



HAL
open science

**Du groupe d'étudiants à la communauté
d'apprentissage : étude des pratiques discursives
socio-affectives dans une formation de formateurs FLE
médiée par écran**

Amélie Bouquain

► **To cite this version:**

Amélie Bouquain. Du groupe d'étudiants à la communauté d'apprentissage : étude des pratiques discursives socio-affectives dans une formation de formateurs FLE médiée par écran. Sciences de l'Homme et Société. 2014. dumas-01085080

HAL Id: dumas-01085080

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01085080v1>

Submitted on 20 Nov 2014

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.



**Du groupe d'étudiants à la communauté
d'apprentissage : étude des pratiques
discursives socio-affectives dans une
formation de formateurs FLE médiée par
écran**

**BOUQUAIN
Amélie**

Sous la direction de CHRISTINE DEVELLOTTE

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Mention Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013-2014



**Du groupe d'étudiants à la communauté
d'apprentissage : étude des pratiques
discursives socio-affectives dans une
formation de formateurs FLE médiée par
écran**

**BOUQUAIN
Amélie**

Sous la direction de CHRISTINE DEVELOTTE

UFR Langage, Lettres et Arts du Spectacle, Information et Communication
Département des Sciences du Langage et du Français Langue Étrangère

Mémoire de master 2 recherche - 30 crédits - Mention Sciences du Langage

Spécialité : Français Langue Étrangère

Année universitaire 2013-2014

Remerciements

L'effort, le sacrifice, l'obstination et l'optimisme tout au long de cette année d'études, ainsi que la collaboration de certaines personnes qui ont cru en moi, et qui m'ont offert leur aide, leurs connaissances et leur soutien, m'ont permis de mener à bien mon projet de recherche. C'est pour cela que ce mémoire est dédié aux personnes qui ont participé, de près ou de loin, en donnant leur avis, en me soutenant, en m'encourageant et en m'accompagnant dans les moments difficiles, mais aussi ceux de joie et de bonheur.

Je voudrais remercier plus particulièrement Christine Develotte, ma Directrice de mémoire, de m'avoir fait confiance en me proposant sa collaboration sur ce projet. Je voudrais également la remercier pour son suivi, ses réponses toujours rapides à mes e-mails, ses relectures, ses observations et ses conseils, ses corrections au cours de ces mois de recherche et d'écriture de ce mémoire.

Je souhaiterais également remercier Mireille Blot-Arsac pour son soutien au cours de cette année pleine d'épreuves.

Placée sous le signe de la distance, l'écriture de ce mémoire a été rendue possible grâce à tous les chercheurs qui rendent accessibles leurs travaux sur Internet, et qui permettent à l'étudiant du 21^{ème} siècle de les consulter depuis les quatre coins du monde.

*"Nous sommes ce que nous pensons.
Tout ce que nous sommes résulte de nos pensées."
Buddha*

DECLARATION

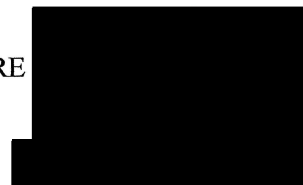
1. Ce travail est le fruit d'un travail personnel et constitue un document original.
2. Je sais que prétendre être l'auteur d'un travail écrit par une autre personne est une pratique sévèrement sanctionnée par la loi.
3. Personne d'autre que moi n'a le droit de faire valoir ce travail, en totalité ou en partie, comme le sien.
4. Les propos repris mot à mot à d'autres auteurs figurent entre guillemets (citations).
5. Les écrits sur lesquels je m'appuie dans ce mémoire sont systématiquement référencés selon un système de renvoi bibliographique clair et précis.

