

INDICES DE CO-CONSTRUCTION DES CONNAISSANCES EN SITUATION D'APPRENTISSAGE COLLABORATIF A DISTANCE

Charlotte Dejean-Thircuir

Université Stendhal-Grenoble 3, Laboratoire Lidilem

Résumé : Cette contribution porte sur l'étude du processus de co-construction des connaissances liées aux contenus notionnels d'un cours en ligne, dans le cadre de la réalisation d'une activité collaborative. Inscrite au croisement des champs de la communication médiatisée par ordinateur (CMO) et des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur (CAAO), cette recherche étudie les activités cognitives des étudiants à travers la co-construction de leur discours dans les échanges. L'analyse permet de dégager deux phénomènes discursifs révélateurs du processus de co-apprentissage : l'usage récurrent de la modalité interrogative et les reprises du discours de l'autre, dont on s'efforce de mettre au jour les différentes fonctions.

Mots clés : Tâche collaborative, communication médiatisée par ordinateur, co-construction des connaissances, co-construction du discours, interaction épistémique.

1. Introduction

Cet article rend compte d'une étude exploratoire portant sur les aspects socio-cognitifs d'une activité collaborative à distance. On s'intéresse à la dimension référentielle des échanges, distincte des dimensions organisationnelles et relationnelles ou socio-affective que l'on peut également observer au cours de la réalisation d'une tâche collaborative (entre autres : Blandin, 2004 ; Develotte, Mangenot, 2004 ; Dejean-Thircuir, 2007). Il s'agira de se focaliser précisément sur les processus de co-construction des connaissances liées aux contenus notionnels d'un cours (objet d'apprentissage). Cet objectif d'étude est lié à l'hypothèse selon laquelle une meilleure connaissance de ces processus dans le cadre de la réalisation de tâches collaboratives à distance pourrait permettre à des enseignants-concepteurs de mieux appréhender les types de tâche susceptibles de favoriser ces échanges.

Cette étude, qui s'inscrit au croisement des champs de la Communication médiatisée par ordinateur (CMO) et des Apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur (CAAO), prend pour objet d'analyse des échanges entre étudiants de Master 2 en Français langue étrangère engagés dans le réalisation d'une tâche collaborative à distance. Elle s'inspire notamment des recherches de Baker¹ (2004) portant sur les « *interactions épistémiques médiatisées par ordinateur* » (cf. infra). Evoquant ce qui a motivé ses travaux sur ce type d'interaction, Baker écrit que « *des travaux sur l'enseignement des sciences menés depuis de nombreuses années, [qui] ont montré que les élèves, même au niveau de l'université, traitent rarement des notions sous-jacentes aux activités pédagogiques, même s'ils résolvent avec succès de nombreux problèmes.* » (Baker, 2004 : 26).

Dans le contexte étudié, il n'est pas question de problème à résoudre ni de solutions à trouver, il y a cependant une tâche à réaliser qui s'appuie sur un certain nombre de notions du domaine de la FOAD (puisque'il s'agit du thème du cours observé) ; on a donc souhaité vérifier si des traces de co-construction des connaissances liées à ces notions sont observables dans les échanges des étudiants sur la plateforme. Et c'est à travers l'étude de la co-construction du discours que l'on s'attache à observer la co-construction des connaissances, postulant que la première est susceptible de refléter la seconde.

Dans un premier temps, nous commencerons par contextualiser les données étudiées dans le cadre de ce travail, avant de présenter nos choix méthodologiques, notamment par rapport aux recherches déjà effectuées sur le même sujet. Nous aborderons ensuite les notions sur lesquelles se fonde cette recherche avant de rendre compte des analyses effectuées qui ont permis de dégager deux indices discursifs de la co-construction des connaissances par les étudiants.

2. Présentation du contexte

Le contexte de l'étude est un Master 2 professionnel en français langue étrangère suivi à distance par des étudiants à l'université du Maine. Le cours dans lequel prennent place les échanges observés est construit autour de la réalisation de projets. Il n'y a pas d'apport de contenu au départ ; c'est aux étudiants de construire le contenu du cours à travers la réalisation des tâches. Les objectifs de cette UE, qui porte sur la formation en ligne et plus spécifiquement sur les apprentissages collaboratifs à distance, sont de permettre aux étudiants

¹ Dans ses recherches Baker (2004) s'attache à « décrire, voire modéliser, les processus par lesquels les apprenants co-élaborent des connaissances, au sein de types ou genres de dialogues spécifiques, dans différentes situations de résolutions de problèmes » (Baker, 2004 : 16)

de découvrir ce qu'est l'apprentissage ou la formation à distance (notamment pour l'apprentissage des langues) et de s'approprier un certain nombre de notions grâce à la réalisation de la tâche. Il s'agit enfin de les inciter, grâce à la mise en œuvre d'une démarche réflexive, à relier ces connaissances avec leur propre expérience de la formation à distance et du travail collaboratif en tant qu'étudiant.

