



**HAL**  
open science

# Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet. Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions, 2004. hal-02045287

**HAL Id: hal-02045287**

**<https://hal.science/hal-02045287>**

Submitted on 21 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.

## Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet

A citer comme : Mangenot, F. (2004) « Analyse sémio-pragmatique des forums pédagogiques sur Internet », in Salaün, J.-M. & Vandendorpe, C. (coord.), *Les défis de la publication sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, p. 103-123. Villeurbanne, Presses de l'Enssib.

Les universitaires des Etats-Unis, du Canada et d'Australie enrichissent de plus en plus souvent leurs pratiques pédagogiques par l'utilisation de *plates-formes* de formation en ligne<sup>1</sup>, que cette utilisation se fasse à titre principal (formation à distance) ou en soutien à des cours présentiels (formation hybride). Ils y sont très fortement poussés par leurs administrations, ce qui n'est pas encore le cas en Europe. La pratique la plus fréquente consiste à mettre en ligne des contenus, des liens Internet et des activités fermées ne nécessitant pas d'accompagnement pédagogique ; parfois s'ajoutent des tâches dont le produit doit être envoyé à l'enseignant par courrier électronique. Ces pratiques ne génèrent que peu de communication pédagogique médiatisée par ordinateur. Une autre approche qui, semble-t-il, est en train de gagner du terrain consiste au contraire à privilégier les outils de communication que comportent les plates-formes, essentiellement bavardage synchrone<sup>2</sup>, tableau blanc, courrier électronique et forum (*cf. infra*) : l'investissement initial est alors moindre que dans le premier cas mais un suivi régulier s'impose ensuite. Ce sont surtout les outils asynchrones, moins contraignants, qui sont utilisés, et parmi ceux-ci les systèmes de type forum, auxquels cet exposé est consacré et dont les caractéristiques et les atouts seront décrits plus loin. On fera ici l'hypothèse que la communication pédagogique utilisant les forums comporte des spécificités dues aux caractéristiques sémio-pragmatiques de ce mode écrit asynchrone. C'est ce que cet exposé tentera de montrer en s'appuyant sur la pratique et l'observation, depuis plusieurs années, de systèmes de type forum dans différentes formations universitaires : le corpus d'échanges auquel il sera fait référence concerne surtout une formation entièrement à distance, une unité d'enseignement de 50h menée depuis trois ans avec des groupes d'une cinquantaine d'étudiants de maîtrise « français langue étrangère »<sup>3</sup>, mais également l'utilisation d'un forum en complément à des cours présentiels (formation hybride)<sup>4</sup>. Après une brève mise au point terminologique, on abordera successivement les forums non pédagogiques, puis les forums pédagogiques, pour enfin s'interroger sur l'émergence d'un nouveau genre de discours.

### 1. Introduction terminologique

Précisons tout d'abord que nous nous conformons à la définition du terme « forum » fournie dans le *Vocabulaire de l'informatique et de l'internet*, publié au Journal Officiel de la République Française du 16 mars 1999 : « Service<sup>5</sup> permettant l'échange et la discussion sur un thème donné : chaque utilisateur peut lire à tout moment les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution sous forme d'articles. » On remarque que la dimension asynchrone est évoquée implicitement par le terme « article ». Les Québécois pour leur part font du terme « forum » un emploi générique englobant aussi bien les échanges synchrones que divers modes de

---

<sup>1</sup> Définition trouvée sur le site d'Algora (<http://www.algora.org>), un organisme qui a effectué des études comparatives de plates-formes : « Une plate-forme est un logiciel qui assiste la conduite des formations ouvertes et à distance. Ce type de logiciel regroupe les outils nécessaires aux trois principaux utilisateurs - formateur, apprenant, administrateur - d'un dispositif qui a pour premières finalités la consultation à distance de contenus pédagogiques, l'individualisation de l'apprentissage et le télé-tutorat. » Une liste de 235 (!) plates-formes est fournie sur le site de la revue Thot : <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=12074>. Terme anglais : learning management system.

<sup>2</sup> Le mot-valise québécois « clavardage » nous semble avoir peu de chances de s'imposer ; en France, malgré la préconisation officielle (« causette »), c'est soit l'anglais « chat » qui est employé dans les conversations courantes, soit son paronyme « tchatche ».

<sup>3</sup> Ce diplôme forme de futurs enseignants de français. Le suivi en ligne a donné lieu, chaque année, à l'échange de plus de 1000 contributions (pour plus de précisions, lire Mangenot, 2002) ; le corpus comporte donc plus de 3000 messages, d'une longueur allant de 5 lignes à 2 pages.

