Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance

Charlotte Dejean-Thircuir

▶ **To cite this version:**

Charlotte Dejean-Thircuir. Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2007, Grenoble, France. hal-02019447

HAL Id: hal-02019447
https://hal.science/hal-02019447

Submitted on 14 Feb 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.

Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance

Charlotte Dejean-Thircuir, Lium, Université du Maine

Introduction

Dans le domaine de la formation en ligne, plusieurs recherches se sont intéressées aux rôles du tuteur et à ses modalités d'intervention pour favoriser la collaboration et l'établissement du lien social dans le cadre de cours à distance (Bourdet, 2006 ; Develotte & Mangenot, 2005 ; Grosjean, 2004). Dans la présente étude, on s'intéresse spécifiquement aux échanges entre étudiants d'un Master 2 professionnel de Français Langue Etrangère, dans le cadre de la réalisation de tâches collaboratives, et l'on cherche à apporter un éclairage particulier sur la communication pédagogique médiatisée par ordinateur.

En nous plaçant dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage, nous postulons que les situations d'apprentissage collaboratif avec des pairs sont non seulement favorables à la co-construction des connaissances sur un plan cognitif, mais également susceptibles de favoriser l'acquisition de compétences sociales et plus spécifiquement interactionnelles, notamment du fait de la gestion des dimensions relationnelles et organisationnelles du travail de groupe.

Ce travail s'inscrit dans le champ de la Communication Médiatisée par Ordinateur (CMO) et se réfère également au domaine des Apprentissages Collaboratifs Assistés par Ordinateur (ACAO). Il s'agit d'une étude de cas visant à mieux comprendre les processus collaboratifs et à proposer des pistes de réflexion pour les concepteurs et tuteurs de ce type d'activité en ligne. A travers l'analyse des interactions d'un groupe d'étudiants engagé dans une tâche collaborative, on cherchera donc à identifier certaines pratiques langagières et formes d'activités communicationnelles qui soutiennent le processus collaboratif et favorisent la constitution d'une communauté en ligne.

Dans une première partie nous présenterons le contexte dont sont issues les données étudiées dans cet article, ainsi que les données elles-mêmes et la démarche méthodologique adoptée pour ce travail. Nous proposerons ensuite un bref cadrage conceptuel à propos des notions de collaboration et de communauté. Enfin, les analyses seront consacrées à l'étude des aspects organisationnels du travail de groupe et à celle des indicateurs -principalement socio-affectifs- révélateurs de la constitution d'une communauté[1].

1. Données et démarche méthodologiques

1.1. Contextualisation des données

La tâche

Les données décrites et analysées dans le cadre de cette étude sont issues d'un cours à distance de Master 2 professionnel en français langue étrangère, proposé à l'université du Maine. Ce Master se fait très majoritairement à distance : seuls quelques cours doivent être suivis en présentiel lors de stages intensifs ayant lieu au mois de juillet, ce qui veut dire que certains étudiants se sont déjà rencontrés lorsqu'ils échangent sur la plateforme pendant l'année. L'unité d'enseignement (UE) où se sont déroulés les échanges observés est entièrement à distance, porte sur la formation à distance et s'organise autour de la participation à des tâches collaboratives ; ses objectifs sont les suivants[2] :

- Apprentissage de la collaboration et de la communication à distance (acquérir des compétences liées au travail collectif) ;
- Appropriation d'outils de communication et de travail à distance ;
- Découverte et appropriation de notions liées au domaine de la FOAD en général et de la FOAD pour l'enseignement/apprentissage des langues en particulier ;
- Réflexivité.

Dans le cas qui nous occupe en particulier, le groupe d'étudiants devait préparer et réaliser un entretien par chat d'un spécialiste de la formation à distance, en l'occurrence F. Mangenot, à propos de la recherche-action "Le français en première ligne" (FPL)[3]. Le scénario pédagogique (Dejean & Mangenot, 2006a) proposé aux étudiants était le suivant : la tâche

[1] Les aspects socio-cognitifs de la tâche liés à l'acquisition et à la co-construction des connaissances ne seront pas traités dans le cadre de cet article.

[2] On peut noter que les objectifs de cette UE sont assez proches de ceux poursuivis par le projet Learn nett (Charlier & Peraya, 2003), par contre les étudiants ont à réaliser d'autres types de tâches que celles proposées dans Learn Nett.

devait être réalisée en trois semaines ; un déroulement chronologique avec les différentes étapes ou sous-tâches à réaliser était proposé aux étudiants et un certain nombre de ressources et d'outils (de travail et de communication) étaient mis à leur disposition (forum, chat, wiki). Les étudiants avaient pour consigne d'échanger sur la plateforme Moodle dans l'espace qui leur était dédié, sans que l'on puisse bien sûr les empêcher d'échanger par mail ou par le biais d'autres outils de communication synchrone que le chat de Moodle, comme Skype ou MSN.

Malgré son caractère relativement structuré, ce scénario restait souple quant aux contenus à approfondir[4], aux modalités d'utilisation des outils à disposition et aux modalités d'organisation du travail de groupe. Ainsi revenait-il aux étudiants de choisir de s'organiser pour travailler individuellement, en binôme ou en groupe pour certaines étapes. On est bien dans la configuration d'un scénario pédagogique collaboratif où "*ce sont les étudiants qui doivent déterminer eux-mêmes les sous-tâches, le déroulement, voire les ressources et le choix des outils de communication*" (Dejean & Mangenot, 2006a : 314).

Travail réflexif à l'issue de la tâche

Toutes les tâches de l'UE s'achèvent par un travail réflexif, à la fois individuel et collectif puisqu'il est public et se déroule sous la forme d'échanges dans le cadre d'un forum qui s'étend sur une semaine. Au cours de ce forum réflexif, chaque membre du groupe ayant participé à l'activité qui vient de se terminer est censé s'exprimer sur le fonctionnement du groupe, son rôle personnel, celui du tuteur, l'utilisation des outils, ce qu'il a appris au cours de l'accomplissement de la tâche, etc. La démarche réflexive proposée dans cette UE s'appuie sur certaines potentialités qu'offrent les dispositifs techniques pour le travail et l'apprentissage à distance :

les produits sont facilement transmissibles ce qui facilite le partage, la réutilisation. […] Mais il est également possible de visualiser le processus de production et ainsi de le « regarder » ce qui facilite la réflexivité. Souvent, on peut même le « rejouer », le modifier, ce qui encourage exploration et offre de multiples entraînements (Bruillard, à paraître).

En outre, les traces du processus d'accomplissement de la tâche ne sont pas seulement utilisées par les membres du groupe qui ont travaillé mais par tous les autres étudiants,

---

[3] Voir la présentation du projet à l'adresse suivante : http://www.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne

[4] Voici ce qu'écrit l'une des étudiantes du groupe observé dans le forum réflexif à l'issue du travail : "Selon moi, l'intérêt de la tâche est qu'elle était ouverte quant à son contenu ; une contrainte de forme (mais à construire comme l'a dit L, de l'ordre de l'expérimentation), un sujet d'étude, le FPL ; ensuite, totale liberté pour nous quant au choix des thèmes à traiter, quant à leur approfondissement ; le plus difficile était de réussir à se freiner et à se limiter […]".

appelés observateurs, qui sont invités à suivre le déroulement de la tâche en train de s'accomplir (ou une fois celle-ci terminée) et à participer au forum réflexif. Ainsi, les interventions de ces derniers (questions, réflexions, évaluation sur la production finale mais également sur le processus collaboratif) nourrissent et stimulent le travail de conscientisation du groupe qui vient de réaliser la tâche.

