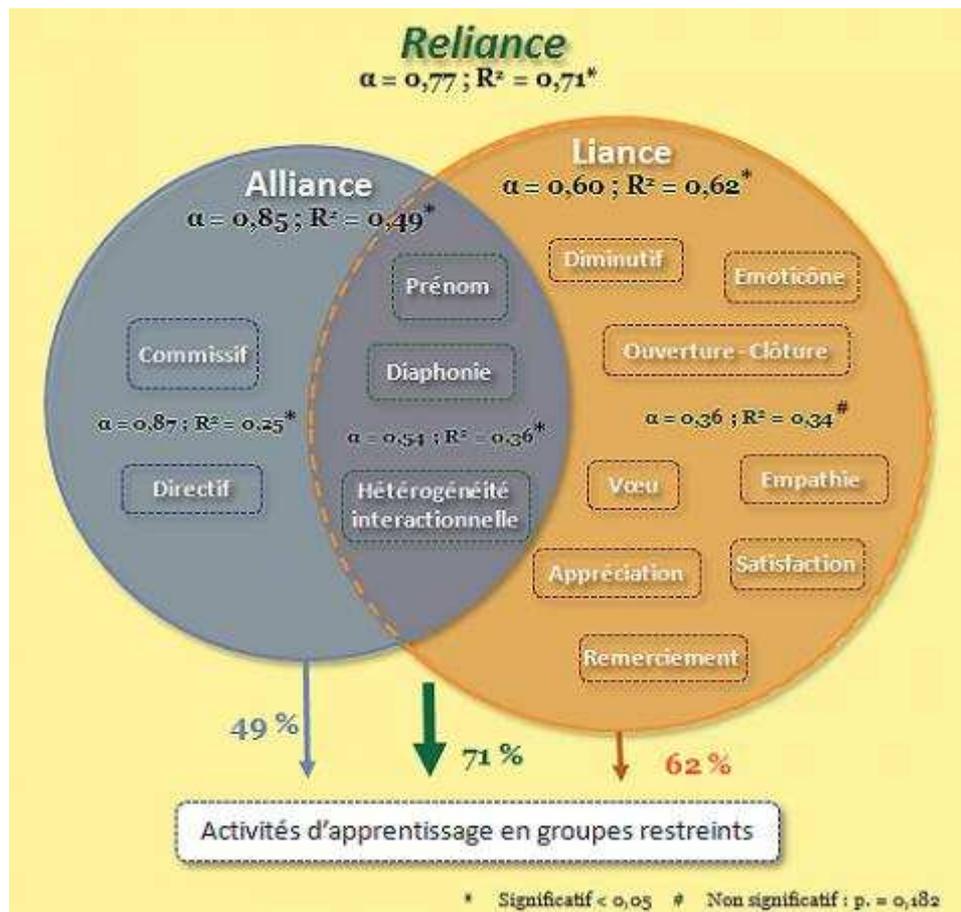
69 En première approche, nous remarquons l'existence d'une interrelation nette entre les 13 variables intervenant dans le modèle, ce que sous-tend la valeur alpha de Cronbach associée au modèle global ( $\alpha = 0,77$ ). Cette valeur indique que, dans les échanges d'une équipe, la présence d'une marque de reliance est souvent

accompagnée de la présence des autres composantes du modèle (par exemple, un usage fréquent des prénoms s'accompagne généralement de la mobilisation d'autres marques de reliance).

70 Le modèle élaboré à partir de notre démarche méthodologique présente ainsi une validité convergente (cohérence interne) tout à fait intéressante. Ce résultat tend à montrer que les variables retenues participent à mesurer un même "objet".

71 De plus, l'ensemble des variables intervenant dans le modèle permet d'expliquer une part substantielle de la qualité moyenne des productions réalisées par les équipes ( $R^2 = 0,71$  ;  $p = 0,006$ ). Ainsi, les équipes qui, dans leur discours, ont mobilisé de nombreuses marques de reliance sont généralement celles qui ont le mieux réussi dans les activités proposées. Par extension, il apparaît donc que, globalement, la qualité des réalisations collectives varie selon la nature du climat socio-relational.

Figure 1 – Modèle théorique de la reliance.



72 Dans les lignes qui suivent, nous commenterons les résultats relatifs aux deux composantes principales du modèle : l'alliance et la liance. Comme nous l'avons précisé dans la partie méthodologique, chacune de ces composantes intègre également trois variables qui présentent la particularité de relever à la fois de l'alliance et de la liance. Il s'agit des interpellations nominales (prénoms), des interventions interactives (marques de diaphonie) et de l'hétérogénéité interactionnelle.

73 Nous remarquons, dans un premier temps, que la composante "alliance" fait preuve d'une cohérence interne légèrement supérieure à celle du modèle global ( $\alpha = 0,85$ ), alors que celle du pôle "liance" se révèle sensiblement plus faible ( $\alpha = 0,60$ ).

74 Cet écart pourrait s'expliquer par la palette plus ou moins vaste des moyens discursifs dont dispose le locuteur pour tantôt manifester son engagement dans la tâche commune (alliance), tantôt soigner la relation aux autres (liance). En comparaison de l'alliance, la liance s'est, en effet, manifestée, dans le corpus analysé, de multiples manières compte tenu de la dynamique interactionnelle qui

s'est installée au cours des échanges, elle-même en lien probable avec les caractéristiques idiosyncrasiques – discursives et affectives – des intervenants.

75 Au vu des analyses, il ressort ainsi que les équipes ont généralement privilégié l'usage de certaines marques de liance parmi l'ensemble des moyens disponibles pour soigner la qualité des relations. En attestent des valeurs de corrélation, d'ampleur moyenne ou faible, observées entre la plupart des marques de liance (aux alentours de 0,5 pour les corrélations significatives et de 0,1 pour les corrélations non significatives). Ainsi, par exemple, un usage abondant d'ouvertures et de clôtures hypocoristiques (*Bizzzzous* ; *j'vous embrasse*) se fait souvent au détriment d'autres marques hypocoristiques comme les manifestations d'empathie, l'expression de remerciements ou la formulation de vœux.

76 Nous remarquons, par contre, que l'expression d'un engagement dans le travail commun nécessite une mobilisation de marques d'alliance fréquemment associées, trois marques d'alliance sur quatre étant fortement corrélées. Ainsi, les occurrences d'actes commissifs et d'actes directifs apparaissent en relation étroite (corrélation de Spearman,  $r_s = 0,808$  ;  $p = 0,000$ ) et, à leur tour, ces deux catégories sont également étroitement corrélées aux marques diaphoniques (respectivement  $r_s = 0,782$  ;  $p = 0,000$  et  $r_s = 0,812$  ;  $p = 0,000$ ). En d'autres termes, ces résultats montrent que les équipes qui font preuve, dans leur discours, d'un engagement dans la tâche ont recours fréquemment à la fois aux commissifs, aux directifs et aux marques de diaphonie.