NOM : **BOUQUAIN**

PRENOM : **Amélie**

DATE : **31 août 2014**

SIGNATURE



Sommaire

Remerciements	3
Sommaire	5
Introduction	8
Chapitre 1 - Objet de la recherche et son contexte.....	10
1.1. Présentation de la recherche	10
1.1.1. Contexte de la recherche	10
1.1.2. Justification de la recherche.....	12
1.1.3. Objet et objectifs de la recherche.....	13
1.1.4. Problématique et questions de recherche	14
1.2. Le dispositif pédagogique observé	15
1.2.1. La formation en ligne sur Moodle	15
1.2.2. Le contrat didactique.....	16
1.2.3. La pyramide de l'ingénierie multimédia.....	19
1.2.4. Le scénario pédagogique et le scénario de communication.....	20
Chapitre 2 - Ancrage théorique et méthodologie de recherche.....	23
2.1. Contexte et champ de recherche	23
2.1.1. La communication médiée par écran	23
2.1.1.1. Remarques préliminaires.....	23
2.1.1.2. Le langage d'Internet	24
2.1.1.3. Les éléments paraverbaux et non verbaux du langage écrit.....	25
2.1.1.4. La communication pédagogique médiée par écran.....	27
2.1.1.5. Le forum pédagogique écrit asynchrone	27
Un outil de communication collectif et public	27
Les affordances du forum.....	29
Une centration sur l'apprentissage	31
2.1.2. La formation en ligne.....	32
2.1.2.1. Un apprentissage collectif	32
2.1.2.2. Modèles théoriques des communautés d'apprentissage.....	34
2.1.3. Les interactions pédagogiques en ligne et les relations interpersonnelles.....	35
2.1.3.1. Interaction et interactivité des échanges.....	35
2.1.3.2. Les relations interpersonnelles	37
2.1.4. L'identité numérique.....	39

2.1.5. Les caractéristiques des communautés d'apprentissage	40
2.2. La démarche méthodologique	43
2.2.1. Choix et constitution du corpus	43
2.2.2. Une méthodologie mixte : une analyse quantitative et qualitative	44
2.2.2.1. Recueil de données	44
2.2.2.2. Une analyse linguistique et discursive des interactions	46
Chapitre 3 - L'identité des acteurs du dispositif.....	48
3.1. L'identité montrée et l'identité imaginaire	48
3.1.1. Les profils utilisateurs	48
3.1.2. L'avatar comme représentation physique de soi entre identité montrée et identité imaginaire	51
3.1.3. L'exposition de l'identité sur les forums écrits asynchrones.....	54
3.2. Les stéréotypes identitaires sur Moodle	56
3.2.1. La représentation de soi	57
3.2.2. L'identité numérique et la métaphore du profil	58
3.3. L'identité dans les messages de présentation de soi.....	59
3.3.1. La participation au forum <i>Qui est qui ?</i>	59
3.3.2. La matrice discursive des présentations de soi sur le forum <i>Qui est qui ?</i>	60
Chapitre 4 – Analyse des interactions pédagogiques en ligne	68
4.1. L'interactivité des échanges en ligne.....	68
4.1.1. La participation aux cours.....	68
4.1.2. Le taux d'interactivité des échanges	70
4.1.3. Typologie des tâches intermédiaires.....	72
4.1.3.1. La discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle	73
4.1.3.2. La discussion analyse critique de documents.....	74
4.1.3.3. La discussion un à un étudiant/enseignant-tuteur.....	76
4.1.4. L'influence de la typologie des tâches intermédiaires sur la participation et l'interactivité des échanges	78
4.1.5. Les incitations à la mutualisation et à la discussion dans les consignes des enseignants-tuteurs.....	82
4.1.6. Les incitations à la mutualisation et à la discussion dans les messages proactifs et réactifs des enseignants-tuteurs.....	85
4.1.7. Les traces de mutualisation dans les messages des étudiants	90
4.1.8. La réactivité des enseignants-tuteurs en ligne.....	93