Enfin, les forums réflexifs, constituant un espace d'échanges entre étudiants mais aussi entre tuteur et étudiants, permettent au tuteur (également chercheur) d'avoir un retour sur ce qu'a pu apporter l'activité aux étudiants. Il lui donne par ailleurs l'occasion de solliciter davantage de réflexions et d'explications concernant telle ou telle prise de position des étudiants, comme pourrait le faire un chercheur au cours d'un entretien post-tâche.

1.2. Présentation du corpus

L'essentiel des échanges entre les étudiants durant la tâche ayant eu lieu sur la plateforme, il a été aisé d'en conserver toutes les traces. La composition du corpus est la suivante :

- 583 messages sur le forum de l'activité
- 146 messages sur le forum réflexif après la réalisation de la tâche (4ème semaine)
- 18 chats d'une durée moyenne de 2 heures (environ 600 tours de parole)

Tableau 1 - Composition du corpus.

Le groupe est constitué de cinq étudiants en formation continue :

G : enseignant de FLE dans une université à Izmir

L : enseignante de FLE dans une université à Istanbul (agrégée de lettres)

C : enseignante de français en collège et lycée en France

P : enseignante de français, Titulaire de Zone de Remplacement en ZEP en France

A : enseignante de FLE à l'Alliance Française de Paris

P, G et L se connaissaient avant l'activité pour s'être rencontrés lors d'un séminaire en présentiel l'été précédent au CIEP à Sèvres.

1.3. Le choix d'un groupe exemplaire

Le choix d'observer ce groupe d'étudiants plutôt que tel autre nous semble devoir être explicité. D'abord, ce groupe nous est apparu exemplaire du point de vue de l'engagement de chacun des membres dans la tâche commune, ne serait-ce qu'au plan quantitatif[5]. Or l'implication est considérée, par les étudiants eux-mêmes comme l'une des clés de la réussite

d'un travail collaboratif. En outre, la production finale commune de ce groupe était excellente. Enfin, nous avions l'intuition que celui-ci avait su constituer une véritable communauté (cf. infra). Cependant, cette intuition ainsi que notre position pour aborder l'étude de ce groupe étaient particulières puisque nous avions rempli le rôle de tutrice auprès de celui-ci. Or comme l'a écrit Herring (2004), en principe, l'appréciation selon laquelle le comportement d'un groupe correspond à une communauté virtuelle

would take into account the perceptions of the participants themselves : it would hardly be satisfying to pronounce a group a community on the basis of empirical discourse evidence, only to find that the participants themselves did not feel any sense of community-hood (Herring, 2004).

Heureusement, il a été possible d'objectiver, d'une certaine façon, notre intuition de départ en nous appuyant sur les discours des étudiants sur cette expérience de travail collaboratif une fois celle-ci achevée :

(1) G (forum réflexif)[6] : "Prenante, chronophage (encore un mot que nous ne sommes pas prêts d'oublier) oui, mais aussi extrêmement motivante et enrichissante : c'est l'impression que me laisse cette vie à 5 pendant les dernières semaines."

(2) L (forum réflexif) : "Un temps incalculable ! Mais, à la fin, pour moi, en tout cas, une vraie satisfaction : « une vie » à 5 pendant ces 15 jours, une rencontre inoubliable avec les autres et un travail collectif que je considère, pour ma part encore une fois, assez « abouti » et « cohérent » […]Pour la larme à l'œil et faire un peu « **loft** », pendant ces 15 jours, C, P, A et G […] furent un peu, sinon ma famille […]"

(3) C (forum réflexif) : "Pour moi aussi, une deuxième vie à cinq ! envahissante, c'est vrai, mais une expérience inoubliable ; d'autant plus enrichissante que nous avons tous des personnalités très différentes et que chacun a trouvé sa place (je pense d'ailleurs que c'est la clé d'une collaboration réussie)"

L'expression "vie à cinq" reprise par trois des participants ainsi que l'abondance des axiologiques mélioratifs et l'emploi de termes fortement marqués au plan socio-affectif laissent peu de doutes quant au fait que ces étudiants aient eu le sentiment de partager une

---

[5] Par comparaison, le nombre total de messages laissés par les étudiants des autres groupes sur le forum de leur activité la même année était : 296, 366, 122, 184.

[6] Pour chaque extrait tiré d'un forum, il sera précisé s'il s'agit d'un énoncé issu du forum de l'activité (forum) ou du forum réflexif qui a eu lieu une fois celle-ci terminée (forum réflexif). Les spécificités typographiques (italique, majuscules, gras, soulignement) reprennent celles qui ont été utilisées par les étudiants dans leurs messages sur le forum. En revanche, pour les extraits de chat, le gras a été utilisé par l'auteure de l'article afin de pointer les éléments importants et de faciliter la lecture. Les extraits de message sont présentés tel qu'ils ont été publiés par les étudiants.

expérience de type communautaire. Partant de ces discours, nous avons donc cherché à dégager certaines conduites langagières révélatrices de cette collaboration et de la constitution d'une communauté tout au long du processus d'accomplissement de la tâche.

1.4. Démarche méthodologique

L'étude empirique de type qualitatif présentée dans cet article s'appuie sur les outils de la pragmatique linguistique interactionniste et de l'analyse conversationnelle. Ce travail repose sur une certaine connaissance des dynamiques interactionnelles et des pratiques langagières observables dans le cadre d'activités collaboratives en ligne et sur l'observation d'un corpus. Bien que ce corpus ne soit constitué que des échanges d'un seul groupe, il est très étendu et de ce fait, l'ensemble des données ne font pas l'objet d'une analyse systématique et détaillée ; elles ne sont exploitées que partiellement. Pour commencer, une phase d'exploration globale sur le "*principe d'observation par balayage*" (Atifi, Gauducheau et Marcoccia., 2005) a été réalisée. Celle-ci a permis un premier repérage de certains phénomènes saillants, puis nous avons sélectionné et analysé quelques séquences ou conduites langagières qui paraissaient caractéristiques du fonctionnement du groupe au cours du processus collaboratif. Avant de passer à l'analyse des données, nous proposons dans la partie suivante quelques mots de cadrage à propos des notions de collaboration et de communauté.

2. Cadrage conceptuel : croisement des notions de communauté et de collaboration

Dans les recherches sur la formation à distance, hors du domaine spécifique des ACAO, la notion de collaboration est souvent utilisée de façon extensive ; elle est entendue au sens général de collectif et dans ce cas, la collaboration peut renvoyer à des échanges de ressources ou d'informations ou encore à des débats (Henry & Lundgren-Cayrol, 2001). Dans le cadre de cette étude, nous nous fondons sur une définition restrictive de la collaboration, renvoyant à la réalisation par un petit groupe (en général de 2 à 5 personnes) d'une production commune, sans répartition initiale du travail, ceci par opposition à la coopération (Lewis, 1998; Roschelle & Teasley, 1995).