77 Par ailleurs, signalons que l'hétérogénéité interactionnelle n'est en relation ni avec les marques d'alliance (valeurs de corrélation non significatives de l'ordre de  $-0,12$ ) ni avec les marques de liance (corrélation non significative, proche de zéro).

78 Des différences notables entre les deux composantes de la reliance sont également observées au niveau de leur relation respective avec la qualité moyenne des productions collectives. D'un côté, la présence de marques de liance dans les échanges entre les membres d'un groupe permet déjà d'expliquer, à elle seule, plus de 60 % de la variance des résultats de l'apprentissage. De l'autre, la fréquence des marques d'alliance dans le discours collectif explique une proportion plus faible des différences de qualité entre les travaux remis par les étudiants (49 %).

## 7.2. Analyse du modèle restreint de la reliance

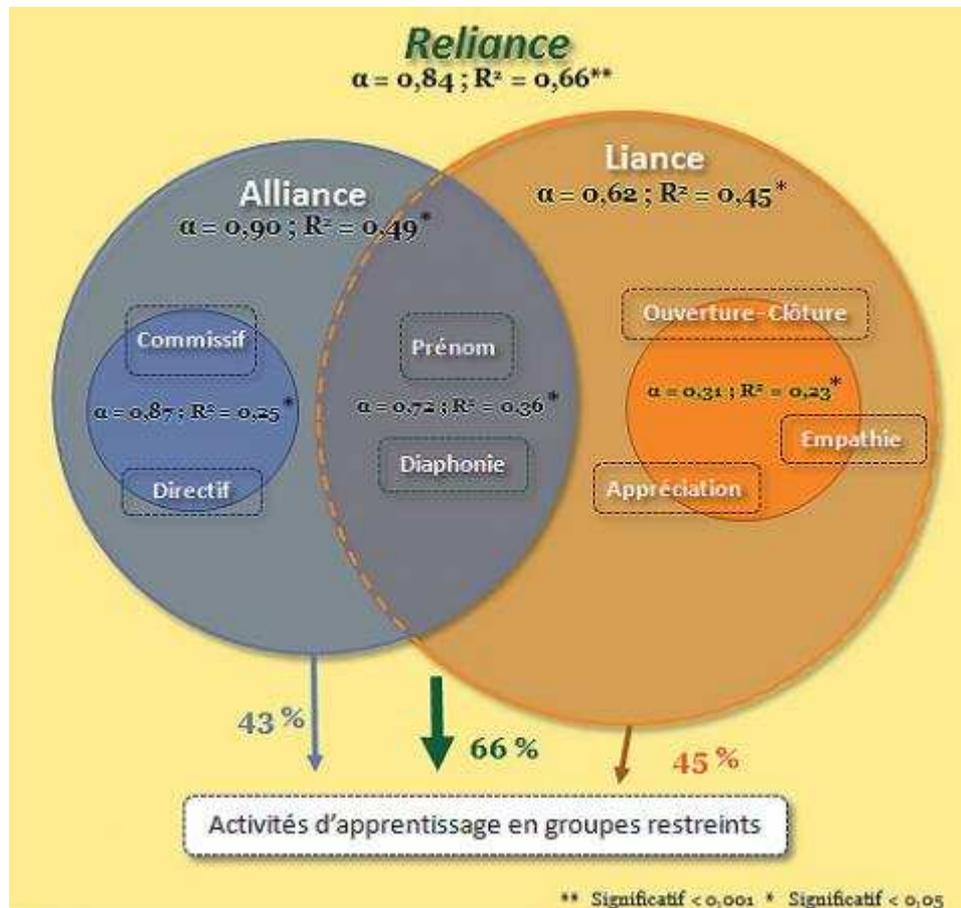
79 Dans cette partie, nous tenterons de dégager un modèle qui s'appuie sur un nombre réduit de marques linguistiques. Cette tentative relève de la volonté d'affiner le premier modèle de la reliance, identifié au terme de l'analyse méthodologique, par une version épurée des variables qui s'avèrent secondaires dans l'explication de la qualité de l'apprentissage. Ont ainsi été retenues dans ce second modèle les marques qui, d'une part, concourent, malgré leur nombre réduit, à expliquer une proportion non négligeable des différences de qualité entre les productions collectives et qui, d'autre part, renforcent la cohérence interne du modèle (sa validité convergente).

80 Comme le montre la figure 2 ci-dessous, le modèle retenu est composé d'un total de sept variables, au lieu des treize initialement adoptées. Nous y retrouvons les actes commissifs et directifs comme marques d'alliance, les interpellations par le prénom et les marques de diaphonie en tant qu'indices révélant à la fois une forme d'alliance et de liance et enfin les ouvertures-clôtures hypocoristiques, les expressions d'appréciation et les manifestations d'empathie comme marques de liance.

81 Les sept marques de reliance retenues expliquent encore 66 % ( $R^2 = 0,66$  ;  $p = 0,000$ ) des différences de qualité observées entre les productions des équipes (vs 71 %, modèle complet). Nous observons donc que le passage d'un modèle doté de treize variables à un modèle composé de sept variables s'accompagne d'une très

faible perte de puissance explicative, de l'ordre de 5 % seulement. Par ailleurs, cette sélection de marques permet au modèle de la reliance de gagner en cohérence interne ( $\alpha = 0,84$  vs  $0,77$  pour le modèle complet). Cette dernière donnée nous indique que, au vu du corpus analysé, les marques sélectionnées entretiennent une relation d'interdépendance plus étroite. En définitive, ce modèle de reliance épuré se révèle plus discriminant et plus opératoire que le modèle général, en cela qu'il s'appuie sur un nombre réduit de variables, tout en préservant un pouvoir explicatif appréciable (66 %) et en gagnant en cohérence interne.

Figure 2 – Modèle restreint de la reliance.