<sup>4</sup> Dans le cadre du DESS « Ingénierie pédagogique dans des dispositifs ouverts et à distance », université de Franche-Comté.

<sup>5</sup> Nous remplacerions volontiers ce mot par « système ».

communication asynchrone (voir fiche « forum » sur le site de l'Office Québécois de la Langue Française) ; ils ne semblent pas disposer d'un terme désignant précisément l'objet qui nous occupe, l'OQLF ne proposant pas, dans son lexique bilingue, l'entrée anglaise « computer conferencing »<sup>6</sup>. Témoignent notamment de cette lacune les fluctuations terminologiques entre deux versions successives d'un même texte (Henri & Lundgren-Cayrol, 1998) et (Henri & Lundgren-Cayrol, 2001), où les systèmes de type forum sont appelés « téléconférences » en 1998, puis tantôt « interaction écrite asynchrone », tantôt « forum électronique » en 2001. Tardif & Karsenti (2001 : 89-115) entretiennent également le flou dans leur liste des « moyens de communication électronique sur le Web », l'entrée « groupe ou forum de discussions » caractérisant autant la liste de diffusion que le forum. Nous allons pourtant voir que les modalités de communication par forum sont suffisamment spécifiques, quel que soit le système utilisé, pour mériter une appellation claire et exclusive.

## 2. Les forums non pédagogiques

La communication par forums interposés fait partie du domaine de recherche de la communication médiatisée par ordinateur (CMO – en anglais CMC) ; elle est à ce titre étudiée par des chercheurs en sciences du langage ou en sciences de l'information et de la communication : Mourlhon-Dallies & Colin (1995), Anis (1998), Marcoccia (1998), Beaudoin & Velkovska (1999), Hert (1999), pour ne citer que des auteurs de langue française. Le sociologue Flichy (2001) propose un intéressant historique des ancêtres des forums, nés aux USA en 1978 bien avant l'apparition de la Toile, les « Bulletin Board Systems » et les « Newsgroups », et il montre que ces réseaux étaient porteurs d'une certaine « utopie communautaire ». Aujourd'hui, les forums s'utilisent à partir d'un banal navigateur et font souvent partie d'un ensemble plus vaste (que l'on pense par exemple aux forums du journal *Libération*, très fréquentés). On notera que la possibilité de créer son propre forum est devenue depuis deux ou trois ans un service gratuit (en contrepartie de bandeaux publicitaires...) proposée par la plupart des grands portails. Les trois propriétés essentielles relevées par les chercheurs sont les dimensions **écrite**, **asynchrone** et **publique** (pour le groupe ayant accès au forum) des échanges ; on proposera ici une quatrième spécificité, le **caractère structuré des échanges**.

**L'écrit asynchrone** tend à rapprocher la communication par forum des situations classiques de production écrite ou du courrier électronique. Deux caractéristiques particulièrement intéressantes : la souplesse chronologique qu'autorise le temps différé et la permanence de l'écrit qui fait du forum l'équivalent d'un texte en perpétuelle voie d'enrichissement. Cette permanence, liée à l'accessibilité, permet de parler à la fois d'*extériorisation* et de *partage de la cognition*<sup>7</sup>, au même titre que lorsque deux personnes rédigent ensemble un texte sur le même ordinateur.

**Mais nous estimons que c'est la dimension publique des échanges** qui constitue la principale spécificité des forums, en modifiant profondément le cadre communicationnel. Comme le signale Marcoccia (1998 : 17),

dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est « publique », lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme.

Se référant à Goffmann, cet auteur souligne les problèmes de « faces » que ce caractère public peut engendrer (« un énoncé menaçant pour la face d'un des interactants est lisible par tous et potentiellement mis en mémoire », *ibid.*) et montre que la « Netiquette » a justement pour but le

---

<sup>6</sup> Terme utilisé par Bullen (1997).

<sup>7</sup> Sharples & Pemberton (1990) sont sans doute parmi les premiers à avoir relevé les divers modes d'*extériorisation de la cognition* liés aux différents artefacts ; ils entendent par là le fait d'inscrire sa pensée sur un support, par exemple lors de la planification d'un texte. La *cognition partagée* constitue maintenant un paradigme de recherche central en psychologie des apprentissages (cf. Legros & Crinon, 2002).

« ménagement des faces ». Un facteur aggravant pourrait provenir de l'anonymat ou de l'identité éventuellement fictive des personnes qui se connectent, mais ce cas semble exclu dans un forum pédagogique (*cf. infra*). Toujours à propos de cette question de faces, Mourlhon-Dallies & Colin (1995 : 171), analysant un forum spécialisé sur le réseau *Usenet*, montrent pour leur part, dans un paragraphe intitulé « La tentation théâtrale », « l'effort déployé par la plupart des auteurs pour se mettre en vedette » ; ils expliquent ces efforts par l'effet de l'écriture sur écran, alors que nous aurions plutôt tendance à chercher la cause dans le caractère public des échanges.