Dans le domaine de la formation et de l'apprentissage en ligne actuellement, la notion de collaboration se trouve de plus en plus souvent liée à celle de communauté, même si ces deux notions sont au départ issues d'approches différentes, la première étant rattachée au champ des ACAO, la seconde à celui de la CMO. C'est ce que semble souligner Bruillard (à paraître)

lorsqu'il écrit qu'"*Apprendre, ce serait d'abord agir et communiquer au sein de collectifs de travail. Sont ainsi mises en exergue différentes communautés favorisant la création ou le partage de connaissances […]*" (Bruillard, à paraître). Quant à Dillenbourg & al. (2003) ils notent que "*Le terme communauté est en quelque sorte un label de qualité relatif au fonctionnement des groupes, en particulier à l'intensité des interactions qui s'y déroulent. […]*" (Dillenbourg & al., 2003 : 12). Il semblerait que la notion de communauté soit venue compléter la première en ajoutant la dimension de lien social qui était peu prise en compte avec la collaboration, dans le domaine des ACAO notamment. Cependant, comme le précisent encore ces mêmes auteurs, il n'est pas dit que tout groupe de travail se transforme en communauté :

tout groupe d'apprenants ne constitue pas une 'communauté' d'apprentissage. Pour co-construire une culture, les membres d'une communauté doivent s'engager dans des modes d'interaction plus intenses que le simple échange d'informations sur le web (Dillenbourg & al., 2003 : 11).

De nombreuses définitions d'une communauté virtuelle ont été proposées dans des recherches sur la formation à distance (pour une synthèse, voir notamment Develotte & Mangenot, 2004), mais c'est à celles que proposent des auteurs tels que Herring (2004) et Marcoccia (2002), issus de la CMO, que l'on se réfère en priorité. Il nous semble pertinent en effet d'admettre avec ce dernier, que les communautés en ligne doivent être envisagées comme des "*communautés en action*" et comme des "*communautés de parole*", en référence à Gumperz, "*puisque les actes les constituant sont en partie ou totalement des actes langagiers et interactionnels*" (Marcoccia, 2002). En outre, dans son approche des communautés en ligne, cet auteur accorde une place notable à la dimension relationnelle des échanges et même aux aspects socio-affectifs de celle-ci, facteur qui nous semble effectivement devoir être pris en compte pour envisager la constitution d'une communauté en ligne entre étudiants, comme nous le verrons dans la deuxième partie d'analyse.

3. Quelques indicateurs de la collaboration dans les modalités d'organisation du travail de groupe

La dimension organisationnelle de l'accomplissement de la tâche concerne les points suivants :

- la définition des micro-tâches ou étapes de travail,

- la répartition de ces tâches entre les membres du groupe et les modalités de cette répartition (individuel, en binôme, à plusieurs),
- la prise en compte des différentes échéances (le calendrier),
- l'utilisation des outils technologiques mis à disposition et les modalités d'échanges sur ces outils.

3.1. Séquence de négociation au cours d'un chat

Partant de l'idée que les effets de l'apprentissage collaboratif (au plan cognitif mais aussi social et interactionnel) sont liés « *à la qualité et à la quantité des interactions entre les sujets*" (Dillenbourg & al., 1996), nous nous sommes intéressée au repérage et à l'analyse de phénomènes interactionnels envisagés, par ces auteurs, comme des indicateurs de la collaboration tels que la négociation[7].

L'extrait proposé ci-dessous n'est qu'un court passage d'une très longue séquence de négociation (3/4 d'heure) liée à la définition d'une étape du travail et qui a eu lieu lors du premier chat du groupe au tout début de la réalisation de la tâche. L'analyse de la construction du texte conversationnelle à travers le repérage des actes de parole et de l'enchainement des échanges permet de rendre compte de certaines modalités de communication mises en place par les étudiants au cours du processus collaboratif.

1. 17:52 P: est ce que choisir **un thème d'approfondissement** convient à tous	P : **Proposition** assortie d'une demande explicite de ratification
2. 17:52 L: Je fais une proposition : qq fait en fonction des lectures qu'il a eues un proposition **des différnets =grands thèmes**... Après qq n°2 vient y mettre son grain de sel... Etc...	L : **proposition** catégorisée comme telle par L.
3. 17:52 A: […]	
4. 17:52 L: Je ne peux pas choisir ce thème si je n'ai pas une **vue d'ensemble, de tous les thèmes..**.	L : **rejet** argumenté de la proposition de P
5. 17:52 P: Pourquoi ne pas **choisir individuellemnt son thème de prédilection** ?	P : **proposition** ou reformulation de sa proposition par P avec nouvel appel à ratification
6. 17:53 L: […]	
7. 17:53 C: d'ac avec L ; je pense qu'il faut un moment où ça part un peu ds ts les sens et recadrer ensuite	C : **ratification** argumentée de la proposition de L et **rejet** indirect de la proposition de P
8. 17:54 L: **Ce n'est pas collaboratif, ça P, c'est coopératif... Moi je préférerai que nous débattions ENSEMBLE de ces grands thèmes AVANT de choisir**..	L : **Rejet** de la proposition de P ; argument lié aux choix des modalités de travail collectif. Reformulation de sa proposition
9. 17:54 P	
10. 17:54 A: on peut se répartir les thèmes	A : **proposition** qui pourrait aller dans le sens de celle de P ou de L
11. 17:54 L: Ou, oui, ça part dans tous les sens	L : **accord** avec C (7) marqué par une répétition
12. 17:54 L	
13. 17:55 P: **à mon avis la collaboration du début à la fin c'est impossible**	P : **rejet** argumenté de la proposition de L en 8

[7] La négociation recouvre, selon ces auteurs, la co-construction de la solution du problème ou l'ajustement mutuel, l'argumentation compétitive, l'utilisation des pairs comme ressource (étayage).