### 7.2.1. Liance et qualité de l'apprentissage

82 Indépendamment du pôle "alliance", la composante "liance" du nouveau modèle explique 45 % des différences observées entre la qualité moyenne des activités d'apprentissage contre 62 % dans le modèle initial. La réduction du nombre de variables, de onze à cinq, s'accompagne, de ce fait, d'une diminution importante de la puissance explicative de cette composante. Ainsi, dans ce modèle réduit de la reliance, les deux composantes – liance (45 % d'explication) et alliance (49 %) – sont nécessaires pour saisir les liens qui se tissent entre le discours asynchrone et la qualité de l'apprentissage (66 %). En revanche, lorsque la relation entre la liance, considérée isolément de l'alliance, et la qualité de l'apprentissage constitue l'objet spécifique de l'étude, le modèle gagnerait à intégrer un nombre plus important de variables (cf. modèle général).

83 Cette précaution étant prise, nous aborderons dans la suite de ce texte les relations entre chacune des marques de liance du modèle restreint et les résultats de l'apprentissage, au niveau des scores moyens obtenus pour l'ensemble des quatre tâches collectives et du score obtenu pour chacune d'entre elles (cf. tableau 5, ci-dessous).

84 Nous relevons d'entrée la présence d'une relation globale entre la somme des occurrences des cinq catégories de marques de liance et la qualité moyenne des activités d'apprentissage ( $r_s = 0,636$  ;  $p = 0,001$ ). D'une manière générale, ce sont donc les groupes restreints qui ont soigné la qualité de leurs relations qui ont présenté les meilleurs travaux collectifs.

**Tableau 5 – Corrélation entre les marques de liance et la qualité des activités d'apprentissage.**

Liance	Phase 1 de la formation (3 semaines)		Phase 2 de la formation (3 semaines)		Moyenne des activités
	Synthèse	Carte conceptuelle	Débat	Conception et analyse	
Prénom	0,098 (.588)	<b>0,426 (.013)</b>	<b>0,607 (.000)</b>	0,157 (.382)	<b>0,601 (.000)</b>
Diaphonie	-0,189 (.291)	<b>0,403 (.020)</b>	<b>0,464 (.007)</b>	-0,255 (.152)	<b>0,553 (.001)</b>
Ouverture et clôture	0,142 (.429)	-0,029 (.874)	0,305 (.081)	0,262 (.140)	0,323 (.067)
Appréciation	0,105 (.562)	0,284 (.110)	<b>0,526 (.002)</b>	0,189 (.293)	<b>0,487 (.004)</b>
Empathie	0,226 (.205)	0,250 (.160)	0,339 (.054)	0,333 (.059)	<b>0,403 (.020)</b>
Total des marques de Liance	0,187 (.297)	<b>0,413 (.017)</b>	<b>0,614 (.000)</b>	0,224 (.210)	<b>0,636 (.000)</b>

85 Si l'on aborde les activités isolément, nous observons des relations significatives entre les manifestations de liance et les activités "débat" ( $r_s = 0,614$  ;  $p = 0,000$ ) et "carte conceptuelle" ( $r_s = 0,413$  ;  $p = 0,017$ ). Aucune relation statistiquement significative n'est par contre mise au jour pour les deux autres activités. Nous sommes donc probablement en présence d'un effet d'interaction entre la nature de la tâche et la fréquence des marques de liance.

86 L'examen plus détaillé des valeurs de corrélations – précisant la relation entre la fréquence d'utilisation de chacune des cinq catégories de marques de liance et la qualité des différentes activités d'apprentissage – nous indique que les relations les plus fortes se situent entre la qualité de certaines activités d'apprentissage et les interpellations nominales (prénoms). Ainsi, les équipes dont les membres ont massivement adopté ces formes allocutives dans leur discours sont généralement celles qui ont mieux réussi l'activité "carte conceptuelle" ( $r_s = 0,426$  ;  $p = 0,013$ ), l'activité "débat" ( $r_s = 0,607$  ;  $p = 0,000$ ) et, d'une manière générale, l'ensemble des activités proposées durant la formation ( $r_s = 0,601$  ;  $p = 0,000$ ).

87 Un constat semblable peut être posé pour le nombre d'interactions identifiées (diaphonie). Si les relations sont légèrement plus faibles en comparaison des interpellations nominales, elles se révèlent toutefois significatives en regard des deux activités mentionnées, ainsi que du score moyen obtenu pour l'ensemble des productions collectives.

88 Par ailleurs, une relation significative, quoique moins forte, est également enregistrée entre, d'une part, le score moyen obtenu à l'ensemble des tâches proposées durant la formation et, d'autre part, la manifestation d'empathie ( $r_s = 0,403$  ;  $p = 0,020$ ) ou l'usage d'appréciations marquées ( $r_s = 0,487$  ;  $p = 0,004$ ).

89 À l'exception des ouvertures et clôtures hypocoristiques, les marques de liance entretiennent donc toutes une relation, d'ampleur généralement moyenne, avec la qualité moyenne des productions réalisées par les équipes, certaines d'entre elles étant de plus en corrélation avec la qualité d'une ou de deux activités spécifiques.

### 7.2.2. Alliance et qualité de l'apprentissage

90 Comme nous l'avons précisé plus avant dans le texte (cf. 6.2.1.), la composante

"alliance" du modèle restreint explique 49 % des différences observées au niveau de la qualité moyenne des productions des équipes, soit une proportion de la variance légèrement supérieure à celle du pôle "liance" (45 %). Nous remarquons par ailleurs que l'exclusion de l'hétérogénéité interactionnelle des variables retenues dans l'alliance ne s'accompagne aucunement d'une diminution du pouvoir explicatif du modèle.

91 En termes de corrélation entre les marques d'alliance et la qualité de l'apprentissage, de multiples relations apparaissent. Nous les synthétisons dans le tableau 6 ci-après. Ces variables – prénoms, diaphonie, commissifs, directifs – entretiennent chacune une relation statistiquement significative – d'ampleur variable – avec la qualité moyenne de l'ensemble des activités d'apprentissage et se révèlent également fortement corrélées entre elles ( $r_s$  entre 0,781 et 0,876,  $p = 0,000$ ). Dans le discours collectif, ces marques d'alliance vont donc généralement de pair et entretiennent de surcroît une relation avec la qualité globale des productions.

92 L'analyse des activités considérées isolément nous amène à poser le même constat que pour la liance : des relations statistiquement significatives apparaissent uniquement pour deux des quatre activités d'apprentissage proposées ("carte conceptuelle", "débat"). Autant pour la liance que pour l'alliance, nous sommes donc amenés à nous interroger sur les liens qui peuvent associer les manifestations de reliance dans le discours asynchrone et la nature de la tâche. À ce stade, nous avançons l'hypothèse que les tâches à caractère plus coopératif ou mutualiste que collaboratif ("synthèse textuelle" et "conception-analyse") peuvent faire l'économie, pour leur bonne réalisation, d'une communication soutenue. À l'inverse, les activités de type collaboratif ("débat" et "carte conceptuelle") exigeraient des échanges plus nourris afin, pour l'une, de satisfaire aux contraintes du genre, et, pour l'autre, de rencontrer les exigences d'une organisation collective relativement élaborée.