Les notions visées par le cours sont notamment : le tuteur et le tutorat, les outils de communication en ligne, l'apprentissage collectif, la collaboration et la coopération, la communication médiatisée par ordinateur. S'ajoutent à ces notions générales certaines notions plus spécifiquement liées à telle ou telle tâche. Les tâches proposées dans le cadre de ce cours sont diverses. Celle qui motive les échanges observés pour cette étude consiste en la préparation et en la réalisation d'un entretien par chat avec un enseignant-chercheur spécialiste de la FOAD à propos d'un projet de formation à distance comme Galanet² ou Le Français en première ligne³. Pour cette recherche nous avons souhaité étudier au départ les échanges de trois groupes différents réalisant le même type de tâche, afin de dégager des phénomènes récurrents qui puissent être exploités ensuite pour étudier des échanges dans d'autres contextes. Deux groupes travaillent sur le projet Galanet, le troisième sur Le français en première ligne.

Par petits groupes de quatre ou cinq, les étudiants doivent réaliser la tâche en trois semaines et disposent pour cela de différentes ressources : le site du projet qu'ils sont censés étudier, les articles qui lui ont été consacrés, des articles ou des ouvrages généraux sur la formation à distance et sur les ACAO en particulier, proposés dans la bibliographie du cours. Pour leurs échanges ils utilisent divers outils de communication et de travail disponibles sur la plateforme Moodle : forum, chat, wiki.

Compte tenu de l'énorme masse de données que constituent les échanges par chat et par forum (cf. tableau ci-dessous) et des spécificités interactionnelles de chacun, nous nous sommes limités dans le cadre de cette étude à l'analyse des échanges sur forum.

	Groupe A (Galanet 07)	Groupe B (Galanet 08)	Groupe C (Français 1 ^{ère} ligne 08)
Nbre de message sur forum	210	208	120
Nbre de chats	5 (1 à 2 heures)	5 (1h ½ à 2h ½)	3 (1 h en moyenne)

3. Choix méthodologiques

Un très grand nombre de recherches portant sur l'étude du forum comme « lieu d'apprentissage » (Henri, Peraya, Charlier, 2007) se fondent sur une analyse de contenu de type quantitatif (cf. articles de Rourke *et al.* 2001 ; Hammond, 2005 et de De Wever *et al.*, 2006). Ainsi, les messages sont segmentés selon divers critères et les segments catégorisés à partir de grilles pré-établies. La plupart du temps, les segments sont catégorisés indépendamment les uns des autres et surtout indépendamment des autres messages.

Notre choix méthodologique est autre, il s'agit de travailler de façon inductive à partir de l'observation des échanges et non des messages uniquement, sans partir d'une grille d'analyse et donc de catégories pré-établies. Afin de réaliser cette analyse, il nous a fallu dans un premier temps repérer les messages constituant de véritables échanges ou séquences portant sur des notions ou des problématiques liées à la formation à distance et plus spécifiquement au projet étudié par les étudiants dans le cadre de la tâche. Un véritable échange implique la

² <http://www.galanet.be/>

³ <http://w3.u-grenoble3.fr/fle-1-ligne/>

succession d'au moins deux messages dont le second se positionne explicitement comme étant une intervention réactive par rapport à l'intervention qui précède, ce caractère réactif pouvant être identifié grâce à divers indices, notamment énonciatifs, dans le corps de l'intervention.

Une fois ces échanges prélevés dans le corpus initial, ce sont eux qui ont constitué nos données d'analyse proprement dites. Nous nous sommes appuyés principalement sur des outils d'analyse du discours et de la pragmatique linguistique interactionniste afin de repérer certaines spécificités discursives de ces échanges au cours desquels les interactants thématisent les notions du cours.

Afin de situer plus précisément notre démarche et nos objectifs par rapport aux recherches qui s'intéressent aux apprentissages réalisés par le biais des échanges sur forum, nous pouvons dire à l'instar de Desjardins (2003 : 4) qu'

« il ne s'agit pas pour nous de traiter des apprentissages que peuvent faire les individus qui participent aux forums électroniques, ni dans la foulée, de débusquer les connaissances qu'ils élaborent au plan intrapsychique, selon la définition classique de la connaissance en psychologie cognitive. Notre démarche relève davantage d'une analyse de contenu et d'une analyse de discours dans la mesure où ce dernier reflète l'activité cognitive qui s'effectue au fil d'une conversation. »

4. Cadrage théorique

On ne s'attardera pas sur l'idée que ce travail s'inscrit dans une perspective socio-constructiviste de l'apprentissage, qui constitue l'un des principaux cadres de référence des recherches en ACAO. Il s'inscrit par ailleurs dans la lignée des travaux de Henri et Lundgren-Cayrols (2001) sur l'apprentissage collaboratif en ligne et plus spécifiquement dans les échanges par forum. Selon ces auteurs, ces échanges *« susciteraient la clarification des idées, le partage des points de vue, la rétroaction, le développement d'un langage commun et la recherche des solutions communes. »* (Henri, Charlier, Peraya, 2007).