14. 17:55 A: on peut s'entendre sur un plan	A : **proposition**
15. 17:55 L: **Mais on n'en est qu'au DEBUT**	L : contre-argumentation par rapport au point de vue exprimé par P en 13
16. 17:55 C: est-ce qu'on ne peut pas écrire chacun sur le forum ce qu'on a retenu, apprécié etc etc à la lecture des article et à partir de là démarrer sur des pistes?	C : **proposition,** plus proche de celle de L que de celle de P
17. 17:55 G: oui, commençons par parler des thèmes que nous avons commencé à voir au cours de nos lectures...	G : **ratification** par reformulation de la proposition faite par C en 16
18. 17:56 P: maintenant ou en utilisant le wiki à un moment donné	P : **ratification** très implicite de la proposition de C par une demande d'information concernant les modalités de mise en œuvre de cette proposition
19. 17:56 L: OK avec G, C, A	L : **ratification des propositions** de G, C et A.
[…]	
32. 17:59 P: comment procédons nous ? Nous n'avons **pas le temps d'approfondir l'ensemble des thèmes** , moi je préfère commencer modestement à e approfondir 1	P : **demande d'information** concernant les modalités de mise en œuvre de la proposition et remise en question de celle-ci
33. 17:59 G: […]	
34. 17:59 L: **Proposition : chacun fait sa proposition de thème (d'ici ???) et on en discute dans un prochain chat en ayant bien sûr pris connaisance de ce qu'autont fait les autres...**	L : **satisfaction** de la demande de G avec formulation d'une **nouvelle proposition**
35. 17:59 A: ok ok	A : **ratification**
36. 18:00 L: **Après, on choisira chazcun le nôtre... ca va P ? Pur le moment, juste des grands axes, sans approfondissement... Non ?**	L : **proposition** (suite de 34) avec prise en compte des réticences de P et sollicitation d'accord
37. 18:00 C: ok L	C : **ratification** de la proposition de L
38. 18:00 A: heu...moi je serais pour lister les thèmes principaux maintenant	A : **nouvelle proposition** qui tient compte de celle de L mais modifie ses modalités de mise en œuvre
39. 18:00 P: pourquoi pas créer des thèmes distincts sur le forum où chacun peut apporter son éclairage ?	P : **nouvelle proposition** qui constitue pour partie un rejet de la proposition de L par rapport à la mise en œuvre également
40. 18:00 G: ok pour moi	G : **ratification** de la proposition de P ou de A ?
41. 18:01 C: oui	C : **ratification**
42. 18:01 C: ok P	C : **ratification** de la proposition de P
43. 18:01 P: Et ensuite on choisit ceux qui seront le plus aboutis pour l'entretien ?	P : **proposition** (suite de 40)
44. 18:01 L: **Ca va être le Grand Bordel... on va se retouver avec 15, 20 thèmes... On créera les liens, je pense quand nous aurons vus les grands axes (= les grands liens...) ?????**	L : **rejet** argumenté de la proposition de P en 39
45. 18:01 A: ceux qui posent question...	A : reformulation de la proposition de P
46. 18:02 A: les thèmes qui posent question...moi j'en vois 4-5	A : reformulation plus explicite de sa précédente proposition avec ajout de l'expression d'un point de vue distinct de celui de L
47. 18:02 G: qqn peut donner un exemple de ce que vous appelez les grands axes?	G : **demande d'explicitation**
48. 18:02 L: Je suis d'accord, mais pourquoi ne pas commencer d'abord par **une vue l'ensemble** ? histoire de ne rien oublier ???	L : **reformulation de sa proposition** plusieurs fois exprimée
49. 18:02 G: A, par ex	G : répétition de sa demande d'explication adressée à A
50. 18:02 P: si chacun détermine un thème de prédilection je ne vois pas en quoi cela sera le bordel	P : **contre-argumentation** par rapport au point de vue exprimé par L en 44
51. 18:03 L: Cohérence ??? Moi, j'y tiens... !!	
52. 18:03 G: ne faut il pas avoir une idée d'ensemble avant de se décider pour tel ou tel thème?	G : reprise de la proposition de L en 48
53. 18:03 A: autodirection	A : **satisfaction de la demande** exprimée par G en 49
54. 18:03 C: j'ai co l'impression qu'on va pas s'en sortie avec le chat; je propose qu'on écrive chacun sur le forum	C : **proposition** visant à mettre un terme à cette négociation sur le chat

ttes nos impressions etc; à partir de là on y verra peut-^tre + clair et on pourra dégager des pistes; gardons le chat pour des pb + pratiques pour l'instant?	

Tableau 2[8] - Extrait d'une séquence de négociation au cours d'un chat.

Une négociation non efficace mais collaborative malgré tout

Le choix d'étudier cet extrait provient de son caractère paradoxal. P et L dominent très nettement la conversation du point de vue du nombre de propositions réalisées et s'opposent sur la façon de concevoir la suite du travail (voir les 2 premières interventions) : alors que P propose que chacun choisisse le thème qu'il approfondira en vue de la préparation de l'entretien, L propose d'élaborer collectivement une liste des grands thèmes relatifs au projet "Le français en première ligne" afin qu'ensuite, le groupe puisse décider des thèmes à retenir et à explorer. Ainsi, au cours de cette négociation qui s'apparente clairement à une argumentation compétitive, chacune accumule les propositions (reprenant plus ou moins sa proposition initiale) et les contre-propositions, empêchant qu'une décision commune soit prise. Au plan du rythme de progression de la conversation et de la tâche, on constate que ces échanges ne sont absolument pas "rentables" ; ils s'avèrent extrêmement coûteux d'un point de vue cognitif et langagier et on est loin du respect du principe de pertinence tel qu'il est défini par Sperber et Wilson (un minimum d'effort pour un maximum d'effet ; 1989). Dans la dernière intervention de l'extrait, C souligne implicitement le piétinement des échanges et propose de changer d'outil de communication pour poursuivre une telle négociation. Pourtant, c'est ce maximum d'efforts qui rend compte, semble-t-il, d'une forte collaboration entre les étudiants qui parviendront malgré tout à un accord ratifié par tous, condition nécessaire pour avancer dans une tâche collaborative. En effet, si l'on admet que pour collaborer les étudiants doivent construire et entretenir une conception partagée de la tâche en progressant de façon co-orientée et coordonnée, il apparaît nécessaire que les désaccords, en lien notamment avec l'accomplissement de la tâche, soient levés. En outre, même si deux des étudiants dominent la conversation, les cinq locuteurs sont actifs et partie prenante dans la conversation, au sens où chacun est à l'origine d'interventions initiatives ayant valeur de proposition ou de demande d'information. Chacun tour à tour développe par ailleurs diverses stratégies explicatives et argumentatives pour tenter d'amener le groupe à une prise de décision.

[8] Dans la colonne de gauche, les caractères gras ont été utilisés afin de faciliter le repérage des thèmes abordés tandis que dans la colonne de droite, la valeur pragmatique de certaines interventions a été indiquée, les caractères gras permettant notamment de faire ressortir la récurrence de l'acte de proposition, prototypique de ce type de séquence. Certaines interventions (grisées) n'ont pas été reproduites afin de faciliter la compréhension de la séquence (3, 6 ,9 ,12 portent sur un thème abordé avant le début de l'extrait, tandis que l'intervention14 et les suivantes portent sur la proposition de commencer par faire un plan).

Il s'agit de la première rencontre synchrone des étudiants, ce qui pourrait expliquer l'absence de progression efficace et la longueur de la négociation, mais en fait, cette séquence reflète l'un des modes de fonctionnement du groupe tout au long de la tâche : des négociations longues et récurrentes visant à s'accorder sur les différents aspects et les différentes étapes du travail.

Il faut préciser que les étudiants eux-mêmes, malgré la longueur de leurs discussions en mode quasi-synchrone et le sentiment de confusion parfois ressenti pendant, ont reconnu qu'ils avançaient dans l'accomplissement de la tâche au cours de ces rencontres.

(4) C (forum) : "Finalement, à la lecture de ces synthèses, je trouve qu'il se passe et se dit des choses intéressantes ; heureusement qu'elles sont là, car le chat laisse une impression de dilution qui ne nous permet pas de retenir efficacement tout ce qui a été dit et décidé. "

La remarque de cette étudiante montre que la désorganisation du système d'alternance des tours et les chevauchements ou enchâssements d'échanges n'aboutissent pas nécessairement à de l'incohérence souvent considérée comme une caractéristique potentielle des conversations électroniques quasi-synchrones (Herring, 1999). En revanche, la "*distribution technique des interventions incite […] à la réélaboration des normes de lecture et, dans ce sens, les cohérences textuelles sont reconstruites a posteriori par les participants*" (Araujo & Melo, 2006 : 166).

Des représentations du travail collectif qui s'opposent

Au plan des contenus, on a vu que cette séquence portait principalement sur la définition d'une étape de la tâche et sur ses modalités de mise en œuvre. Mais cette négociation conduit également les deux étudiantes qui s'opposent à exprimer des points de vue différents quant à leur conception du travail collectif : L souhaiterait que tout soit négocié collectivement (le terme "ensemble" est répété à plusieurs reprises et même souligné par l'emploi de majuscules en 8) tandis que P souhaite qu'une phase du travail se fasse individuellement, considérant que le choix du collaboratif tout au long de la tâche serait trop coûteux en temps (13). Tandis que l'une privilégie l'être ensemble et la construction du lien interpersonnel, l'autre favorise le faire ensemble et la résolution du problème ou l'aboutissement de la tâche. Cet exemple révèle que dès le commencement de l'activité, certains membres du groupe adoptent une démarche réflexive par rapport à la façon dont s'organise le travail collaboratif exprimant explicitement leur point de vue sur la question. D'autres discussions de type méta sur les modalités d'organisation de travail du groupe ont lieu tout au long de l'activité, sur forum ou sur chat, et pas seulement entre ces deux étudiantes.