**Tableau 6 – Corrélation entre les marques d'alliance et la qualité des activités d'apprentissage.**

Alliance	Phase 1 de la formation (3 semaines)		Phase 2 de la formation (3 semaines)		Moyenne des activités
	Synthèse	Carte conceptuelle	Débat	Conception et analyse	
Prénom	0,098 (.588)	<b>0,426 (.013)</b>	<b>0,607 (.000)</b>	-0,157 (.382)	<b>0,601 (.000)</b>
Diaphonie	-0,189 (.291)	<b>0,403 (.020)</b>	<b>0,464 (.007)</b>	-0,255 (.152)	<b>0,553 (.001)</b>
Commissif	-0,004 (.982)	0,313 (.076)	<b>0,393 (.024)</b>	0,077 (.672)	<b>0,395 (.023)</b>
Directif	-0,072 (.693)	<b>0,478 (.005)</b>	<b>0,642 (.000)</b>	-0,010 (.957)	<b>0,551 (.001)</b>
Total des marques d'alliance	0,074 (.684)	<b>0,443 (.009)</b>	<b>0,576 (.000)</b>	0,084 (.643)	<b>0,564 (.001)</b>

93 Comme le montrent les valeurs de corrélation, la qualité de l'activité "débat" se trouve en relation plus étroite avec les occurrences des actes directifs ( $r_s = 0,642$  ;  $p = 0,000$ ) et avec la fréquence d'utilisation des prénoms ( $r_s = 0,607$  ;  $p = 0,000$ ). Plus que toute autre marque d'alliance, il semblerait donc que les éléments associés à l'interpellation et à la demande (prénoms et énoncés directifs) révèlent une dynamique interactionnelle propice à la richesse du débat. À l'occasion de cette tâche, il s'agit certes d'agir, mais également de faire réagir. L'importance des interpellations et des actes directifs ressort moins nettement dans les situations où l'équipe aboutit à un travail final par "échange-relais" de productions partielles réalisées individuellement. Cependant, alors que, en théorie, on pouvait s'attendre à voir une relation forte entre la qualité des productions et les marques d'actes commissifs (de type "Je m'engage à"), on constate que cette relation est plus faible

ici qu'ailleurs (cf. qualité des productions et pré-noms, diaphonie ou énoncés directifs). Cette donnée attire l'attention sur les limites possibles d'un usage fréquent de "promesses", voire sur l'effet contre-productif que ces actes peuvent engendrer en termes de dynamique interactionnelle, lorsqu'ils ne sont pas suivis des résultats escomptés par les autres membres du groupe.

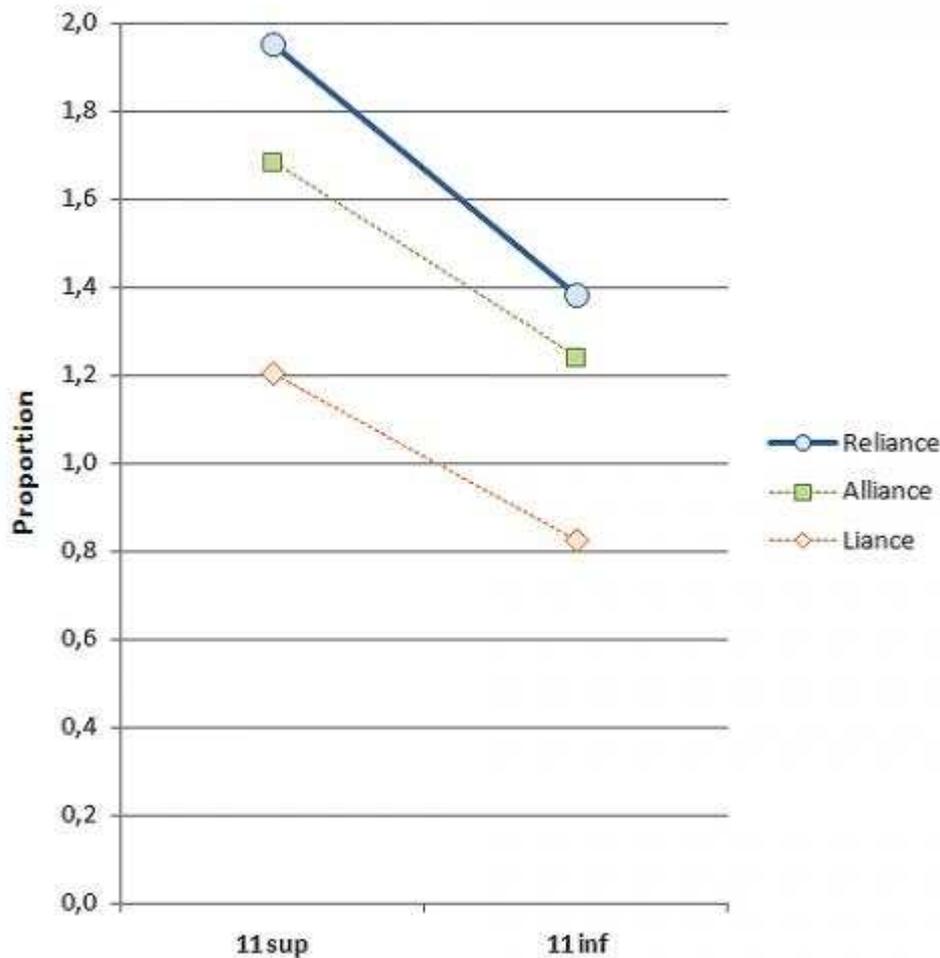
### 7.2.3. Mise à l'épreuve du modèle

94 Pour éprouver le modèle de la reliance auquel nous avons abouti au terme des analyses précédentes, nous allons nous pencher sur la *proportion* des marques de reliance relevée dans les échanges d'un échantillon d'équipes. Cette sélection a été opérée sur la base de la qualité des productions ("fort" vs "faible"). Le recours aux proportions plutôt qu'aux données brutes nous permettra de tester la robustesse du modèle restreint lorsque l'on neutralise l'effet de la quantité, forcément variable, des interventions sur la fréquence des marques. Sans ce détour, le recours aux occurrences seules présenterait l'inconvénient de surestimer la qualité du climat des équipes les plus loquaces. Par ailleurs, la confrontation d'un échantillon composé à la fois des équipes qui ont le mieux réussi aux activités d'apprentissage ( $n = 11$ ) et des équipes qui se sont montrées moins performantes ( $n = 11$ ) nous permettra d'éprouver la relation établie précédemment entre la nature du climat socio-relationnel et la qualité de l'apprentissage en groupes restreints. En définitive, nous avons donc cherché à voir si la "coloration" socio-relationnelle (indépendamment du nombre de messages déposés) du climat des équipes performantes se distinguait de celle des équipes moins efficaces, d'une part, et si cette coloration était en relation avec la qualité des productions collectives, d'autre part.