Selon Henri (1990, citée par Desjardins, 2003), lorsque l'on s'intéresse aux ACAO, on peut se pencher sur différentes dimensions du processus d'apprentissage : les dimensions cognitive, métacognitive, organisationnelle et sociale. Dans le cadre de ce travail, nous nous focalisons sur la dimension cognitive qui *« concerne les processus d'apprentissage, relevant du raisonnement et du jugement de valeur, dans le traitement de l'information concernant la matière à assimiler. »* (Desjardins, 2003 : 113). Ceci étant posé, cette définition ne suffit pas pour rendre de compte de notre perspective de recherche puisque l'on s'intéresse à la dimension socio-cognitive et non seulement cognitive du processus d'apprentissage à travers les échanges. Ainsi, la notion d' *« interaction épistémique »* (Baker, 2004 : 26), même si elle demande à être adaptée à notre contexte d'étude, paraît-elle particulièrement pertinente pour rendre compte des phénomènes que nous nous proposons d'observer :

« Comme le nom le suggère, il s'agit d'interactions qui portent sur le plan des connaissances, le sens ou les fondements conceptuels qui sous-tendent le domaine de résolutions de problèmes. Dans une interaction à fort caractère épistémique, les apprenants ne se contentent pas d'énoncer des solutions pour un problème à résoudre, ils travaillent conjointement sur le sens du problème et de ses solutions, ils s'expliquent, justifient et argumentent sur ce plan. »

Bien entendu, dans le contexte qui est le nôtre, il n'y a pas de résolution de problème ni de solution à trouver mais les étudiants ont une tâche à réaliser impliquant la découverte et l'appropriation de certaines notions, on peut donc s'attendre à ce que des échanges (et non des interactions) de nature épistémique aient lieu pendant la réalisation de la tâche. Ceci nous conduit à évoquer le type de connaissances en jeu dans ces tâches et donc dans ces échanges.

A l'inverse de concepts issus de domaines tels que la physique ou les mathématiques (sur lesquels se sont essentiellement penchés Baker et ses collaborateurs dans leurs travaux, cf. notamment : Baker, 2003, Baker 2004, Séjourné *et al.*, 2004), les notions que sont amenés à manipuler les étudiants de notre corpus ne sont pas stables et circonscrites et laissent plus de place aux croyances et aux représentations.

Les recherches sur la co-construction des connaissances en ACAO s'efforcent de caractériser la relation entre forme d'interaction et type d'apprentissage (Dillenbourg *et al.*, 1996) et situent souvent au centre de la co-construction le désaccord qui peut naître entre les participants, celui-ci étant considéré comme moteur dans l'apprentissage, notamment dans le paradigme du conflit socio-cognitif. « *C'est le désaccord qui est le phénomène le plus saillant de l'interaction, car il donne lieu à un type de dialogue clairement repérable, et qui entretient des relations étroites avec les apprentissages.* » (Baker, 2004 : 42)

Dans le corpus étudié, il faudra donc vérifier si, au-delà de la dissonance cognitive, le conflit, considéré comme déclencheur de formes d'interaction propices au développement de l'apprentissage, est observable.

5. Analyse du corpus : quelques caractéristiques discursives des échanges orientés vers la co-construction des connaissances

L'observation des données a révélé deux phénomènes discursifs particulièrement saillants dans les interventions constitutives de ces échanges et séquences : l'usage récurrent de la modalité interrogative d'une part et la reprise du discours de l'autre dans son propre discours d'autre part.

5.1. La modalité interrogative

Face au très grand nombre de questions figurant dans les données, on s'est attaché à les catégoriser afin de dégager leurs fonctions dans les échanges. Comme on va le voir, certaines sollicitent implicitement ou explicitement une réaction du ou des partenaires tandis que d'autres rendent plutôt compte du processus de réflexion dans lequel est engagé l'étudiant, même si elles peuvent provoquer également des réactions.

- *Questions en clôture d'intervention*

Exemples 1⁴ :

- « Et vous ? Qu'en pensez-vous »
- « Es-tu d'accord avec moi, peux-tu préciser ta pensée si je me suis trompé sur le sens de tes questions ? »
- « Des commentaires ??? »

Ce type de question est situé à la fin d'un message dans lequel l'étudiant a présenté le résumé d'un article qu'il a lu et sur lequel il a formulé un certain nombre de réflexions. Une telle question donne explicitement au message le statut d'une intervention initiative ou réactive-initiative et permet d'attribuer à celle-ci la valeur d'un macro-acte de proposition demandant à être ratifiée ou évaluée.

- *Questions correspondant à une proposition interprétative*

Dans ces énoncés, les étudiants réalisent des hypothèses interprétatives (usage des modalités épistémiques) concernant des notions traitées dans les articles lus ou des aspects du

⁴ Tous les extraits de corpus sont repris tel qu'ils ont été produits par les locuteurs.

projet observé et soumettent implicitement ou explicitement ces hypothèses à l'aval des partenaires.