Cette attention aux modalités d'organisation du travail collectif et le souci de travailler efficacement amènera très vite les 5 étudiants à optimiser le plus possible les outils de communication afin de faciliter ce travail.

3.2. Optimisation des outils de communication

L'explication fournie par l'une des étudiantes du groupe dans le forum réflexif à propos de l'utilisation des outils rend bien compte des efforts faits par les étudiants afin de les exploiter au mieux :

(4) A (forum réflexif) : "Autre réflexion qu'a suscité l'utilisation des deux outils, **la nécessité de structurer** (les fils pertinents pour le forum) les tours de parole dans le chat. Pour ce dernier des synthèses se sont vite imposées dans le débordement de communication....[…]

Il y a aussi eu la nécessité de structurer les tours de parole pour le chat c'est-à-dire la nécessité de surtout marquer la fin des tours ou d'instaurer un modérateur, donnant la parole, annonçant les thèmes...Nous avons donc instauré des modalités nouvelles pour un nouveau mode de communication."

Sur le forum, dès les premiers jours, les étudiants ont ouvert plusieurs fils de discussion afin d'accueillir les différents thèmes de discussion susceptibles d'être abordés au cours de la réalisation de la tâche. Ils ont aussi su exploiter de façon pertinente la fonction titre des messages sur le forum, ne se contentant pas de laisser la formulation qui s'affiche par défaut (Re : + intitulé du message initiatif), mais le modifiant lorsque cela leur semblait nécessaire en fonction du contenu.

En ce qui concerne les chats, on peut ajouter à ce que dit A dans l'extrait 4 que ces rencontres synchrones ont été très rapidement organisées par le groupe comme de véritables réunions de travail avec désignation d'un modérateur (tournant), préparation systématique d'un ordre du jour et réalisation d'un compte-rendu.

Si ce groupe a fait un usage beaucoup plus intensif du chat que tous les autres groupe de l'UE, il a aussi développé dans le cadre des échanges asynchrones sur forum, certaines pratiques ayant pour effet d'entretenir un sentiment de "*présence à distance*" (Weissberg, 2001) chez les étudiants.

3.3. Entretenir le sentiment de "présence à distance"

Dans le forum du groupe observé, on relève de nombreuses occurrences d'énoncés grâce auxquels les locuteurs tiennent leurs partenaires informés de l'avancée de leur travail,

s’engagent sur la remise de travaux à tel ou tel moment et font acte de réception suite à des dépôts de travaux de leurs collègues.

(5) A (forum) : "je me mets aux objectifs du chat que je vous soumettrai dans le fil "chat" avant ce soir. "

(6) L (forum) : "Merci G ! Je ne lis pas maintenant mais demain … ce sera avec un réel plaisir ! "

(7) P (forum) : "Merci G, en fait on était en train de faire le même travail de tri au même moment …On commence à devenir synchrone dans les activité a-synchrones !"

A travers ces énoncés, les étudiants manifestent leur présence et signalent à leurs partenaires qu’ils sont précisément en train de travailler pour réaliser la tâche commune, simultanément aux autres, même si ceux-ci ne peuvent le voir. De cette façon, ils satisfont le besoin d’"*immediacity*" (Deschriver, 2006) ou de réponse immédiate qui fait si souvent défaut dans la communication à distance et ils contribuent à développer un sentiment de "*présence à distance*" (Weissberg, 2001). Ce sentiment est également nourri par une proximité temporelle des messages laissés sur le forum et par l’outil awareness de Moodle qui permet de voir quelles sont les personnes connectées simultanément.

Ces différentes observations vont dans le sens de la validation d’une hypothèse émise par Peraya (2005) selon laquelle

des interlocuteurs distants, dans certaines conditions liées à l’exécution et à la planification d’une tâche commune peuvent vivre un sentiment subjectif de communication en temps réel même s’ils travaillent sur le mode technique asynchrone, à certaines conditions, notamment s’ils sont obligés –sans doute aussi parce qu’ils le sont- de se reconnecter fréquemment et très régulièrement pour collaborer (Peraya, 2005).

Cette "*reconstruction subjective de l’espace temps*" (*ibid.*) par les interlocuteurs joue un rôle dans leur motivation et leur engagement dans la réalisation de la tâche. Elle permet de construire ce sentiment de présence à distance qui constitue très certainement un indicateur de l’intensité du processus collaboratif et de la constitution du groupe en communauté.

4. Quelques indicateurs de la constitution du groupe en communauté

Partant de définitions d’une communauté en ligne issues de la CMO et de l’observation de notre corpus, nous avons dégagé différents indicateurs de la constitution d’une communauté en nous focalisant plus spécifiquement sur les traces de socio-affectivité dans les relations du

groupe étudié. Nous proposons quatre catégories d'indicateurs : dévoilement de soi, humour, gestion des conflits et constitution d'une identité de groupe.

4.1. Dévoilement de soi

Le dévoilement de soi dans un groupe de travail dont les membres peuvent ne s'être jamais rencontrés passe souvent en premier lieu par le dévoilement de son univers (professionnel, personnel, familial) puis de certains traits de son caractère ou encore de ses émotions.

L'univers

Le partage de ses contraintes professionnelles et familiales (ex. 8) permet de justifier une moindre disponibilité par exemple, et peut susciter une certaines empathie chez ses partenaires (ex. 9).

(8) P (forum) : "En tant normal c'est le créneau où je dois m'occuper de mon schtoumpf de trois ans mais là, je joue de malchance, j'ai un conseil de classe qui vient d'être reporté à cette date. Mais je ne veux pas freiner tout le monde."

(9) G (forum): "Nous avons une semaine pour cela, cela va demander encore de gros efforts, surtout de la part de certains qui en plus d'obligations professionnelles ont aussi des obligations famillales".

L'extrait ci-dessous est tiré d'une séquence de clôture d'un chat. Avant de quitter la discussion, L s'engage à remettre au plus vite une synthèse sur le forum, mais après avoir dit qu'elle le faisait immédiatement, elle se ravise et signale qu'elle ne livrera ce travail que deux heures plus tard étant contrainte de s'interrompre pour manger à cause de son compagnon qui s'impatiente (1). Cette allusion incite G à réagir de façon humoristique en révélant implicitement sa situation de célibataire (4).

1. 19:35 L: En fait, dans deux heures : on dirait qu'"on" a faim à côté de moi...
2. 19:35 P: aux casseroles à ciao
3. 19:35 A: formation située on garde et on voit demain...
4. 19:35 G: ah, les "on", vive le célibat

Tableau 3 - Dévoilement de son intimité.

Les émotions

On retrouve dans le corpus observé les deux phénomènes décrits et analysés par Atifi & al. (2005) dans une étude sur la CMO non pédagogique, à savoir : l'expression des émotions par des moyens iconographiques et typographiques et la formulation explicite d'états émotionnels ou "*énoncés d'émotion*" (Plantin, cité par Atifi & al., 2005). Le deuxième phénomène paraît

cependant plus répandu que le premier et c'est sur celui-ci que nous nous arrêterons spécifiquement. Afin de décrire les affects exprimés dans nos données, nous ne nous sommes pas focalisée sur les "six émotions de base" mais avons privilégié une liste plus extensive des émotions (Plantin, Traverso, 2000) permettant des désignations plus fines, utilisées la plupart du temps par les interlocuteurs eux-mêmes, tels que l'angoisse (ex. 10), l'énervement (ex. 11), le plaisir, la satisfaction, l'excitation, etc.