Enfin, la plupart des systèmes de type forum **structurent les interactions**, par l'existence de « fils de discussion » (correspondant souvent à des thèmes) et par la possibilité de faire apparaître une intervention comme une réaction à une autre ; ainsi, un intervenant a-t-il trois possibilités : créer un nouveau fil de discussion, poster une intervention initiative dans un fil existant, poster une intervention réactive dans un fil existant. Mangenot (2002) montre l'intérêt, au plan de l'ergonomie cognitive, de disposer d'un dossier spécifique pour chaque discussion, ce que permettent certaines plates-formes et surtout les *collecticiels*<sup>8</sup> comme *QuickPlace* (Lotus, IBM), utilisé pour les formations évoquées ici.

C'est donc cette **quadruple dimension écrite, asynchrone, publique et structurée** qui constitue la spécificité communicationnelle des forums et qui doit être prise en compte si l'on veut intégrer de tels systèmes à des pratiques pédagogiques. Aucun autre outil de communication ne présente cette même combinaison de caractéristiques ; les listes de diffusion sont sans doute le canal le plus proche des forums (il s'agit également d'écrit asynchrone public), mais on soulignera leur lien indissociable avec le courrier électronique qui ne permet pas facilement la création d'un espace structuré dédié aux discussions menées.

Une dernière question que l'on peut se poser concerne le **degré de détermination des discours** par les caractéristiques des nouveaux moyens de communication qu'Internet met à notre disposition. Sur ce point, nous sommes en accord avec Hert (1999 : 213-214) :

[Considérer que la communication médiatisée par ordinateur est déterminée par les propriétés de la machine] serait trop simpliste : les effets dépendent énormément du rapport qu'établissent les individus avec le dispositif. Ce rapport implique aussi bien les aspects stratégiques de la communication [...], que technologiques [...], cognitifs [...], sémiotiques [...] ou encore sociaux [...]. C'est l'ensemble de ces dimensions qui produit un effet à travers une hybridation des aspects sociaux et technologiques [...] dans le rapport développé par les usagers avec le dispositif technique.

Peraya (2000 : 22) ne dit pas autre chose quand il considère les campus virtuels comme des « dispositifs techno-sémiopragmatiques ».

### 3. Les forums pédagogiques

Notons tout d'abord que plusieurs publications ont déjà été consacrées à la communication pédagogique par forum (Bullen, 1997, Henri & Lundgren-Cayrol, 2001) mais que très peu se sont intéressées de près à l'effet du canal sur les discours (à l'exception notable de Lamy, *cf. infra*). Pourtant, le repérage de certaines marques et structures dans les discours échangés et leur croisement avec l'analyse des propriétés des outils informatiques permet de mieux faire ressortir certaines caractéristiques de la communication pédagogique à distance, condition nécessaire à une extension et à une amélioration de celle-ci. On repèrera ici certaines de ces caractéristiques, à partir du seul cas de la formation entièrement à distance ; il nous semble en effet que dans le cas de la formation hybride, le fait que les étudiants se rencontrent régulièrement rend plus complexe et aléatoire l'analyse des échanges par forum, dans la mesure où l'une des variables, la communication en face à face, n'est pas contrôlée.

---

<sup>8</sup> Traduction française de « groupware » ; il s'agit de logiciels destinés à favoriser la communication professionnelle et la gestion des connaissances. Ils ne sont pas *a priori* destinés à la communication pédagogique.

### 3.1 Structure des interactions

Il faut tout d'abord s'interroger sur les étudiants qui restent « silencieux » ou préfèrent s'adresser de manière privée à l'enseignant, par courriel, traduisant ainsi une résistance au caractère public de la communication sur forum. Comme cela est évoqué dans (Mangenot & Miguet, 2001), la tendance première des étudiants à distance, habitués jusqu'ici aux seuls échanges bilatéraux avec l'enseignant, est de s'adresser à ce dernier, et le caractère public des échanges, bien que préconisé et argumenté par les enseignants, peut constituer une source de blocage. Les extraits ci-dessous, provenant des questionnaires remplis par les étudiants à l'issue du cours expriment bien les atouts et limites d'une communication publique par forum :

« La mise en commun de toutes les interventions risque de paralyser ceux qui n'ont pas assez d'expérience et de connaissances »

« J'avais le sentiment de ne pas être à la hauteur pour me permettre d'intervenir »