Exemples 2

- « Peut être pourrions-nous nous inspirer de cette liste et de nos lectures en général pour caractériser le(s) rôle(s) du tuteur dans le dispositif Galanet ? »

- « Il me semble que ces 4 « rôles » correspondent plutôt bien à ce que dit Bourdet ??? »

- *Questions rhétoriques s'inscrivant dans un discours argumentatif*

Exemple 3 :

« Ne peut-on pas envisager un 'transfert' partiel de ces rôles vers les participants ? Je m'explique : le tuteur est-il véritablement la seule personne à évaluer les compétences des apprenants ? La réponse serait non, comme le précise Araujo et Mélo dans leur article (2006) : [...] »

Dans l'exemple 3, l'idée de l'« extension des rôles du tuteur aux apprenants » (dans le cadre de la formation Galanet) est présentée par l'étudiante comme une thèse à défendre. On peut considérer que la question est rhétorique, non pas parce que la réponse est évidente, mais parce qu'elle est fournie dans un ou plusieurs des articles lus par les étudiants. Cette question rhétorique (première phrase de l'extrait) aussitôt suivie de réponses, s'inscrit dans un discours argumentatif montrant que l'étudiante est en train de s'approprier les idées qu'elle a lues.

- *Questions heuristiques*

Les questions heuristiques s'apparentent à des problématiques de recherche qui ont émergé suite à la lecture des articles ou à la consultation du site présentant le dispositif étudié (« Galanet » ou « Le Français en 1^{ère} ligne ») et auxquelles l'étudiant n'a pas de réponse.

Exemple 4⁵

- A propos du thème de l'évaluation : « [...] je vous fais part humblement d'une de mes réflexions : Puisque Galanet est inséré dans un cursus universitaire, on peut supposer que les étudiants sont évalués à un moment ou un autre, si tel est le cas, quels sont les critères qui permettent d'évaluer chez les apprenants le développement (ou non ?) de pratiques d'intercompréhension ? »

- A propos des rôles du tuteur : « Dans ce 'nous collectif' que représentent les formations en ligne, on peut donc s'interroger sur la difficulté à définir les rôles respectifs des différents acteurs. Quel(s) rôle(s) joue ou doit jouer l'enseignant de langue dans le développement des compétences des participants ? Quel(s) rôle(s) jouent ou doivent jouer les apprenants dans leur co-construction des savoirs ? »

Ces questions heuristiques et certaines questions factuelles à propos du dispositif étudié auxquelles le locuteur n'a pas de réponse suscitent parfois des réactions des partenaires qui proposent une réponse ou confirment la nécessité d'explorer ces questions en vue de la réalisation du guide d'entretien (tâche finale).

Dans les séquences étudiées, l'usage de la modalité interrogative souvent associé à des marqueurs de modalisation épistémique (« peut être », usage du conditionnel, verbes d'opinions, etc.) rend compte d'une phase d'élucidation des contenus auxquels sont confrontés les étudiants. Ces interrogations sont constitutives d'un discours « *de nature exploratoire* » : « [...] l'intervenant énonce quelque chose qu'il ne pose ni comme une croyance, ni comme un savoir, mais comme un objet incertain, une supputation ou une problématique à soumettre à l'examen des autres participants » (Desjardins, 2003 : 113).

⁵ L'usage du grisé dans les extraits de corpus permet de pointer le phénomène décrit.

5.2. Les reprises du discours de l'autre

Le deuxième phénomène saillant de ces échanges concerne les reprises du discours de l'autre, l'autre étant ici le ou les partenaires ; nous avons donc identifié les différentes fonctions de ces reprises afin de rendre compte de leur rôle dans la co-construction des connaissances par les étudiants.

Afin d'illustrer ces différentes fonctions, nous nous appuyons sur l'exemple d'une séquence interactionnelle dans laquelle sont engagées 4 étudiantes et qui comprend 7 interventions. Dans cette séquence, issue des interactions d'un groupe travaillant sur Galanet, le thème abordé dans la première intervention a trait au rôle du tuteur. Les passages surlignés (colonne du milieu) indiquent les segments de texte repris (par citation ou reformulation) d'un message à l'autre, et les commentaires (colonne de droite) précisent le thème du passage cité et indiquent la fonction du discours repris.