95 Limité à cet échantillon composé des 11 équipes les plus performantes et des 11 équipes les moins efficaces, le nombre de marques de reliance par intervention est en relation avec le score moyen obtenu par une équipe aux quatre activités d'apprentissage ( $r_s = 0,481$  ;  $p = 0,024$ ). Cette relation est, sans surprise, moins étroite que celle que nous avons observée antérieurement (total des marques de reliance enregistrées pour l'ensemble des équipes :  $r_s = 0,655$  ;  $p = 0,001$ ). Elle nous paraît cependant remarquable. Elle nous indique en effet que, indépendamment du nombre d'interventions, la mesure de la reliance entretient une relation statistiquement significative avec la qualité moyenne des travaux réalisés.

96 Le graphique ci-dessous indique que les équipes les plus performantes (ci-après "11 sup") ont utilisé en moyenne près de deux marques de reliance par intervention (1,95). Autrement dit, une intervention typique d'un membre d'une équipe "forte" comporte près de deux marques de reliance. Par comparaison, une intervention déposée par un membre d'une équipe moins efficace (ci-après "11 inf") présente de manière prototypique un nombre plus faible de marques de reliance (1,38). La différence entre ces deux groupes d'équipes est confortée statistiquement, la proportion des marques de reliance dans les équipes "fortes" étant significativement plus élevée que celle des équipes les plus "faibles" (*Mann-Whitney* :  $Z = -2,037$  ;  $p = 0,042$ ).

**Figure 3 – Proportion des marques de reliance, alliance et liance dans les groupes restreints "11 sup" et "11 inf".**



97 Par ailleurs, l'observation des résultats relatifs non plus à la proportion *globale* des marques de reliance, mais à celle des marques *des deux composantes du modèle*, indique que les proportions de marques de liance et d'alliance sont chacune plus importantes dans les équipes performantes. Les différences enregistrées au niveau de la liance sont statistiquement significatives (*Mann-Whitney* :  $Z = -2,135$  ;  $p = 0,033$ ) alors que celles qui se rapportent à l'alliance se révèlent à la limite du taux de signification (*Mann-Whitney* :  $Z = -1,905$  ;  $p = 0,057$ ).

98 De plus, il est à remarquer qu'une intervention d'une équipe performante comporte très souvent à la fois des marques de liance et d'alliance, ce qui ne semble pas être le cas des équipes moins efficaces. En effet, une corrélation très étroite est mise en évidence entre la proportion de marques de liance et d'alliance observées au sein des échanges des équipes "fortes" ( $r_s = 0,855$  ;  $p = 0,001$ ). Par contre, aucune relation n'est mise au jour entre ces deux catégories de marques pour les équipes peu performantes ( $r_s = 0,369$  ;  $p = 0,264$ ). Si, à une exception près, la proportion de marques d'alliance est toujours supérieure à celle relative à la liance, un déséquilibre plus net apparaît dans les interventions déposées par les membres d'une équipe moins efficace. Se montrent ainsi particulièrement efficaces les équipes dont les membres investissent à la fois la liance et l'alliance de leurs relations, autrement dit, les groupes dont les étudiants parviennent à développer tant la qualité de leurs relations que leur engagement dans le travail commun.

99 Enfin, ce constat confirme l'intérêt (déjà souligné) d'inclure les deux composantes du modèle dans l'analyse des relations que le climat socio-relationnel entretient avec la qualité des apprentissages.

## 8. Conclusions

100 Un lien peut-il être établi entre le "climat socio-relationnel" qui se crée et se cultive par la parole asynchrone au sein d'un groupe restreint d'apprentissage en ligne et la qualité des travaux produits durant la formation ? À l'issue de cette recherche, nous pouvons affirmer que, dans notre situation d'étude, le climat socio-relationnel a joué un rôle d'importance au niveau de la qualité globale des productions réalisées par les différents groupes restreints. Nous avons, en effet, relevé la présence d'un lien manifeste entre la fréquence des marques de reliance identifiées à partir des échanges entre les membres des groupes restreints et la qualité moyenne de leurs productions.

101 Au vu des résultats de cette recherche, il apparaît, par ailleurs, que les deux composantes de la reliance sont intimement associées dans l'explication de la qualité de l'apprentissage. D'un côté, nous avons observé que, isolées l'une de l'autre, la liance et l'alliance perdent grandement leur capacité à expliquer les différences entre les résultats obtenus par l'ensemble des groupes restreints. D'un autre, nous avons mis en évidence que, à la différence des équipes les moins performantes, les groupes les plus efficaces développent à la fois le pôle liance et le pôle alliance de leurs relations. Ces deux observations sont conformes aux résultats qui, en dynamique de groupe, indiquent que la performance d'un petit groupe est liée à la fois à la présence de relations positives et à l'orientation des relations vers la tâche prescrite (Hare, 1962 ; Shaw, 1981 ; Nielsen *et al.*, 2005).

102 Rejoignant les conclusions de certaines recherches menées sur la cohésion et sur la présence sociale (cf. Newcomb *et al.*, 1970 ; Rovai, 2002), nous pensons que la relation qui unit le climat socio-relationnel et la performance collective est de nature circulaire plus que causale, les deux variables agissant l'une sur l'autre. Ainsi, dans une situation favorable, une relation circulaire peut s'installer entre le climat socio-relationnel et la qualité de l'apprentissage collectif, la reliance participant à favoriser le succès de l'entreprise commune, ce qui, en retour, renforcerait la qualité des relations et la motivation des co-actants à s'engager dans la tâche.