4.2. Vers l'établissement de liens socio-affectifs : les pratiques pédagogique-sociales des enseignants-tuteurs	99
4.2.1. Les messages de présentation sur le forum <i>Qui est qui ?</i> : une faible présence	99
4.2.2. Les messages d'accueil des enseignants-tuteurs	100
4.2.2.1. Typologie des messages	101
4.2.2.2. Les marques de présence de l'énonciateur et des destinataires.....	103
4.2.3. Les traces de référence au groupe et au travail de groupe dans les consignes des enseignants-tuteurs.....	105
4.2.4. Les messages réactifs des enseignants-tuteurs.....	108
4.2.4.1. Les termes d'adresse aux étudiants	108
4.2.4.2. Les modalisations appréciatives.....	110
4.3. Vers l'établissement de liens socio-affectifs : les pratiques pédagogique-sociales des étudiants.....	117
4.3.1. Les messages sur le forum <i>Qui est qui ?</i>	117
4.3.1.1. Une volonté d'établir des liens socio-affectifs.....	117
4.3.1.2. Les éléments déclencheurs d'interactions	121
4.3.1.3. Une faible interactivité	123
4.3.1.4. Vers un resserrement des liens ?	124
4.3.1.5. Le ressenti des étudiants.....	127
4.3.2. Les pratiques des étudiants sur les forums.....	130
4.3.2.1. Les termes d'adresse aux étudiants et aux enseignants-tuteurs.....	130
4.3.2.2. Les remerciements.....	133
4.3.2.3. Les excuses aux enseignants-tuteurs	136
4.4. La constitution d'une communauté d'apprentissage ?	138
4.4.1. Longévité et espace d'interaction	138
4.4.2. Une interdépendance et une implication des membres.....	140
4.4.3. Une organisation pédagogique-sociale	141
4.4.4. Une sélection spontanée et une croissance organique	143
4.4.5. Une identité collective : former une communauté.....	144
Conclusion et limites de la recherche.....	148
Bibliographie.....	153
Table des annexes.....	159
Annexes.....	160
Table des illustrations (dans le texte).....	161

Introduction

De nos jours, toute personne qui souhaite suivre une formation et qui n'est pas disponible pour pouvoir la réaliser en présentiel, soit parce qu'elle est salariée, soit parce qu'elle vit à l'étranger, a la possibilité de suivre un cursus en ligne et à distance parmi les nombreuses offres de formations disponibles actuellement sur le marché. L'enseignement à distance n'est pourtant pas récent, mais face à une demande grandissante, il a été amené à se transformer de manière fulgurante ces 15 dernières années. Depuis les années 2000, l'intégration des Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) a permis un repositionnement de l'enseignement tout à distance en offrant la possibilité de mettre en relation les différents acteurs d'une formation et de rompre ainsi l'isolement inhérent à tout étudiant à distance, principale cause d'échec aux formations proposées dû à la démotivation et à l'abandon des étudiants. Dès lors, cette communication médiée par écran a fait l'objet de nombreuses études. Nous plaçant aujourd'hui dans une perspective socioconstructiviste de l'apprentissage, hérité des principes vygotskiens, c'est la co-construction de connaissances et de savoirs qui est visée au cœur de ces dispositifs de formation à distance.

Dans cette perspective socioconstructiviste, la réussite d'une formation en ligne et plus particulièrement son efficacité repose sur le suivi pédagogique mis en place et sur les liens sociocognitifs et socio-affectifs qui s'établissent entre les enseignants-tuteurs et les étudiants, mais surtout entre les étudiants tout au long des échanges en ligne. Ces relations interpersonnelles, notamment celles de nature socio-affective, peuvent alors permettre l'émergence d'une communauté d'apprentissage, objectif de la mise en relation des différents acteurs d'un dispositif.

Dans ce contexte, notre étude examine les pratiques discursives en corrélation avec l'identité et la socio-affectivité lors des échanges entre les acteurs d'un dispositif de formation de formateurs en Français Langue Étrangère (FLE) en ligne et à distance. Dans le cadre de ce dispositif, des étudiants en Master 2 recherche Sciences du langage spécialité FLE sont amenés à réaliser des tâches individuelles sur les forums écrits asynchrones d'une plateforme d'apprentissage en ligne, en vue de l'obtention d'un diplôme d'État attestant un niveau Bac +5. Nous nous intéresserons aux pratiques discursives qui permettent de mettre en scène l'identité des acteurs et de se socialiser à l'écran, mais aussi à la médiation des enseignants-tuteurs quant à l'établissement de ces liens socio-affectifs au sein du groupe.