Tableau 1

locuteur	Extrait de message sur le forum	Thème traité dans l'extrait et fonction des hétéro-reprises
1. K	Bonsoir, Je souhaiterais revenir, si vous le permettez, sur les différents rôles du tuteur tels que définis par JF Bourdet et notamment les rôles R3 (animation), R4 (ressource) et R6 (contrôle) évoqués par S. Ne peut-on pas envisager un 'transfert' partiel de ces rôles vers les participants ? Je m'explique : le tuteur est-il véritablement la seule personne à évaluer les compétences des apprenants ? La réponse serait non, comme le précise Araujo et Mélo dans leur article (2006) :	Thème : Rôles du tuteur et transfert de ces rôles sur les apprenants
2. S	Je vais réagir au dernier message de K que je cite : « Ne peut-on pas envisager un 'transfert' partiel de ces rôles (R3, R4, R6) vers les participants ? ». [...] Je ne pense pas qu'on puisse parler de « transfert » de ces rôles, à moins qu'on établisse une comparaison avec un enseignement en présentiel de type « traditionnel ». Il me semble que parler de « tutorat », c'est déjà envisager une redistribution et un partage des rôles, des rôles R3 à R7 tout du moins.	Thème : Transfert des rôles du tuteur. => Remise en cause argumentée d'une proposition terminologique (« transfert ») de K
3. J	Pour reprendre ce qui a été dit sur les rôles abordés par Mr Bourdet et la notion de "transfert" évoquée par K, je pense que l'on pourrait parler de "délégation" comme le dit Degache dans LFDLM 2006. Dans un article de Degache (2003), celui-ci fait référence à la charte qu'il serait bien de suivre aussi bien de la part des étudiants que de la part des tuteurs. Les éléments de cette charte correspondent en partie à ce que fait le tuteur (étayage, guide, ressources,...) [...] Reprise de questions : Quel rôle précis jouent les tuteurs et les apprenants dans le développement des compétences des apprenants/ de façon + générale quel rôle ont-ils chacun dans la formation Galanet? Comment a évolué leur rôle depuis la première session?	Thème : transfert des rôles du tuteur => Approfondissement de la notion de transfert de rôles. En s'appuyant sur d'autres lectures, J complète le message de S qui avait remis en question la proposition de Is sans faire de contre-proposition. J fait une nouvelle proposition.
4. S	Question de J : « Comment a évolué le rôle de l'animateur/tuteur au cours des différentes sessions de la formation Galanet ? » Un aspect de cette évolution est que les animateurs ont été invités à moins participer (fréquence et volume des interventions) et à composer des messages moins complexes (car inhibiteurs). D'ailleurs, sur les forums, on peut noter que les animateurs interviennent effectivement très peu.	Thème : Evolution des rôles de l'animateur/tuteur => Apporte une réponse à l'une des questions heuristique formulée par J.
5. S	Pour revenir sur ce que je viens de "dire", "tuteur" et "animateur", ce n'est pas la même chose pour C. Degache (DEGACHE, C. (2006)	Thème : Termes pour désigner le « tuteur » et ses

	[...] Pour lui, "animateur" renvoie au rôle de "meneur de jeu", mais cela, nous l'avions déjà dit, et "tuteur" renvoie aux fonctions d'évaluateur et de vecteur d'information (R1, R3 et R6 pour J.F. Bourdet ?)	rôles => Apporte une précision par rapport à son propre discours dans le message précédent.
6. Je	Après toutes les questions sur le rôle du tuteur et en particulier sur la délégation des rôles tuteur/ apprenants, j'ai relu un extrait de l'article de J.J Quintin et M. Masperi concernant l'analyse quantitative et la fréquence des messages dans les diverses sessions. Il apparaît après étude que l'activité sur les forums des apprenants dépendait de l'équipe dans laquelle ils étaient. En effet, on distingue clairement des équipes très actives et d'autres moins actives voire inactives. [...] On en reviendrait donc à souligner l'importance du tuteur à solliciter les apprenants, à les dynamiser. En ce sens, je trouve la question de S. concernant la représentation de ces rôles par chacun très intéressante. Avant de déléguer les rôles dans une telle formation, il est nécessaire que chacun comprenne le sens et l'importance de ce rôle dans cette formation Galanet afin de se sentir plus concerner, plus à l'écoute, plus actif en assurant ce rôle.	Thème : rôles du tuteur, dynamique des équipes, délégation des rôles du tuteur, importance de la fonction d'animateur du tuteur pour stimuler les interactions. => Elargit la discussion en reliant le précédent thème à une autre question + approuve l'une des questions formulées par S.
7. S	En ce qui concerne la question des représentations sur les rôles des uns et des autres, oui, je crois qu'il faudrait creuser la question, en la rapprochant de ce qu'évoquait K, par rapport à la difficulté de définir les rôles respectifs des participants.	Thème : rôles des différents participants => approuve une idée formulée par Je tout en la mettant en relation avec une réflexion d'une autre collègue (K).

Les différentes fonctions des hétéro-reprises identifiées dans les séquences analysées sont les suivantes :

- Compléter, préciser, enrichir (3, 5, 6)
- Remettre en question une hypothèse interprétative (2)
- Répondre aux questions factuelles et/ou heuristiques posées (4)
- Approuver et manifester ainsi une correspondance des représentations en construction (6, 7)

Une dernière fonction de l'hétéro-reprise non représentée dans l'extrait ci-dessus consiste en une demande de clarification (Exemple : « Peux-tu m'expliquer ce que tu entends par ... »).