« Parfois on n'ose pas poser une question parce qu'on pense qu'elle est stupide et puis on voit que quelqu'un s'est aventuré à la poser et du coup on ne se sent pas si seul et si bête ! »

« Paradoxalement, il [ce système] m'a permis de davantage « écouter » (ou plutôt lire) les autres, et de réfléchir à loisir sur ce qu'ils disent. »

« La mise en commun des travaux et les échanges d'idées, lesquelles restent une fois qu'elles sont publiées, sont les meilleurs aspects de ce système. »

On voit ainsi que certains étudiants ne franchissent pas cet obstacle de la publication, bien que se connectant régulièrement au système. Paradoxalement, ces étudiants estiment néanmoins avoir pleinement profité du suivi et l'on touche peut-être là l'une des spécificités les plus intéressantes des systèmes de type forum : le caractère public de la communication, comme dans les travaux dirigés présentiels, permet aux étudiants « muets » de profiter des interactions entre leurs pairs et l'enseignant.

Pour ceux qui s'expriment, la structure des interactions est conditionnée par le mode de fonctionnement pédagogique du suivi : celui-ci étant fondé sur des tâches que les apprenants doivent réaliser (Mangenot, 2002), il est logique que la plupart des contributions répondent à l'une des consignes placées dans le système. Il est également logique – et très attendu par les étudiants – que les enseignants-tuteurs apportent un feed-back à ces travaux. La structure la plus courante est donc ternaire :

#### **Consignes ⇒ Contributions répondant aux consignes ⇒ Feed-back**

Il ne faudrait cependant pas opérer un rapprochement trop hâtif avec la structure ternaire typique des échanges en classe. En effet :

- les consignes sont en général plus ouvertes que les questions posées en classe ;
- le nombre de contributions pouvant venir répondre à ces consignes est illimité ;
- la longueur d'une contribution est également illimitée ;
- le feed-back s'applique parfois à un ensemble de contributions et non à une seule.

Les échanges liés à une consigne particulière se déroulant toujours dans un dossier distinct (*cf. supra* et copie d'écran en Annexe), on peut en fait considérer que chaque tâche fait l'objet d'un forum et que le travail terminé constitue une archive facilement consultable.

Enfin, certains échanges sortent du cadre ternaire décrit plus haut. Un type d'interaction n'apparaît qu'après quelques mois de suivi et demeure relativement rare, bien que souhaité explicitement par l'enseignant : il s'agit de la possibilité pour les étudiants de réagir directement aux contributions d'autres étudiants<sup>9</sup>. Assez typiquement, c'est au moment où une activité un peu plus ludique (donc moins « menaçante ») est proposée, vers le troisième mois, que les échanges entre étudiants se font plus nombreux et que leur structure se complexifie ; ainsi, suite à une consigne demandant de créer un « dizain » sur le modèle du Jeu du MAI (« mot à identifier »)<sup>10</sup>, les étudiants ont pris l'initiative

<sup>9</sup> On considère qu'un message isolé mais qui fait référence aux autres messages constitue une réaction indirecte.

<sup>10</sup> Il s'agit d'un jeu traditionnel repris par un logiciel du CNDP dont une « démo » peut être téléchargée : <http://www.cndp.fr/lettres/lemai>

de se faire deviner réciproquement leurs « mots cachés » et se sont mis à commenter les réalisations de leurs pairs (la copie d'écran en Annexe montre un échange de six contributions rédigées par cinq étudiants – sans que l'enseignante intervienne). Une piste de recherche future consistera à déterminer plus précisément les types de tâches qui entraînent les interactions les plus riches.

### 3.2 Constitution progressive d'une communauté d'apprentissage ?

Lamy (2001 : 142-143) montre que la constitution d'une communauté d'apprentissage relève autant de la dimension socio-affective que de la dimension cognitive :

La gestion de l'interaction en ligne est d'autant plus problématique que les participants n'ont aucun contact présentiel. Dans ce cas [...] il existe un déficit socio-affectif au départ, qu'il est important de compenser. Or le seul « lieu » où puisse intervenir ce ré-équilibre est un lieu purement verbal, et n'est en fait qu'une élaboration textuelle collective. Le pédagogue en ligne doit donc se construire par l'unique biais du discours un rôle nouveau, prenant en compte les propriétés matérielles de l'outil (interface, utilisation de l'espace et du temps) ainsi que les « comportements » autant cognitifs que socio-affectifs d'une communauté d'apprentissage créée elle aussi de toutes pièces par un ensemble de discours.