103 Cette recherche nous a également permis d'avancer une proposition de modèle d'analyse du climat socio-relationnel des groupes restreints d'apprentissage en ligne qui s'appuie sur les concepts de reliance, d'alliance et de liance. Nous avons montré que, dans notre situation d'étude, ce modèle de la reliance explique une part substantielle de la qualité moyenne des produits de l'apprentissage collectif et possède une homogénéité interne non négligeable. Ces éléments concourent à conforter l'assise conceptuelle et le caractère opératoire du modèle présenté. Il est toutefois important de souligner que ce modèle a été élaboré à partir des résultats obtenus par les groupes restreints à l'ensemble des quatre tâches proposées. Or, l'analyse isolée des activités d'apprentissage nous montre que l'ampleur de la relation entre le climat socio-relationnel et la qualité des productions peut varier de manière parfois importante. Ainsi, nous avons noté que, d'une part, les tâches de type "carte conceptuelle" et "débat" entretiennent une relation étroite avec les marques de reliance alors que, d'autre part, aucune relation statistiquement significative n'est établie pour les deux autres types d'activités ("synthèse textuelle" et "conception et analyse"). Le facteur chronologique ne semble pas pouvoir être convoqué pour expliquer ces différences, ces activités se déroulant tantôt durant la première partie tantôt durant la seconde partie de la formation. Il est, par contre, possible que la nature de la tâche et son corollaire, soit la modalité d'organisation requise pour la réaliser, tiennent un rôle de choix. Faible lorsque le but fixé peut être atteint indépendamment d'une dynamique interactionnelle serrée, ce rôle gagnerait en importance lorsque la collaboration est au cœur du processus de réalisation de l'activité.

104 Par ailleurs, d'un point de vue plus praxéologique, l'élaboration de modèles opératoires susceptibles de révéler un aspect de la dynamique des échanges au sein de groupes restreints d'apprentissage peut utilement nourrir la réflexion autour de

la conception d'outils d'aide à l'intervention tutorale ou de soutien à la prise de conscience (*awareness*) par les participants de la qualité de leurs échanges. De plus en plus répandues, ces fonctionnalités de type "tableau de bord", intégrées dans les environnements d'apprentissage numériques, offrent un réel potentiel, en particulier pour soutenir la participation des étudiants engagés dans une formation à distance (Janssen *et al.*, 2007).

105 La question que nous soulevons *in fine* relève des modalités de suivi tutorial susceptibles de participer au développement d'un climat socio-relationnel propice à l'apprentissage. S'appuyant sur la méthodologie élaborée dans cette étude ainsi que sur le modèle de la reliance que nous avons proposé, nous entendons corroborer une hypothèse émise antérieurement (Quintin, 2008) selon laquelle un suivi tutorial de type socio-affectif favorise la qualité des apprentissages par le climat socio-relationnel qu'il contribue à développer (voir Quintin, à paraître).

## Remerciements

Nous tenons à remercier Jennifer Quintin pour sa participation à l'analyse du corpus.

---

## Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

## Bibliographie

- Allègre, É. & Dessus, P. (2003). "Un système d'observation et d'analyse en direct de séances d'enseignement". In Bastien, J. M. (dir.). *Actes des deuxièmes journées d'étude en psychologie ergonomique (Epique)*. Rocquencourt : Inria. pp. 85-90.
- Allodi, W. M. (2002). "A Two-Level Analysis of Classroom Climate in Relation to Social Context, Group Composition, and Organization of Special Support". *Learning Environments Research*, vol.5, n° 3. pp. 253-274.
- Anderson, G. J. (1970). "Effects of Classroom Social Climate on Individual Learning". *American Educational Research Journal*, vol.7, n° 2. pp. 135-152.
- Austin, J. L. (1962). *How to Do Things With Words*. Oxford : Oxford University Press.
- Aviv, R., Erlich, Z., Ravid, G. & Geva, A. (2003). "Network analysis of knowledge construction in asynchronous learning network". *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 7, n° 3. pp. 1-23.
- Barbu, V. (2008). "Les interpellations des professeurs dans l'interaction didactique. Étude comparative dans le domaine français-roumain". *Colloque "L'interpellation. Perspectives linguistiques et didactiques"*. Paris. Disponible en ligne : <http://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00436658/en/>
- Barker, L. L., Wahlers, K. J. & Watson, K. W. (1995). *Groups in process: an introduction to small group communication*. Boston : Allyn & Bacon.
- Battistich, V., Solomon, D. & Delucchi, K. (1994). "Interaction processes and student outcomes in cooperative learning groups". *The Elementary School Journal*, vol. 94, n° 1. pp. 19-32.
- Béziat, J. (2004). "Tuteurs et tutorés sur le campus numérique Forse". *Actes du colloque "L'industrialisation du tutorat en formation à distance (Eifad)"*. Poitiers : Cned. Disponible en ligne : <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00312921/fr/>
- Bolle De Bal, M. (1996). *Voyages au coeur des sciences humaines – Reliance et théories*. Paris : L'Harmattan.
- Bolle De Bal, M. (2003). "Reliance, Déliance, Liance : émergence de trois notions sociologiques". *Sociétés*, vol. 80. pp. 99-131.
- Chávez, R. C. (1984). "The Use of High-Inference Measures To Study Classroom Climates: A Review". *Review of Educational Research*, vol. 54, n° 2. pp. 237-261.