Outre les différentes fonctions des reprises, cet exemple illustre bien la façon dont les contenus se construisent progressivement grâce aux reprises des discours des partenaires. D'un message à l'autre, les étudiantes précisent, relient les informations découvertes dans les articles et sur le site des dispositif, confrontent leurs représentations, affinent leur compréhension des notions, s'orientant ainsi vers une représentation convergente des notions.

5.3 Phénomène de brouillage énonciatif

Dans l'extrait décrit ci-dessus (tableau 1), on note que le discours repris ne concerne pas seulement celui des partenaires ; en effet, les étudiantes citent et se réfèrent très précisément à tel ou tel auteur qu'elles ont lu, si bien que les différentes voix présentes dans leur discours sont clairement identifiables et distinctes. Mais il n'en est pas toujours ainsi, et il arrive que les étudiants n'indiquent pas précisément le discours qu'elles empruntent à des auteurs.

Dans le corpus analysé, la majorité des interventions initiatives comporte des compte-rendus d'articles (impliquant un travail d'analyse et de synthèse), ou alors simplement des notes prises à partir de ces derniers. Or on constate que les étudiants reprennent parfois des extraits des textes lus, sans respecter le principe de citation avec l'usage des guillemets. Dans

l'extrait ci-dessous (tableau 2), dans l'intervention 1, l'étudiante formule des questions à adresser à l'interviewé en reprenant des expressions issues d'un article qu'elle a lu, mais sans les mettre entre guillemets (« gestion des activités discursives », « gestion des langues en contact », etc). En 2, certaines de ces expressions sont remises en cause par E du fait de leur manque de clarté, sans que celle-ci sache qu'il s'agissait de citations. I le lui révèle en 3 (« j'ai cité littéralement ») tout en soulignant qu'elle-même n'est pas très au clair avec certaines de ces expressions (« Gestion des activités discursives : cette idée est un peu floue pour moi. »). Cet extrait rend compte d'un brouillage énonciatif dû au fait que I ne signale pas clairement qu'elle prend en charge le discours d'un autre, ne faisant pas entendre précisément sa voix. Ainsi, l'auteur fondateur n'est pas identifié et disparaît au profit de l'auteur de seconde main qu'est l'étudiante I.

Tableau 2

1. I	[...] ? Pouvez-vous donner un pourcentage (approximatif) de la proportion des séquences potentiellement acquisitionnelles dans les domaines suivants ? - gestion des activités discursives - gestion des langues en contact - gestion de la participation dans le groupe - anticipation de problèmes linguistiques-communicatifs - résolution de pannes linguistiques-communicative
2. E	J'ai lu l'article et ton compte-rendu et je trouve tes questions pertinentes. 😊 Seulement une qui me dérange, sur les "pourcentage (approximatif) de la proportion des séquences potentiellement acquisitionnelles". Je ne sais pas si les domaines que tu proposes ne sont pas un peu trop complexes. Comment peut-on voir une acquisition dans: - gestion des activités discursives - gestion des langues en contact - gestion de la participation dans le groupe. Tandis que pour les deux autres je suis tout-à-fait d'accord. Pour les trois premières il faudrait mieux reformuler (retirer "gestion") où il peut y avoir des séquences potentiellement acquisitionnelles. Du genre: - dans les débats sur le choix des thèmes, sur la réalisation du dossier de presse.
3. I	Dans ma synthèse, j'ai cité l'article littéralement et j'ai donc repris ses formulations. Effectivement, lors de l'interview il faudrait simplifier ces termes et les rendre plus accessibles "moins techniques"! Gestion des activités discursives : cette idée est un peu floue pour moi. Le participant :Est-il capable de mieux écrire? communiquer? comment gère-t-il les moyens de communication dont il dispose?

Au plan de la co-construction des connaissances, cet exemple paraît intéressant puisque c'est grâce aux questionnements d'un partenaire que l'étudiante a pu mettre à distance une idée d'un auteur qu'elle avait reprise à son compte sans la comprendre tout à fait et qu'elle a ensuite été conduite à formuler une hypothèse interprétative sur celle-ci (« Le participant : Est-il capable de mieux écrire? communiquer? comment gère-t-il les moyens de communication dont il dispose? »). En outre, ce phénomène de brouillage énonciatif est fréquent dans le discours des étudiants qui tentent de s'approprier des notions et des théories (Boch, Grossmann, 2002), il peut donc être utile pour un enseignant-tuteur en ligne d'y être attentif afin de pouvoir attirer l'attention des étudiants sur celui-ci.