Un courriel d'une étudiante guatémaltèque qui n'a rejoint le suivi qu'avec un mois et demi de retard exprime bien cette double dimension et montre par ailleurs qu'il est possible de créer une classe virtuelle dont les membres ne se sont jamais rencontrés : « C'est EXTRAORDINAIRE !! Monsieur, Je viens de me brancher sur le site du cours et j'en suis RAVIE!!! Je me suis sentie vraiment dans une salle de classe... Excusez-moi mon enthousiasme... »<sup>11</sup>.

Sur le plan cognitif, la mise en place d'un système de suivi par forum était fondée sur l'espoir que se ferait jour une certaine coopération<sup>12</sup> entre les étudiants. Les marques attestant la constitution puis l'existence d'une communauté d'apprentissage sont évidemment rares au début et s'accroissent en cours d'année. Dès les premières semaines, certains étudiants précisent tout de même qu'avant de rédiger leur contribution, ils ont bien pris connaissance des autres productions (p. ex : « Pour réagir aux autres contributions, [...] ») et se situent même parfois par rapport à celles-ci :

**e-mail et lettres** Je ne répond qu'à cette partie-ci de l'activité: je n'ajouterais que redites sur le traitement de texte et l'écriture sur papier. A propos des e-mails et des lettres, je pense [...]

Dans le cas ci-dessus, on note le souci de ne pas répéter ce qui a déjà été dit, souci qui témoigne, semble-t-il, d'une volonté d'élaboration d'un objet (texte ?) collectif harmonieux. De manière plus générale, on constate que se met en place, dès le début de l'année, ce « lien de la parole » qui amène Hert (1999) à qualifier l'écriture sur les forums de « quasi-orale »<sup>13</sup>.

Une contribution publiée sur le forum en fin d'année illustre bien, pour sa part, la notion de *cognition partagée*, même si la démarche pédagogique suivie ne relevait pas des apprentissages collaboratifs au sens strict du terme :

La fin du cours approche. J'en profite à mon tour pour remercier xx<sup>14</sup> pour toutes ses productions. Je remercie aussi tous les autres participants qui m'ont beaucoup appris. Je me demande déjà si je vais arriver à couper le cordon tant les interventions ont été enrichissantes, stimulantes et créatives pour ma formation d'enseignante !

Mais, dans une perspective de meilleure caractérisation des discours échangés, il peut être intéressant d'examiner de plus près encore certaines contributions des étudiants, en s'appuyant sur les outils de l'énonciation.

---

<sup>11</sup> Tous les énoncés cités sont retranscrits dans leur forme originale (orthographe, ponctuation, majuscules, etc.).

<sup>12</sup> Pour une distinction entre apprentissages coopératifs et collaboratifs, voir (George, 2001 : 72). L'apprentissage collaboratif assisté par ordinateur (« Computer Supported Collaborative Learning ») constitue une branche de recherche reconnue dans le monde anglo-saxon.

<sup>13</sup> Le choix du terme n'est cependant pas très heureux car il laisse présager des marques d'oralité, alors que l'auteur désigne simplement par là les efforts des interactants pour se constituer un référent commun.

<sup>14</sup> Il s'agit d'un étudiant dont les contributions ont été particulièrement nombreuses et riches.

### 3.3 Positionnements énonciatifs

La distanciation établie d'emblée par les scripteurs des deux énoncés ci-dessous est plutôt l'exception que la règle. Les contributions citées font partie d'une discussion lancée en tout début d'année et répondant à la consigne suivante : « Pensez-vous que vous écrivez différemment avec le traitement de texte et sur papier ? Expliquez. Utilisez-vous le courrier électronique ? Si oui, quelles différences celui-ci vous semble-t-il présenter avec l'écriture de lettres ? ».

L'écriture est certes foncièrement différente entre traitement de texte et écriture manuelle sur support papier. Nous commencerons par énumérer les propriétés de la plus ancienne production écrite : du stylet à la plume Mont Blanc en passant par la plume authentique de volatile noble et le stylo à bille, feutre, crayon de bois [...]

Il y a des raisons objectives qui nous font préférer le traitement de texte. A commencer par les différentes fonctions que nous offre le système informatique. [...]

Bien plus courantes sont les contributions qui annoncent la couleur, subjective, même quand cela prend la forme d'un titre un peu ronflant comme celui-ci : « Quelques remarques personnelles et subjectives sur mon utilisation du traitement de texte et du courrier électronique ». Le cas le plus fréquent est l'utilisation du « je » suivi d'un verbe d'opinion ou d'autres expressions comme « il me semble », « selon moi », « personnellement », etc.