(10) C (forum) : "Mais quelle angoisse cette interview!!!!!!(pas d'icône pour angoisse !! il faut en créer une!) Dommage qu'on puisse pas s'en jeter un ensemble après, pour décompresser! (ni pour décompresser d'ailleurs) A ce soir, le grand soir".

(11) P (forum) : "Voici le travail effectué sur le portable d'une amie et transféré par cd....pour la petite histoire... car sur le portable, c'est la connexion internet qui ne fonctionne pas. Bon je reste calme, je reste calme, je reste caaalme."

On pourra noter les différents procédés linguistiques utilisés par P pour traduire son état émotionnel dans cet extrait : répétition, affirmation d'un état contraire à celui ressenti et allongement de syllabe.

Comme l'ont montré Atifi & al. (2005) dans l'étude évoquée ci-dessus, les diverses traces de dévoilement de soi, et notamment les "*énoncés d'émotion*", ont pour effet de rapprocher les membres du groupe, d'établir une certaine connivence entre les membres du groupe et d'offrir des points d'accroche pour faire de l'humour et échanger à propos de thèmes qui ne sont pas toujours liés à la tâche.

4.2. Humour

Dans un groupe d'étudiants engagés dans la réalisation d'une tâche commune, l'humour peut survenir après quelque temps d'échanges ou ne pas survenir du tout. A l'inverse, dans le groupe observé, plusieurs participants (G, A et L) adoptent d'emblée ce registre dont on trouve diverses traces tout au long des interactions : ironie, jeux de mots, moquerie, blagues.

Dans l'exemple 12, G réagit avec ironie à la longue liste d'articles à lire déposée par L sur le forum.

(12) G (forum): "Merci L pour toute cette recherche (moi qui me demandais quoi faire samedi …)"

Dans l'extrait suivant, A fait un jeu de mots sur le forum en déposant, en fichier attaché, le compte-rendu du chat ayant eu lieu le premier avril et dans un message réactif de remerciement, L poursuit ce jeu sur les mots.

CHAT D'AVRIL !! Par A- Sunday 2 April 2006, 16:26
Chat_01-04-2006.doc - il a mangé le poisson... a tout

Re: CHAT D'AVRIL !! par L- Sunday 2 April 2006, 22:56
Je croyais que c'était le contraire et que le poisson chat... Merci en tout cas Et... C'ETAIT le plus gros chat... Mais le chat est de plus en plus gros à force de manger du poisson...

Tableau 4 - Jeu de mots.

Au cours d'une séquence de pré-clôture et de clôture de chat qui a duré plus de 2 heures, tout en fixant les derniers points de détail pour la suite du travail, les étudiants multiplient blagues, boutades et jeux de mots jusqu'à ce que l'une des étudiantes assimile leur état à un "pétage de plombs":

(13) P (chat) : "on pette les plombs un peu d'humour ds ce monde de bosseurs"

4.3. Gestion des conflits

Tensions et conflits font potentiellement partie de la vie d'un groupe engagé dans la réalisation d'une tâche commune, que ce soit en présentiel ou à distance, même si l'extériorisation de ceux-ci reste plutôt rare. Considérant que le conflit "*entretient avec l'émotion des relations étroites, même si tous les discours conflictuels ne sont pas au même titre "affectifs" (Windisch, 1987 : 95).*" (Kerbrat-Orecchioni, 2000 : 50), il paraissait nécessaire d'aborder spécifiquement ce phénomène compte tenu de la place qu'il a pu avoir dans la vie du groupe observé. En effet, ce groupe est atypique en ce qu'il est le seul groupe, parmi les 11 qui ont suivi cette même UE ces 2 dernières années, à avoir traversé des conflits aussi ouverts. Les autres groupes ont parfois rencontré des tensions mais les oppositions n'ont jamais été si marquées et dans l'ensemble c'est plutôt la recherche d'une bonne entente et le consensus qui dominent.

Dans la séquence de négociation issue du premier chat du groupe (cf. Tableau 2), on a pu observer que le désaccord entre P et L apparu dès le début du travail à propos des modalités d'organisation du travail collectif était très ouvertement traité par ces dernières.

L'extrait suivant est tiré d'un chat auquel participent 4 membres du groupe sur les 5, environ 10 jours après le commencement de l'activité. Les étudiants sont en train de discuter du regroupement des différents thèmes qui ont été explorés en binômes et en trinômes pendant quelques jours. L avait fait une proposition sur le forum que tout le monde avait accepté mais au cours du chat, cette proposition semble légèrement remise en question, ce que L ne

supporte pas et ce qui l'amène à se mettre en retrait (3, 4, 8, 15) de façon assez virulente. Il y a un aspect enfantin dans son comportement que l'on peut associer à un caprice ou à du chantage. L'accumulation d'actes de réparation (minimisation, compliments, sollicitations) réalisés par les partenaires de L (7, 13, 18, 19, 20, 29, 31) paraît presque excessive au regard de la vexation initiale de celle-ci. Mais on peut penser que la volonté d'éviter la rupture et de poursuivre la tâche les conduit à être conciliants, d'autant que tous sont conscients de la quantité et de la qualité du travail fourni par L.

1. 20:31 G: bien, on reprend là où on en est resté?
2. 20:32 G: auto formation éducaive...
3. 20:32 L: **Les axes, vous les changez si vous voulez : sans moi... désolée... mais on se fait confiance ou ^pas... On a choisi ou pas...**
4. 20:33 L: **Je serai d'accord avec vous, pas de pb : on n'a plus le temps de discuter de ça !**

[…]

6. 20:33 C: **non, mais on ne change pas les axes; on commence à préciser je pense ?**
7. 20:33 P: **il ne s'agit pas de tt remettre en cause**
8. 20:33 L: Donc : **si qq veut changer il change : à partir de là, je vous fais des vacances : je me tais**

[…]

12. 20:34 G: **non, je ne pesne pas qu'il faut changer**
13. 20:35 P: à la place de formation située autiformation educative c'est tout **c'une prop en rien une remeise en cause de ton travil**
14. 20:35 C: quant à moi j'ai juste besoin qu'on reprécise l'axe III, dansla mesure où on n'a pas bossssé sur l'apprentissage situé en tant que tel
15. 20:36 L: **Ce n'est pas MON travail : c'est un travail... Que vous avez approuvé, je crois...**
16. 20:36 G: oui mais L voit ça comme faisant partie de l'apprentissage collaboratif
17. 20:36 P: oui C mopi aussi à la réflexion c'est le seul qui me posait npb d'ou ma prop
18. 20:37 C: **mais L, on a approuvé bien sûr, mais là on est juste dans la précision, c'est tt;**
19. 20:37 P: **mon but n'est absolument pas de tt remeetre en question**
20. 20:38 C: **et je répète, c'est juste le III qui me semble à repréciser** parce que j'ai peur qu'on ait pas assez réfléchi à la q°; il ne s'agit pas de la proposition 3 en ellemême

[…]