- Cho, W. Y. (2005). *Contingency theory of group communication effectiveness in Korean organizations: influence of fit between organizational structural variables and group relational climate on communicate effectiveness*. Dissertation, Texas A&M University.
- Deschênes, A.-J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S. & Bourdages, L. (2001). "Les activités d'apprentissage et d'encadrement dans les cours universitaires à distance : le point de vue des concepteurs". *Revue de l'éducation à distance*, vol. 16, n° 1. pp. 1-31.
- Détrie, C. (2007). *De la non-personne à la personne : l'apostrophe nominale*. Paris : CNRS éditions.
- Dewiyanti, S., Brand-Gruwel, S., Jochems, W. & Broers, N. J. (2007). "Students' experiences with collaborative learning in asynchronous computer-supported collaborative learning environments". *Computers in Human Behavior*, vol. 23. pp. 496-514.
- D'Hainaut, L. (1975). *Concepts et méthodes de la statistique (vol. 1)*. Bruxelles : Labor.
- D'Hainaut, L. (1985). *Des fins aux objectifs*. Bruxelles : Labor.
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P. et al. (1999). "Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance". *DistanceS*, vol. 3, n° 2. pp. 69-99.
- Drozda-Senkowska, E. & Oberlé, D. (2006). "Climat social en psychologie sociale : un thème délaissé, un trésor oublié ou un concept détourné ?". *Les Cahiers internationaux de psychologie sociale*, n° 70. pp. 73-78.
- Flanders, N. A. (1970). *Analysing teaching behavior*. Reading, MA : Addison-Wesley.
- Furnham, A. (1992). *Personality at work*. London : Routledge.
- Garrison, D. R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). "Critical inquiry in a text-based environment : Computer in higher education". *Internet and Higher Education*, vol. 11, n° 2. pp. 87-105.
- Gerard, F.-M. (2003). "L'évaluation de l'efficacité d'une formation". *Gestion 2000*, vol. 20, n° 3. pp. 13-33.
- Haertel, G. D., Walberg, H. J. & Haertel, E. H. (1981). "Socio-Psychological Environments and Learning: A Quantitative Synthesis". *British Educational Research Journal*, vol. 7, n° 1. pp. 27-36.
- Hare, P. (1962). *Handbook of small group research*. New York : The Free Press.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Licef, bureau des technologies d'apprentissage.
- Hinze-Hoare, V. (2006). *A review of papers that have a bearing on an analysis of user interactions in a collaborative on-line laboratory*. Southampton : School of Electronics and Computer Science, Southampton University.
- Janssen, J., Erkens, G., Kanselaar, G. & Jaspers, J. (2007). "Visualization of participation: Does it contribute to successful computer-supported collaborative learning?". *Computers & Education*, vol. 49. pp. 1037-1065.
- Katsiki, S. & Zamouri, S. (2002). "La formulation du vœu en français, en grec et en arabe (Tunisie)". *Journées d'études "Analyse des interactions et interculturalité"*. Disponible en ligne : [http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0079\\_katziki\\_s/doc0079.pdf](http://www.revue-texto.net/1996-2007/marges/marges/Documents%20Site%206/doc0079_katziki_s/doc0079.pdf)
- Kreijns, K. (2004). *Sociable CSCL Environments: Social Affordances, Sociability, and Social Presence*. Unpublished PhD thesis, Open Universiteit Nederland, Heerlen.
- Lew, M., Mesch, D., Johnson, D. W. & Johnson, R. (1986). "Positive interdependence, academic and collaborative-skills group contingencies, and isolated students". *American Educational Research Journal*, vol. 213, n° 3. pp. 746-488.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York : McGraw-Hill.
- Marcoccia, M. (2000). "Les smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur". In Plantin, C., Doury, M. & Traverso, V. (dir.). *Les émotions dans les interactions*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. pp. 249-263.
- Mattio, V. (2002). "Pour une analyse descriptive de l'ethos communicationnel des 'communautés en ligne' – L'exemple du dialogue en direct de Caramail". In Chapelain, B. (dir.). *Actes du colloque "Écritures en ligne : pratiques et communautés"*. Rennes : Le Cercor-Université Rennes 2. pp. 279-292.
- Na Ubon, A. (2005). *Social Presence in Asynchronous Text-Based Online Learning Communities: A longitudinal Case Study using Content Analysis*. Thèse de doctorat, University of York.
- Newcomb, T. M., Turner, R. H. & Converse, P. E. (1970). *Manuel de psychologie sociale – L'interaction des individus*. Paris : Presses Universitaires de France.

- Nielsen, T. M., Sundstrom, E. D. & Halfhill, T. R. (2005). "Group dynamics and effectiveness". In Wheelan, S. A. *The handbook of group research and practice*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications. pp. 285-311.
- Patrick, H. & Ryan, A. M. (2005). "Identifying adaptive classrooms: Dimensions of the classroom social environment". In Moore, A. & Lippman, L. H. *What do children need to flourish? Conceptualizing and measuring indicators of positive development*. New York : Springer. pp. 271-287.
- Pavitt, C. (1998). *Small group communication: a theoretical approach* (3<sup>ème</sup> édition). University of Delaware. Disponible en ligne : <http://www.udel.edu/communication/COMM356/pavitt/pavittbooktoc.html>
- Picciano, A. G. (2002). "Beyond student perceptions: Issues of interaction, presence, and performance in an online course". *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 6, n° 1. pp. 21-40.
- Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet – Analyse des effets de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. Thèse de doctorat, université de Mons-Hainaut et université Stendhal Grenoble 3, faculté de psychologie et des sciences de l'éducation et laboratoire Lidilem.
- Quintin, J.-J. (à paraître). "L'efficacité des modalités d'intervention tutorale et leurs effets sur le climat socio-relationnel des groupes restreints". In Depover, C., Quintin, J.-J., De Lièvre, B., Jaillet, A. & Peraya, D. *Le tutorat en formation à distance* (Titre provisoire). Bruxelles : De Boeck.
- Quintin, J.-J. & Masperi, M. (2006). "Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (Alsic)*, vol. 9. pp. 5-31. <http://alsic.revues.org/index154.html>
- Richardson, J. C. & Swan, K. (2003). "Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction". *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 7, n° 2. pp. 68-88.
- Roblyer, M. D. & Wiencke, W. R. (2003). "Design and use of a rubric to assess and encourage interactive qualities in distance courses". *The American Journal of Distance Education*, vol. 17, n° 2. pp. 77-98.
- Roulet, E. (1995). "Vers une approche modulaire de l'analyse de l'interaction verbale". In Véronique, D. & Vion, R. *Modèles de l'interaction verbale*. Aix-en-Provence : Publications de l'université de Provence. pp. 113-126.
- Roulet, E., Auchlin, A., Moeschler, J., Rubattel, C. & Schelling, M. (1987, 2<sup>ème</sup> édition). *L'articulation du discours en français contemporain*. Berne : Peter Lang.
- Rourke, L., Anderson, T., Garrison, R. D. & Archer, W. (2001). "Assessing social presence in asynchronous text-based computer conferencing". *Journal of distance education / Revue de l'enseignement à distance*, vol. 14, n° 2. pp. 50-71.
- Rovai, A. P. (2002). "Sense of community, perceived cognitive learning, and persistence in asynchronous learning networks". *Internet and Higher Education* (5). pp. 319-332.
- Schellens, T. & Valcke, M. (2005). "Collaborative learning in asynchronous discussion groups: What about the impact on cognitive processing?". *Computers in Human Behavior*, vol. 21. pp. 957-975.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Shaw, M. E. (1981, 3<sup>ème</sup> édition). *Group dynamics: the psychology of small group behaviour*. New-York : McGraw-Hill.
- Swan, K. & Shih, L. F. (2005). "On the nature and development of social presence in online course discussion". *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 9, n° 3. pp. 115-136.
- Thelen, H. A. (1950). "Educational dynamics: a proposed conceptual framework". *Journal of Social Issues*, vol. 6, n° 2. pp. 5-95.
- Tu, C.-H. & McIsaac, M. (2002). "The relationship of social presence and interaction in online classes". *The American Journal of Distance Education*, vol. 16, n° 3. pp. 131-150.
- Vázquez-Orta, I. (2006). "Quand dire c'est faire : La pragmatique". In Delbecq, N. *Linguistique cognitive. Comprendre comment fonctionne le langage*. Bruxelles : De Boeck. pp. 191-223.
- Walberg, H. J. & Ahlgren, A. (1970). "Predictors of the Social Environment of Learning". *American Educational Research Journal*, vol. 7, n° 2. pp. 153-167.
- Withall, J. (1949). "The development of a technique for the measurement of socio-emotional climate of classrooms". *Journal of Experimental Education*, vol. 17. pp. 347-361.