Les messages au ton très personnel sont pour leur part aussi rares, en début d'année, que les messages au ton distant. On notera un « je vais vous raconter une anecdote » où le « vous » s'adresse plus probablement au groupe qu'à l'enseignant, l'adresse d'un message (« Bonjour ! »), qui fait penser à un courriel et qui est suivie d'une phrase de présentation auto-ironique, le « Moi je », le « bouquin » et le « les mails, mon dieu quelle révolution » d'un autre message et surtout le registre très informel du message suivant, qui détone par rapport à l'ensemble des autres contributions :

oui j'écris différemment selon que j'utilise word ou un papier. sur ma feuille de papier je réfléchis, je fais peut-être même un brouillon car ce n'est pas très joli les ratures. devant word il n'y a pas ce genre de problèmes. on pose les idées comme elles nous viennent, on pourra toujours supprimer un mot par ci par là ou en rajouter d'autres selon les envies. et puis selon l'imagination les goûts de chacun choisis des caractères différents, plus ou moins gras, colorés ou non, selon nos envies. en gros on pose d'abord les idées et on les ordonne après.

en ce qui concerne les mail c'est encore bien différent. là il y a encore plus de libertés. on peut écrire comme on veut sans souci de la ponctuation, de la mise en page, des majuscules ou de l'orthographe. et puis certains codes sont différents. par exemple si on écrit un mot en majuscules cela signifie que l'on crie. en ce qui concerne l'orthographe on en vient à une simplification des mots à une écriture presque phonétique comme pour les SMS :c-compliqué de cosé avec c zami.

Cette décontraction serait-elle liée à une plus grande pratique des moyens de communication électroniques, comme semble le confirmer la fin du message, et préfigure-t-elle alors une évolution dans les années à venir ?

Un autre facteur contribuant à personnaliser les messages est la mention de son activité professionnelle et/ou de l'endroit où l'on vit : nombreux sont ceux qui évoquent leur éloignement de la France et ceux qui tentent d'établir des liens entre leur travail et le suivi. Pour conclure, on notera que les rapports ont tendance à devenir plus personnels au fil de l'année, même si l'évolution est indubitablement plus lente que dans un groupe présentiel.

### 3.4 Forums modérés ou non ?

Deux possibilités existent quant à la publication des messages sur un forum : soit les contributions sont envoyées à un modérateur, qui détient le pouvoir de les publier ou non, avec ou sans modifications, soit tout inscrit au forum a le droit de publier directement ses messages, un contrôle

pouvant éventuellement avoir lieu *a posteriori*<sup>15</sup>. Les avantages et inconvénients des deux solutions, sur le plan pédagogique, ont été discutés lors du colloque. Un premier problème pourrait venir de messages offensants (à un titre ou à un autre), mais le fait que les forums pédagogiques ne soient, à notre connaissance et pour des raisons assez évidentes, jamais anonymes constitue sans doute une prévention suffisante à de telles déviances<sup>16</sup>. Un autre argument, avancé par Stevan Harnad, consiste à dire que la modération par l'enseignant permet aux autres étudiants d'être sûrs de la qualité de ce qui est publié ; le sentiment d'un étudiant à distance, exprimé dans un questionnaire, irait dans ce sens, mais il faut signaler qu'il s'agit d'un cas unique (sur 85 questionnaires recueillis) :

J'ai trouvé les interventions des autres parfois assez troublantes dans le sens où elles me semblaient partir un peu dans toutes les directions. Je ne savais pas évaluer la qualité des interventions. Quand on n'est pas sûr de ses propres compétences en ce domaine, il est difficile de juger.

Accessoirement, un contrôle *a priori* pourrait en rassurer certains qui n'osent peut-être pas soumettre directement leurs productions au regard collectif (*cf. supra*). Mais cet avantage indéniable comporte des contreparties. En effet, la modération provoque forcément un ralentissement du rythme des échanges, sauf à disposer d'enseignants-tuteurs constamment disponibles ; ce ralentissement, ajouté au fait qu'il n'existe plus alors de communication directe entre étudiants, risque d'entraver fortement la dynamique collective. Par ailleurs, le processus même d'évaluation des contributions n'a-t-il pas intérêt à être public, afin que l'ensemble du groupe profite des remarques, rien n'empêchant l'enseignant d'envoyer une partie de ses *feed-back* de manière privée par courriel s'il estime que ceux-ci pourraient avoir un caractère menaçant pour l'étudiant concerné ? Il est dans doute difficile de clore le débat sur ce point, les réponses dépendant des objectifs de l'utilisation du forum, du mode de travail et des productions envisagés, de la discipline enseignée, du niveau des étudiants, etc.