Dans le premier chapitre, nous présenterons notre recherche et le dispositif observé. Premièrement, nous évoquerons le contexte dans lequel s'est effectuée notre étude. Plus particulièrement, nous exposerons ses objectifs et sa problématique. Deuxièmement, nous présenterons la formation observée notamment à travers son contrat didactique et l'apport des TIC à celui-ci, mais aussi en détaillant son scénario pédagogique et son scénario de communication.

Dans le deuxième chapitre, nous traiterons le cadre théorique et méthodologique sur lequel s'appuie notre recherche. Tout d'abord, nous présenterons les fondements théoriques de la communication médiée par écran, avant de nous pencher sur ceux de la formation en ligne, de l'identité numérique et des communautés d'apprentissage. Pour terminer nous expliciterons la méthodologie employée afin de mener à bien notre analyse, une méthodologie mixte qui se veut à la fois quantitative et qualitative.

Dans un troisième chapitre, nous nous intéresserons à l'identité numérique des acteurs du dispositif. Dans un premier temps, nous traiterons cette identité à travers les profils utilisateurs et sa représentation sur les forums écrits asynchrones. Dans un deuxième temps, nous examinerons les stéréotypes identitaires en nous penchant sur l'identité déclarative, l'identité agissante et l'identité calculée, et nous tenterons de mettre au jour d'autres traits identitaires constitutifs de l'identité en ligne.

Dans un quatrième chapitre, nous analyserons et interpréterons les données recueillies quant aux interactions en ligne. En premier lieu, nous nous interrogerons sur la participation et l'interactivité qu'ont générées les tâches individuelles et nous tenterons de mettre au jour si le discours, la présence ou l'absence des enseignants-tuteurs peuvent avoir une quelconque influence sur l'interactivité entre pairs. En deuxième lieu, nous examinerons les pratiques pédagogique-sociales des enseignants-tuteurs et des étudiants à travers leur discours sur la plateforme. En dernier lieu, nous reprendrons les conditions nécessaires à la constitution d'une communauté, afin de déterminer si, dans le cas du dispositif observé, le groupe a pu se convertir en une communauté d'apprentissage.

Chapitre 1 - Objet de la recherche et son contexte

1.1. Présentation de la recherche

1.1.1. Contexte de la recherche

Aujourd'hui, l'utilisation d'Internet s'est largement répandue dans notre vie quotidienne ; nous communiquons de manières différentes avec des outils de plus en plus sophistiqués. En quelques années, l'évolution des technologies numériques nous a conduits vers un monde connecté¹. Du simple ordinateur relié à Internet bas débit, nous sommes passés à des outils comme les *smartphones* qui nous permettent d'être en permanence connecté à la Toile et de communiquer de plus en plus souvent avec des personnes à la fois géographiquement proches et distantes. Aujourd'hui, les *smartphones* offrent des possibilités de communication très diversifiées, et nous allons de plus en plus vers une communication qui se veut rapide, instantanée et multimodale grâce à des applications telles que Skype, Viber, WhatsApp, etc. Cette intrusion dans nos vies d'Internet, mais aussi l'évolution des médias sociaux et des TIC ne pouvait qu'engendrer la modification de nos comportements dans notre manière de communiquer. Ainsi, Internet semble avoir généré de nouvelles formes de langage qui font déjà, depuis de nombreuses années, l'objet de recherche dans le champ de la communication médiée par ordinateur (Anis, 1999 ; Panckhurst, 1997 ; Peraya, 2000 ; Celik, 2010).