6. Discussion et conclusion

6.1 La clarification plutôt que le désaccord

L'usage récurrent de la modalité interrogative et les reprises du discours de l'autre dans le cadre d'échanges ou de séquences portant sur les notions du cours constituent deux indices de la co-construction du discours, révélateurs d'une certaine forme de co-construction des connaissances. L'analyse des échanges a révélé que les activités cognitives repérables à travers le discours des étudiants sont essentiellement liées à un effort de compréhension et de clarification d'un dispositif d'apprentissage et de certaines notions. Les nombreuses marques lexicales et discursives renvoyant à la clarification en témoignent :

Exemple 5 :

- « pourrais-tu préciser ta pensée ? »
- « tes commentaires m'éclaircissent »
- « Je comprends mieux maintenant merci »

Dans ces séquences, on observe parfois quelques dissonances cognitives mais très peu de véritable désaccord. Ceci paraît important à souligner par rapport aux recherches sur la co-construction des connaissances en ACAO qui s'efforcent de caractériser la relation entre forme d'interaction et type d'apprentissage. Comme cela a déjà été évoqué, le désaccord qui peut naître entre les participants est souvent considéré comme un élément déterminant dans la mise en œuvre du processus d'apprentissage. Cependant, comme le précisent Baker et al. (2003 : 126), il n'est pas surprenant que les étudiants ne « *puissent adopter des positions argumentatives stables par rapport à des connaissances, qui par hypothèse, sont en cours d'élaboration (Nonnon, 1996).* ». Ce sera donc plutôt à travers des activités de clarification et d'explication qu'un processus de co-construction des connaissances pourra se mettre en place dans des contextes tels que celui qui a été observé dans cette étude.

Si l'on adopte le point de vue de l'enseignant-concepteur de tâches collaboratives à distance, on peut noter que la tâche intermédiaire, qui a donné lieu à des séquences de co-construction des connaissances grâce à un travail de clarification et de confrontation de représentations à partir de la lecture d'articles de recherche, pourrait tout à fait être envisagée dans différents types de tâches, autres que celle qui faisait l'objet de la production finale dans le dispositif étudié.

6.2 Le rôle déterminant des modalités de travail

Cette étude aura permis de répondre positivement à la première question posée en introduction, à savoir : y a-t-il des échanges orientés vers la co-construction des connaissances en lien avec les notions du cours pendant la réalisation de la tâche par les étudiants ? Néanmoins, il importe de préciser que seuls deux des trois groupes observés ont eu ce type d'échanges. Ces résultats sont à mettre en relation avec la façon dont les étudiants ont décidé d'organiser leur travail au sein du groupe. En effet, les deux groupes (A et B) qui ont eu de véritables échanges sur le forum à propos des notions du cours ont adopté un mode de travail collaboratif, comme l'indique l'extrait suivant :

Exemple 6

(I. - Groupe A / fil de discussion « l'organisation du travail ») :

Concernant les lectures, je suis assez d'accord avec Eugénie, et je pense aussi que pour les textes les plus importants, nous devons toutes les lire, afin de mieux partager nos impressions, enrichir nos réflexions et peut-être éviter des erreurs d'interprétation. Après rien n'empêche d'ajouter des choses en plus susceptibles d'enrichir notre base commune (bien au contraire!).

En revanche, le 3^{ème} groupe qui n'a pas eu d'échange de ce type a choisi un mode de travail coopératif :

Exemple 7

(M. – Groupe C / fil de discussion « Journal de bord »)

Notre méthode de travail sera la suivante :

Chacun lit ses articles, trouve des questions, tente de les ranger par thèmes. Ensuite on mutualise les travaux individuels; en principe certains thèmes devraient se recouper.

Puis nous finalisons l'ensemble pour obtenir un guide d'entretien

Dans ce 2^{ème} cas, chacun lisant ses propres articles, il ne pouvait y avoir confrontation d'interprétation ou demande de clarification liée à telle ou telle question, si ce n'est plutôt vers la fin de la tâche au moment de l'élaboration du guide d'entretien. Ceci montre donc que la présence d'échanges orientés vers la co-construction des connaissances dépend, pour partie du moins, des modalités d'organisation du travail adoptées par le groupe (cf. Mangenot, Nissen, 2006).

Si l'on se place du point de vue de l'enseignant-concepteur de tâche, on peut imaginer qu'un certain guidage dans la formulation des consignes de la tâche, par rapport à l'organisation du travail collectif, pourrait permettre de susciter ce type d'échanges.

6.3 D'autres outils pour la co-construction des connaissances

Des séquences interactionnelles sur le forum portant sur les notions visées par le cours n'ont pu être observées que dans deux groupes sur les trois du corpus initial. Cependant, il importe de souligner que l'étude de l'ensemble du déroulement du travail a montré que le troisième groupe (C) avait essentiellement eu recours au wiki pour co-construire le guide d'entretien. Et c'est directement sur le wiki que les étudiants ont parfois pu échanger à propos de telle ou telle notion. Quant aux étudiants du groupe A, ils ont parfois utilisé de la fonction commentaire dans des fichiers word joints à leur message sur le forum pour réagir aux réflexions ou aux questions formulées par leurs partenaires, de la même façon qu'ils auraient pu le faire sur le forum comme dans les exemples que nous avons présentés.