29. 20:40 G: **L, tu as une idée pour cet axe III?**
30. 20:41 G: **comment vois tu les choses?**
31. 20:41 P: **oui C, L si tu nous explique ta façon de voir pour 3 on pourra le conserver**
32. 20:42 L: **Je ne suis sûre de rien, figurez-vous, contrazirement aux apparences et j'en suis désolée**
33. 20:42 L: J'étais partie de la définition donnée par Mangenot de l'apprentissage situé
34. 20:42 C: **mais on ne te demande pas d'être sûre de qqc; d'ailleurs personne n'est sûre ici, c'est bien pour ça qu'on discute!**
35. 20:43 P: **bon je t'assure que je trouve que tu as fait un super boulot, j'ai juste besoin d'un éclaitrage sur ce** point
36. 20:43 C: **oui, je pense comme P; j'admire vraiment ton boulot et ton énergie**
37. 20:43 P: **moi non plus je ne suis sure de rien et je suis déjà bien contente que ta réflxion rapide fasse avancer le groupe**
38. 20:44 G: **certains ont cependant ss doute plus d'idées que d'autres...**
39. 20:44 L: Il s'avère que cette définition n'inclut pas les TICE; il s'avère aussi que […]

Tableau 5 - Conflit localisé au cours d'un chat collectif.

Il était important de s'arrêter sur cette dimension de gestion des conflits car d'après les réactions des participants au cours du forum réflexif et d'après les échanges informels que nous avons eus en face à face avec trois étudiants du groupe l'été qui a suivi l'activité, ils étaient conscients des conflits qui avaient eu lieu mais satisfaits de les avoir surmontées. Contrairement à ce qui aurait pu se produire si ces tensions avaient abouti à une rupture et à

un retrait d'un des étudiants par exemple, elles ont semble-t-il contribué à souder le groupe et à donner à ses membres le sentiment d'avoir vécu une expérience relationnelle particulièrement forte et intéressante malgré les difficultés.

Qu'il s'agisse des difficultés liées à la gestion des relations ou à la lourdeur du travail, elles auront permis à ces étudiants de mesurer et d'apprécier les contraintes d'un véritable travail collaboratif à distance et de prendre conscience de certaines spécificités des échanges qui ont lieu en ligne.

4.4. Partage de normes et construction d'un code commun

Dans ce dernier point, on évoque le fait qu'un groupe d'étudiants puisse se constituer en communauté, grâce à l'utilisation de certaines normes interactionnelles et à la création d'un code commun.

Attachement aux rituels d'interaction

Dans le corpus, on retrouve, en ouverture et en clôture de la très grande majorité des chats, les parenthèses rituelles décrites par Blandin (2004) dans un article sur la relation pédagogique à distance où il s'appuie sur certains concepts de la micro-sociologie goffmanienne. Salutations et échanges phatiques orientés vers la relation apparaissent comme des passages obligés pour entrer en contact ou au contraire se séparer. Et comme le souligne Blandin "*ces parenthèses rituelles dans le chat utilisent bien les formes classiques identifiées par Goffman dans la conversation en face à face*" (Blandin, 2004 : 374) et constituent donc des pratiques sociales ordinaires.

On observe également, que ce soit sur chat ou sur forum, de nombreux autres types de rituels de socialisation tels que des remerciements, des encouragements, des congratulations ou des félicitations. Ainsi par exemple, chaque fois qu'un membre du groupe dépose un travail individuel sur le forum de type synthèse d'article ou compte-rendu de chat, il en est remercié par un ou plusieurs de ses partenaires. Au regard de ce que l'on a pu observer dans d'autres groupes de ce cours, l'une des particularités du groupe étudié semble être le souci avéré de la majorité des membres d'accomplir ces rituels qui sont à la fois variés et en très grand nombre.

Traces de la construction d'un langage et d'un code commun

Comme l'écrit Marcoccia (2002) dans son article sur les communautés en ligne, "*le sentiment d'appartenance sera aussi basé sur l'utilisation d'un langage et d'un code commun*" (Marcoccia, 2002). Ainsi, au cours de la réalisation de la tâche, en lien avec celle-ci et avec le(s) thème(s) étudiés à travers elle, les étudiants découvrent et s'approprient des termes qui

vont faire partie de l'histoire conversationnelle du groupe et fonctionner comme des éléments fédérateurs. Dans l'extrait 14, c'est le terme "dyade" qui est pointé par G tandis que dans l'extrait 15, A qualifie d'expression "rituelle" pour le groupe le terme qu'elle utilise.

(14) G (forum réflexif) : "Pour cette activité 5, je pense également qu'il y a eu un bon équilibre entre le travail coopératif au sein des dyades (je crois que nous ne sommes pas prêts d'oublier ce mot !) et le travail collaboratif"

(15) A (forum réflexif) : "Si codes et médiateurs sont indispensables comme garde-fou anti-débordement ou anti-"binns" -passez-moi l'expression devenue rituelle dans le groupe 5 […]"

On peut également relever des cas de créations lexicales à l'occasion d'un épisode de la vie du groupe. L'extrait suivant prend place dans la séquence de pré-clôture avec "pétage de plombs" (Tableau 6). Le jeu de mots avec *idiolecte*, *idioculture* et *culture d'idiot* (59, 66) conduit P à employer le terme *chatendus* qu'elle avait créé à la suite d'un malentendu ayant eu lieu lors d'un chat et qui avait donné lieu à une clarification ensuite, sur le forum.

59. 22:13 C: **développement d'idiolectes à ce que je vois, nous sommes en train de développer une idioculture!!!!**
60. 22:13 G: on met les props dans projet global ou dasn les mêmes fils de discussion,
61. 22:13 P: à la fin de chaque axe pour l'instant
62. 22:13 G: C STP pas à cette heure!!!
63. 22:14 G: chaque fil des discussion, ok
64. 22:14 G: A, même chose
65. 22:14 A: ok bonne nuit à tous à demain
66. 22:14 P: **idioculture ou culture d'idiot vous avez vu mon nouveau mot "chatendus"**
67. 22:15 C: bon, bonne nuit à tous!
68. 22:15 G: ok bye
69. 22:15 P: qui dort en ce moment?
70. 22:15 **C: j'y pensais P mais jvoulais pasledire...**

Tableau 6 - Créations lexicales.

Ces créations liées à l'histoire du groupe nourrissent le sentiment d'appartenance et la construction d'une identité collective.

Conclusions et perspectives

L'étude d'un certain nombre de marques langagières, discursives ou conversationnelles a permis de mettre au jour divers indicateurs de la collaboration et de la constitution d'une communauté dans le groupe étudié : fréquence et longueur des négociations pour parvenir à un accord, appropriation des outils de communication en vue d'une optimisation de leur usage, entretien du sentiment de "*présence à distance*", verbalisation des émotions, gestion et explicitation des conflits, partage d'un code commun et mise en œuvre d'une démarche réflexive ou d'un positionnement "méta" tout au long de la tâche. On peut souligner le double

statut de ces différents indicateurs puisqu'ils sont révélateurs du processus collaboratif et de la constitution d'une communauté en même temps qu'ils les favorisent.

La première conclusion à laquelle nous invitent ces résultats porte sur le caractère situé d'une telle étude et donc sur ses limites quant à l'exploitation des résultats obtenus. A propos des recherches sur la collaboration en ligne, Bruillard (2004) parle d'

une tension entre ce que l'on peut appeler le situé et le générique. Si on peut décrire plus ou moins complètement un dispositif, on ne sait pas toujours bien en tirer des résultats un tant soit peu généraux. En particulier, on n'a pas de typologie des modalités de participation à des forums, des caractérisations qui donneraient une idée de ce qui s'y passe ou devrait s'y passer (Bruillard, 2004).