Ces évolutions ont également révolutionné le monde éducatif avec la possibilité d'intégrer les TIC aux formations en présentiel et à distance. Dans le domaine de la formation à distance, l'intégration de ces technologies a permis de mettre en relation des personnes distantes et a offert la possibilité de créer des dispositifs qui permettent l'interaction et la communication entre ces personnes dont un des objectifs principaux était de réduire l'isolement cognitif et affectif que peut ressentir l'étudiant à distance (Glikman, 2002). L'évolution de ces formations et leur banalisation permettent aujourd'hui à de plus en plus de

¹ En France, selon des chiffres de 2013, 77% des foyers français étaient équipés d'au moins un ordinateur dont la quasi-totalité avait un abonnement Internet. Par ailleurs, 71 % des Français possédaient un ordinateur portable dont 66% l'utilisaient principalement pour naviguer sur le Web, 50% étaient équipés d'un *smartphone* et 23% d'une tablette, alors que dans les années 90, seulement 15% des foyers français possédaient un ordinateur et en 1997, seulement 10% des Français avaient un téléphone portable qui leur permettait seulement de téléphoner et d'envoyer des sms ou encore de jouer à quelques jeux limités par leurs fonctionnalités. En 2013, ce sont 97% des Français qui possédaient un téléphone portable.

personnes de suivre des cursus à distance et leur donnent donc la possibilité de travailler en France ou à l'étranger tout en suivant une formation à distance. Ces dernières années, cette communication en ligne a fait l'objet de diverses recherches qui ont été menées sur la représentation de soi et sur l'identité numérique des acteurs en ligne (Georges, 2011), ainsi que sur les interactions pédagogiques en ligne (Develotte, 2004 et 2008 ; Delevotte, Guichon & Kern, 2008 ; Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009), mais aussi sur les communautés d'apprentissage en ligne à distance (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003 ; Casteignau & Gonon, 2006 ; Henri & Pudelko, 2006 ; Sarré, 2013).

Dans la présente étude, nous nous intéresserons à ces différents aspects mis en jeu dans la communication lors des formations en ligne à distance sur des forums écrits asynchrones entre les acteurs d'un Master 2 recherche Sciences du langage spécialité FLE. Dispensée par l'Université Stendhal – Grenoble 3 depuis de nombreuses années, cette formation s'adresse à des étudiants qui désirent suivre un cursus à distance. C'est dans le cadre de la formation ayant eu lieu durant l'année universitaire 2013-2014 que nous avons choisi de mener notre étude. À travers, l'analyse de ce dispositif, nous chercherons à apporter un éclairage particulier sur la représentation de soi en ligne, l'identité numérique des participants, les interactions et l'interactivité des échanges, les relations interpersonnelles et les liens socio-affectifs dans les formations en ligne.

Dans le domaine de la formation en ligne, de nombreuses recherches se sont intéressées aux interactions pédagogiques et à la socialisation (Develotte, 2004 et 2008 ; Develotte *et al.*, 2008 ; Araùjo e Sá, Ceberio & Melo, 2007), et à leur rôle dans la co-construction des connaissances, des savoirs et des compétences sur les espaces d'exposition discursive que constituent les plateformes de formation, et donc à l'établissement de liens sociaux entre les acteurs du dispositif dans le cadre d'enseignement totalement à distance (Casteignau & Gonon, 2006 ; Dejean-Thircuir, 2008 ; Dillenbourg *et al.*, 2003 ; Ollivier, 2012).

En nous plaçant dans cette perspective socioconstructiviste de l'apprentissage (Vygotski, [1934], 1985 ; Mangenot & Miguet, 2001 ; Dejean-Thircuir, 2008 ; Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009 ; Celik, 2010), nous partons du postulat que les échanges entre les acteurs d'un dispositif de formation en ligne permettent l'établissement de relations interpersonnelles et de liens socio-affectifs qui induisent l'émergence d'une communauté d'apprentissage en ligne. C'est cette sensation d'appartenance à une communauté qui permet, dans une certaine mesure, de rompre l'isolement physique que peut ressentir l'étudiant à

distance. Les acteurs d'un dispositif en ligne utilisent, dans cette perspective, différents procédés afin de susciter une représentation d'eux-mêmes chez les autres participants et de simuler leur « présence à distance » (Weissberg, 1999), mais aussi afin de réguler la diffusion de leur identité numérique. Les situations d'enseignement/apprentissage en ligne asynchrones semblent donc mettre en jeu des aspects spécifiques de l'identité et de la socialisation des acteurs.