#### **4. Un nouveau genre de discours ?**

Selon Peraya (2000), « les médias pédagogiques sont des formes de communication éducative médiatisée, des systèmes de représentation particuliers ou encore des systèmes sémiocognitifs organisés en genres de texte et en types de discours spécifiques. » Cependant, tout genre nouveau se construit à partir de genres existants (Bronckart, 1996) : les « modèles » sur lesquels peuvent s'appuyer les participants à un forum pédagogique sont d'une part la communication en classe (publique) et après la classe (entre pairs, rendez-vous individuel avec l'enseignant, conversations dans les couloirs), d'autre part les différents genres d'écrits échangés (devoirs que les étudiants se montrent, devoirs rendus, corrigés, courriels au prof, courriels entre étudiants, etc.). Perriault (2002 : 52-53) nomme « effet diligence » la tendance à appliquer des protocoles anciens à des techniques nouvelles.

##### **4.1 Comparaison avec les discussions en classe**

La comparaison de la communication pédagogique par forum avec les discussions en classe révèle des énoncés oraux plus interactifs, certes, mais beaucoup moins élaborés et surtout ne laissant aucune trace (*verba volant*). Dans le cas d'un travail par groupes, cette permanence de l'écrit constitue un atout important en ce qu'elle pallie la perte d'information inhérente aux discussions orales : le système informatique joue alors le rôle d'une mémoire collective permettant l'élaboration d'un objet de pensée plus complexe. On remarque par ailleurs sur les forums un grand nombre de messages à la structuration typiquement écrite, avec annonce du sujet traité par un titre ou une citation, annonce du plan, emploi d'une phrase de transition entre deux parties, emploi de nombreux connecteurs balisant le discours, effets de style.

---

<sup>15</sup> Il est toujours possible de demander à un étudiant d'effacer un message ; cela pose cependant un problème : certains auront lu le message avant sa disparition, d'autres non. Le cas s'est présenté à deux ou trois reprises dans la formation hybride, jamais dans la formation entièrement à distance.

<sup>16</sup> Anonymat et modération sont la règle, par exemple, dans les forums des grands quotidiens.



Concernant la participation, des études américaines (Kern, 1995, *p. ex.*) montrent qu'une meilleure distribution de la parole est obtenue dès que l'on utilise des modalités collectives autres que l'oral, celui-ci ayant d'une part un effet paralysant sur les plus timides et d'autre part un caractère quantitativement limité, la durée d'une séance de travaux dirigés étant inextensible. A l'oral, on ne peut obtenir une participation généralisée que par la technique du tour de table, très coûteuse en temps. Il faut cependant relativiser cet avantage des forums par la dimension potentiellement inhibante de la publicité des discussions (*cf. supra*).

#### **4.2 Comparaison avec les autres formes de communication via Internet**

On sait que les bavardages (*chats*) sont très prisés par les jeunes ; ils ont été bien étudiés par Anis (1998). On ne retrouve dans notre corpus aucune des caractéristiques sémio-linguistiques décrites par cet auteur, ce qui n'est pas très étonnant, étant données les finalités complètement opposées de ces deux situations de communication. Les caractéristiques des bavardages ne sont en effet pas seulement liées à une modalité, à un canal, mais également à une finalité (fonction essentiellement phatique du langage) et à un phénomène culturel. Un enseignant américain ayant pratiqué avec ses étudiants les discussions écrites synchrones (Kern, 1995) montre que celles-ci servent bien la recherche et le brassage d'idées et beaucoup moins bien la correction formelle et l'approfondissement de la pensée.

Le courrier électronique, pour sa part, ne permet pas la discussion ou le débat publics, dans la mesure où il s'agit d'un canal interindividuel et non collectif ; la liste de diffusion, qui constitue un des usages possibles du courrier électronique, est beaucoup moins commode que le forum et beaucoup plus intrusive, puisque chaque envoi de message par un membre du groupe parvient aussitôt à tous les membres (logique de « push »), tandis que le forum peut être consulté au moment où on le décide (logique de « pull ») et permet alors d'avoir une vision structurée des contributions.

Il semble donc que la communication sur un forum, quand elle se situe dans un cadre pédagogique bien défini, soit plus formelle et plus approfondie que sur les autres canaux de communication qu'offre le réseau. Il est certainement trop tôt pour parler d'un nouveau genre de discours, le contexte du travail par forum étant encore trop peu répandu pour que des usages langagiers liés à cette modalité de communication se soient stabilisés. Comme cela a été montré plus haut, la variable pédagogique est par ailleurs très prégnante, les choix effectués (notamment l'approche par tâches) pouvant avoir un retentissement important.