Ceci révèle que d'autres outils peuvent être exploités par les participants pour co-construire des connaissances, même si avec ces derniers, le degré de co-élaboration du discours est moindre que sur le forum. Ainsi les processus d'apprentissage dans le cadre d'une tâche collaborative demandent-ils à être explorés sur d'autres espaces que le forum ou encore le chat.

Bibliographie

- BAKER M., DE VRIES E., LUND K. & QUIGNARD M., 2003, « Interactions épistémiques médiatisées par ordinateur pour la coélaboration des notions scientifiques », dans C. Deaudelin & T. Nault (éds), *Apprendre avec des pairs et des TIC : quels environnements pour quels impacts ?*, Montréal : Presses de l'Université du Québec (PUQ).
- BAKER M., 2004, *Recherches sur l'élaboration de connaissances dans le dialogue. Habilitation à diriger des recherches*, Université de Nancy 2.
- BOCH F. & GROSSMANN F. (eds), 2002, *Apprendre à citer le discours d'autrui*, Lidil, n° 25.
- BLANDIN B., 2004, "La relation pédagogique à distance : que nous apprend Goffman ?". *Distances et savoirs* n°2-3. pp. 357-381.
- BRUILLARD E., 2006, « Le forum de discussion : un cas d'école pour les recherches en EIAH », dans *Sticef* vol.13.

- http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2006/sticef_2006_ns_edito.htm
- DEAUDELIN C. & NAULT T., 2003, *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Presses de l'université du Québec.
- DEVELOPTE C. & MANGENOT F., 2004, « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », dans *Distances et savoirs*. Vol. 2, n°2-3. Paris : CNED, Lavoisier. pp. 19-46.
- DESJARDINS C., 2003, *Vers une méthodologie d'analyse des construits cognitifs collaboratifs produits dans les forums électroniques textuels asynchrones*, Thèse en communication, Université de Montréal.
- DE WEVER 2006, SCHELLENS T., VALCKE M., VAN KEER H., 2006, « Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review », dans *Computers and Education*, 46, p. 6-28.
- DILLENBOURG P., BAKER M., BLAYE A. & O'MALLEY C., 1996, « The evolution of research on collaborative learning », dans Spada E. & Reiman P. (dir.) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*. Oxford: Elsevier. pp. 189-211. Consulté en décembre 2002 : <http://tecfa.unige.ch/tecfa-people/dillenbourg.html>
- HAMMOND M., 2005, « A review of recent papers on using on-line discussion within teaching and learning in higher education », *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 93.
- HENRI F., PERAYA D., CHARLIER E., 2007, « La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques », dans *Sticef* n°14. <http://sticef.univ-lemans.fr>.
- HENRI F., CHARLIER B. (2005). « L'analyse des forums de discussion pour sortir de l'impasse » dans Sidir M., Bruillard E. et Baron G.-L. (coord.), *Symposium, formation et nouveaux instruments de communication*, Amiens. http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/henri_charlier.htm
- HENRI F., LUNDGREN-CAYROL K., 2001, *Apprentissage collaboratif à distance*, Presses de l'université du Québec.
- ROURKE L., ANDERSON T., GARRISON R., ARCHER W., 2001, « Methodological Issues in the Content Analysis of Computer Conference Transcripts », dans *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12, p. 8-22.
- MANGENOT F., NISSEN E., 2006, « Collective activity and tutor involvement in e-learning environments for language teachers and learners », in *Calico Journal* Vol. 23, Num. 3, Computer Assisted Language Instruction Consortium, Southwest Texas State University, pp.601-622.
- MARCOCCIA M., 2004, « L'analyse conversationnelle des forums de discussion : questionnements méthodologiques », dans *Les Carnets du CEDISCOR*, n°8, pp.23-38.
- MARTIN D., 2003, « Forum de discussion en formation des maîtres : apprentissage de la délibération collégiale », dans Deaudelin C. & Nault T., *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Presses de l'université du Québec, pp. 103-117.
- SEJOURNE A., BAKER M., LUND K. & MOLINARI G., 2004, « Schématisation argumentative et co-élaboration de connaissances : le cas des interactions médiatisées par ordinateur », dans *Actes du colloque international Faut-il parler pour apprendre ?*, pp. 1-14. Arras, Mars 2004.

Notice biographique

Charlotte Dejean-Thircuir est maitre de conférence à l'université Stendhal Grenoble 3 et membre du laboratoire Lidilem. Ses travaux portent sur les interactions pédagogiques en présentiel et à distance, en contexte d'apprentissage des langues et en contexte de formation de formateurs. Elle s'intéresse tout particulièrement aux spécificités de l'apprentissage collaboratif entre pairs, que ce soit au plan sociocognitif ou socioaffectif.

Affiliation : Laboratoire Lidilem. Courriel : charlotte.dejean@u-grenoble3.fr