# Logiciel

Quintin, J.-J., Porco, F., Floquet, C., Touzé, J. & Depover, C. (2001). *Esprit : Environnement scénarisé d'apprentissage interactif à distance*. Unité de Technologie de l'Éducation, université de Mons-Hainaut. <http://ute3.umh.ac.be/esprit>

## Notes

1 Bien qu'il s'agisse de formes hypocoristiques par excellence, une réserve s'impose : nous sommes conscients que ni la visée perlocutoire ni l'intention illocutoire de liance que prennent les diminutifs dans l'acte d'interpellation ne peuvent être postulées *a priori*. La recherche automatisée de ces appellatifs ne nous permet pas, en effet, de distinguer l'usage hypocoristique de l'usage non marqué, le diminutif pouvant constituer le seul identifiant formel immédiatement disponible permettant de désigner l'allocataire.

2 La taxinomie des actes de langage initialement proposée par Austin (1962) et Searle (1969), à laquelle nous nous référons ici, n'a pas été appliquée de manière stricte. Elle a notamment été élargie, par souci de concision, et à l'instar d'autres auteurs (par exemple, Vázquez-Orta, 2006), aux actes votifs ou de souhait et aux actes de réconfort ou de consolation / rassurance.

3 En accord avec ce que suggère Mattio (2002), nous relevons que l'intention, voire l'effet hypocoristique, de ces marqueurs d'intimité ou de convivialité se manifeste par des expédients graphiques divers, tels que des altérations ou des variations graphémiques ou des étirements syllabiques qui permettent de pallier la perte de la composante prosodique, en recréant artificiellement le pourtour intonatif de l'oralité. C'est précisément grâce à ces expédients que des rituels peuvent se charger d'une forte valeur expressive.

4 Ici comme ailleurs, le choix a été fait d'écarter les formes strictement conventionnelles de remerciement, leur haut degré de ritualisation ayant comme effet la régression du trait /+expressif/. La même remarque s'applique aux formules votives, lesquelles "à force d'être systématiquement et automatiquement employées, [...] finissent par paraître largement désémantisées" (Katsiki & Zamouri, 2002 : 8).

5 Il faut préciser que l'étude de la dynamique interactionnelle n'a pas fait l'objet d'un traitement automatisé des données. Vu la taille du corpus (plus de 5.000 messages), nous avons limité l'analyse aux messages déposés durant la seconde et dernière phase de la formation (trois dernières semaines).

6 La reprise de la parole de l'autre n'est toutefois pas toujours un gage de valorisation du co-énonciateur. En l'occurrence, en effet, la tâche proposée suscite, au niveau illocutoire, un nombre important d'actes directifs qui, nous l'avons vu, sollicitent fortement le récepteur (demandes de réactions, de réponses, d'engagement...). Par leur nature, ces actes sont menaçants en termes de sauvegarde de la face et du territoire. Dès lors, tout échange risque à tout moment d'affecter la relation en devenir. Ainsi, la reprise de la parole de l'autre peut, dans ce contexte, constituer sinon un acte réellement flatteur, du moins une marque en vertu de laquelle le locuteur s'efforce d'atténuer le caractère menaçant de ces actes.

7 Une intervention correspond à un ensemble de messages consécutifs déposés par un même auteur.

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Jean-Jacques Quintin et Monica Masperi , « Reliance, liance et alliance : opérationnalité des concepts dans l'analyse du climat socio-relationnel de groupes restreints d'apprentissage en ligne », *Alsic*, Vol. 13 | 2010, [En ligne], mis en ligne le 29 octobre 2010. URL : <http://alsic.revues.org/index1702.html>. Consulté le 17 février 2012.

## Auteurs

### Jean-Jacques Quintin

Jean-Jacques Quintin est maître de conférences à l'université Lumière Lyon 2. Ses recherches portent sur les modalités d'encadrement et de scénarisation pédagogique dans les dispositifs de formation à distance ainsi que sur le design des environnements numériques de formation.

**Affiliation** : université Lumière Lyon 2, France.

**Courriel** : Jean-Jacques.Quintin@univ-lyon2.fr

**Adresse** : Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (Ispef) - université

Lumière Lyon 2, campus Berges du Rhône, 86 rue Pasteur 69365 Lyon cedex 07, France.

*Articles du même auteur*

**Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions** [Texte intégral]

Paru dans *Alsic*, Vol. 9 | 2006

**La conception des environnements d'apprentissage : de la théorie à la pratique / de la pratique à la théorie** [Texte intégral]

Paru dans *Alsic*, Vol. 3, n°1 | 2000

### **Monica Masperi**

Monica Masperi est maître de conférences à l'université Stendhal Grenoble 3, rattachée au département d'italien (UFR de langues) au titre de l'enseignement et au laboratoire Lidilem (linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles), UFR de sciences du langage au titre de la recherche. Elle dirige, depuis 1994, le département Lansad (langues pour spécialistes d'autres disciplines) et depuis 2007 le projet langues de l'université de Grenoble. Ses recherches portent sur des problématiques linguistiques et didactiques liées à l'intercompréhension en langues romanes et aux échanges en ligne.

**Affiliation** : université Stendhal Grenoble 3, France.

**Courriel** : Monica.Masperi@u-grenoble3.fr

**Adresse** : Université Stendhal Grenoble 3, domaine universitaire, BP 25, 38040 Grenoble cedex 9, France.

*Articles du même auteur*

**Analyse d'une formation plurilingue à distance : actions et interactions** [Texte intégral]

Paru dans *Alsic*, Vol. 9 | 2006

## **Historique**

Date de réception de l'article : avril 2010 ; date d'acceptation de la version définitive : juin 2010.

---

### ***Droits d'auteur***

CC-by-nc-nd