La mise au jour d'un premier profil de groupe particulièrement exemplaire parce que très collaboratif constitue, selon nous, un point de départ pour analyser le fonctionnement d'autres groupes et proposer à terme une typologie de profils de groupes engagés dans des tâches collaboratives, selon différents paramètres (utilisation des outils, place du tuteur, relations socio-affectives, modalités de répartition du travail, etc.). Or il paraît probable que la connaissance par les tuteurs en ligne d'indicateurs de la collaboration dans des groupes ainsi que de différents profils de groupe constitue un atout pour leur permettre d'intervenir de façon efficace dans leur travail de suivi de ce type de tâche.

La deuxième conclusion porte sur la place de la réflexivité dans l'accomplissement d'une tâche collaborative. La démarche réflexive du groupe observé, initiée dès le départ par deux étudiantes en particulier mais poursuivie ensuite par l'ensemble du groupe, concerne les caractéristiques du travail collaboratif à distance (organisation du groupe, gestion du temps, façon d'utiliser les outils, etc.) et notamment la dimension socio-affective des relations. Et nous formons l'hypothèse que cette conscientisation liée à ces différents aspects de l'apprentissage collaboratif, dès le commencement de l'activité, a contribué à la richesse de la collaboration dans ce groupe. Ceci nous conduit donc à une réflexion concernant la scénarisation et la conception de tâches de ce type. Dans le dispositif actuel, le travail réflexif est proposé à l'issue de la tâche dans le cadre du forum réflexif. Mais puisque la mise en œuvre d'une telle démarche semble favoriser la collaboration dans un groupe, il serait pertinent de faire évoluer le dispositif en la suscitant en amont et pendant la réalisation de la tâche (cf. projet Inti, Chanier, 2007).

Références

Araujo, M. & Melo, S. (2006), "« Podemos fazer uma troc : eu ajudo-te no Português e tu ajudas-me a mim no Italiano ! » Les clavardages plurilingues en tant que situations collaboratives d'apprentissage langagier ». In Dejean-Thircuir, C. & Thircuir, B. (dir.). *Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation. Le Français dans le monde, Recherches et applications* n°40. pp. 164-177.

Atifi, H., Gauducheau, N. & Marcoccia, M. (2005). "Les manifestations des émotions dans les forums de discussion". Journée d'étude "Les émotions dans les interactions en ligne". ICAR ENS LSH, Lyon, 17 mars 2005. Consulté en janvier 2006 : w1.ens-lsh.fr/labo/plumme/17032005/ppt/M.Marcoccia.ppt

Blandin, B. (2004). "La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ?". *Distances et savoirs* n°2-3. pp. 357-381.

Bourdet, J.-F. (2006). « Construction d'un espace virtuel et rôles du tuteur ». *Le Français dans le monde, Recherches et applications* n°40. pp. 32-43.

Bruillard, E. (2004). « Apprentissage coopératif à distance, quelques repères sur les questions de recherche », In *Enseignement à distance. Epistémologie et usages.* Hermès-Lavoisier. pp.115-135. Consulté en juin 2007 : http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/Eb_coop_hermes.pdf

Bruillard, E. (à paraître). "Travail et apprentissage collaboratif à distance dans l'enseignement supérieur". Rennes : PUR. Consulté en juin 2007 : http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/Eb_coop_CREAD_fin.pdf

Chanier, T. (2007). "Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs". Communication in Journée "Former à la distance : méthodologies et expériences". ICAR ENS-LSH, Lyon. [OAI : oai:edutice.archives-ouvertes.fr:edutice-00136945_v1] - http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00136945

Charlier B. & Peraya D. (dir.) (2003). *Technologies et innovation en pédagogie.* Bruxelles : De Boeck Université.

Dejean-Thircuir, C. & Mangenot, F. (2006). "Tâches et scénario de communication dans les classes virtuelles", *Les Cahiers de l'Asdifle* n°17. pp.310-321.

Deschryver, N. (2006). « Interactions sociales et apprentissage ». Consulté en janvier 2007 : tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/riat140/0506/IS_apprentissage.ppt

Develotte, C. & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif, *Distances et savoirs*. Vol. 2, n°2-3. Paris : CNED, Lavoisier. pp. 19-46.

Dillenbourg P., Poirier C. & Carle L. (2003). "Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ?". In Taurisson & Sentini (dir.). *Pédagogies.net, L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage.* Presses de l'Université du Québec. pp.11-47. Consulté en janvier 2007 : http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). "The evolution of research on collaborative learning". In Spada, E. & Reiman, P. (dir.) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning scienc*e. Oxford: Elsevier. pp. 189-211. Consulté en décembre 2002 : http://tecfa.unige.ch/tecfa-people/dillenbourg.html

Grosjean, S. (2004). "L'apprentissage collaboratif à distance : Du scénario pédagogique à la dynamique interactionnelle". *Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement Supérieur et l'Industrie*. Compiègne : Université de Technologie de Compiègne. pp.229-236. [OAI: oai:edutice.archives-ouvertes.fr:edutice-00000718_v1] - http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000718/en/

Henri F. & Lundgren-Cayrol K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance.* Presses de l'université du Québec.

Herring, S. (1999), « Interactional coherence in CMC », *Journal of Computer Mediated Communication*, vol.4, num. 4. Consulté en avril 2007 : http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/herring.html

Herring, S. (2004). "Computer-Mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior". In Barab, S. A., Kling, R., & Gray, J. H. (dir.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning.* New York: Cambridge University Press. pp.338-376. Consulté en juin 2006 : http://ella.slis.indiana.edu/%7Eherring/cmda.pdf

Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). "Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XXè siècle ? Remarques et aperçus", in Plantin C. & al. (dir), *Les émotions dans les interactions.* Lyon : PUL. pp. 33-74.

Lewis, R. (1998). "Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail". In *Hypermédias et apprentissages* 4. Paris : INRP et EPI. pp. 11-28.

Marcoccia, M. (2002). "Les communautés en ligne comme communautés de parole". Communication aux Journées d'études "Internet, jeu et socialisation". Les 5-6 décembre 2002 à l'ENST à Paris. Consulté en mai 2006 : http://www.get-telecom.fr/archive/156/ActesMarcoccia.pdf

Peraya, D. (2005). "Axe de recherches sur les analyses de communication dans les forums". Notes pour un texte. In Sidir, M., Bruillard, É., Baron, G.-L. (dir). *Actes en ligne du Symposium Symfonic*, Amiens, janvier 2005. Consulté en janvier 2007 : http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/index.php

Plantin, C. & Traverso, V. (2000). "Présentation" in Plantin C. & al. (dir), *Les émotions dans les interactions*. Lyon : PUL. pp. 7-14.

Roschelle, J. & Teasley, S.D. (1995). "Construction of shared knowledge in collaborative problem solving". In O'Malley, C. (dir.). *Computer-supported collaborative learning*. New York : Springer-Verlag.

Sperber, D. & Wilson, D. (1989). *La pertinence*. Paris : Les Editions de Minuit.

Weissberg, J.-L (2001). "Entre présence et absence". Actes des Deuxièmes Rencontres Réseaux Humains / Réseaux Technologiques. Poitiers, 24 juin 2000. "Documents, Actes et Rapports pour l'Education", CNDP. pp. 31-39. Consulté en janvier 2007 : http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document429.php