#### **5. Conclusion : atouts pédagogiques des forums**

On voit donc que le principal atout des forums pédagogiques est lié à la permanence et au caractère structuré de l'écrit ainsi qu'à la modalité asynchrone qui permettent d'une part l'expression quasi illimitée des participants à la formation, d'autre part une réflexion approfondie. Le caractère public des interactions permet pour sa part un certain degré de *cognition partagée* ainsi que la constitution d'une communauté d'apprentissage, dimensions fondamentales pour des publics en formation entièrement à distance ; le fait de « publier » leur contribution amène également les étudiants à être plus attentifs aux dimensions pragmatiques de leur écrit.

Pour conclure, nous n'hésiterons pas à situer les pratiques étudiées ci-dessus dans le champ de la *cognition partagée* voire de la *gestion des connaissances* (« knowledge management »), dont Perriault (2002) souligne la synergie souhaitable avec la formation en ligne. On assiste en effet, chez notre public d'enseignants en formation initiale ou continue, à une mise en commun de la réflexion didactique et à une mutualisation des pratiques. Grâce aux possibilités de stockage et de structuration offertes par le système, on aboutit à la constitution collective d'une banque de ressources pédagogiques. De très nombreux projets, dans l'enseignement public comme dans le privé, ont actuellement pour visée un tel lien entre formation et gestion de la connaissance : habituer les étudiants à la pratiquer durant leurs études ne peut qu'ouvrir la voie, dans l'avenir, à de tels

projets. On notera pour terminer que les plates-formes de formation en ligne ne constituent sans doute pas le meilleur outil de gestion des connaissances, les collecticiels étant plus souples en termes de structuration et plus centrés sur la communication écrite asynchrone.

## Bibliographie

- Anis J. (1998) *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?* Bruxelles : De Boeck université.
- Beaudoin V. & Velkovska J. (1999) « Constitution d'un espace de communication sur Internet », in *Réseaux* n°97, p. 121-177. Paris : CNET – Hermès Sciences.
- Bronckart J.-P. (1996) *Activité langagière, textes et discours*. Paris, Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Bullen M. (1997) *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Thèse de doctorat non publiée. University of British Columbia. Consulté en novembre 2002 : <http://www2.cstudies.ubc.ca/~bullen/pub.html>
- Flichy P. (2001) *L'imaginaire d'internet*. Paris, Editions La découverte.
- George S. (2001) *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*. Thèse de doctorat en informatique soutenue à l'université du Maine. Consulté en juillet 2002 : <http://www-ic2.univ-lemans.fr/~george/recherche.html>
- Henri F. & Lundgren-Cayrol K. (1998) *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Montréal, LICEF (rapport de recherche).
- Henri F. & Lundgren-Cayrol K. (2001) *Apprentissage collaboratif et formation à distance*. Presses universitaires du Québec.
- Hert P. (1999) « Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne », in *Réseaux* n°97, p. 211-259. Paris : CNET – Hermès Sciences.
- Kern R. G. (1995) « Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production », in *The Modern Language Journal* 79, p. 457-476.
- Lamy M.-N. (2001) « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », in Bouchard R. & Mangenot F. (éds.) *Interactivité, interactions et multimédia*, Notions en Questions en didactique des langues. Lyon : ENS-Éditions.
- Legros D. & Crinon J. (2002) *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Colin université.
- Mangenot F. (2002) « Forums et formation à distance : une étude de cas », in *Education permanente* 152, p. 109-119.
- Mangenot F. & Miguet M. (2001) « Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation », in *Hypermédiats et apprentissages* 5, p. 259-266. Paris : INRP et EPI.
- Marcoccia M. (1998) « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette », in Guéguen N. & Toblin L. (éds.), *Communication, société et Internet*, p. 15-22. Paris : L'Harmattan.
- Mourllhon-Dallies F. & Colin J.-Y. (1995) « Les rituels énonciatifs des réseaux informatiques entre scientifiques », in *Les carnets du Cediscor* 3, p.161-172. Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Peraya D. (2000) « Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées », in Alava S. (dir.) *Cyberspaces et formations ouvertes*, p. 17-42. Bruxelles : De Boeck université.
- Perriault J. (2002) *L'accès au savoir en ligne*. Paris : Odile Jacob.

Sharples M. & Pemberton L. (1990) "Starting from the Writer : Guidelines for the Design of User-centred Document Processors", in *Computer Assisted Language Learning* Vol. 2 / 1990, p.37-57. Oxford, Intellect.

Tardif M. & Karsenty T. (2001) « Technologies et fondements de la communication pédagogique », in *Les TIC... au cœur des pédagogies universitaires*, p. 89-115. Presses de l'université du Québec.

**Annexe :** un écran du système de suivi utilisant le logiciel QuickPlace (Lotus, IBM).