1.1.2. Justification de la recherche

Cette recherche trouve son origine et a été motivée par un vécu personnel. Tout d'abord, l'outil informatique et en l'occurrence l'ordinateur a suscité chez nous un très grand intérêt dès que nous avons pu en acquérir un. À l'époque, à la fin des années 90, il s'agissait de machines peu performantes, mais qui offraient déjà de nombreuses possibilités d'exploitation. C'est de manière autodidacte que nous avons appris à les exploiter et à approfondir nos connaissances sur ces machines. L'entrée de ces ordinateurs dans les foyers français constituait déjà d'une petite révolution dans la vie d'un étudiant qui n'a fait que s'accroître avec l'arrivée d'Internet et le passage au haut débit. Ainsi, l'outil informatique et les technologies numériques sont peu à peu devenus une grande passion à laquelle nous avons toujours dédié une bonne partie de notre temps. Ensuite, cet outil s'est vite transformé en un outil indispensable dans notre vie étudiante, puisque nous avons suivi durant près de dix années diverses formations en ligne à distance. L'enseignement à distance était d'ailleurs probablement pour nous, la forme d'enseignement qui nous correspondait le mieux, et cela malgré l'obligation de passer par cette forme d'apprentissage due à notre expatriation en Espagne. Ainsi, nos différentes expériences d'étudiante à distance constituent le point de départ de notre intérêt pour l'enseignement en ligne. En effet, en tant qu'étudiante, nous avons pu expérimenter différents dispositifs qui nous ont amenée à nous interroger sur les dispositifs mis en place par les différents centres et universités auprès desquels nous avons effectué nos formations, à les comparer, mais aussi et surtout à nous rendre compte parfois, combien un étudiant peut se retrouver seul, démotivé et désemparé devant un écran en face duquel il n'y a personne pour répondre à ses questions, à ses doutes et à ses angoisses. Ce sont des sensations que nous avons souvent expérimentées et qui ont donné lieu au sujet de recherche que nous développerons dans cette étude. Par ailleurs, l'année de formation que nous avons suivie dans le cadre du Master 2 professionnel Sciences du langage spécialité FLE est venue bouleverser et transformer à jamais la vision que nous avions de l'enseignement en ligne et à distance. Ce

fut une année extrêmement riche sur le plan de l'apprentissage, mais aussi et surtout sur le plan humain. Cette formation constitue indubitablement un moment clé dans notre vie d'étudiante et d'enseignante quant à l'intégration des TIC pour l'enseignement, que ce soit en présentiel ou à distance. Cette formation nous a amenée à prendre conscience de l'importance du scénario de communication, des relations interpersonnelles et des liens socio-affectifs au sein des dispositifs de formations en ligne. C'est pourquoi, aujourd'hui, nous avons choisi de nous intéresser aux interactions pédagogiques dans le cadre de formation en ligne à distance intégrant les TIC, et plus particulièrement aux liens socio-affectifs qui se créent ou non au fil des échanges entre les acteurs d'un dispositif de formation en ligne.

1.1.3. Objet et objectifs de la recherche

Cette recherche a pour objet la communication pédagogique médiée par ordinateur, appelée aussi aujourd'hui communication pédagogique médiée par écran (cf. *infra*, § 2.1.1.1., p.23-24) puisque cette communication ne s'effectue plus exclusivement à travers un ordinateur mais à travers d'autres outils numériques, tels que les tablettes et les *smartphones*. Cette communication a eu lieu sur les différents forums écrits asynchrones de suivi des cours du Master 2 recherche Sciences du langage spécialité FLE de l'Université Stendhal - Grenoble 3 durant l'année universitaire 2013-2014. Cette formation s'est déroulée totalement à distance et avait comme support la plateforme Moodle de l'université. Le suivi s'est effectué sur un peu plus de six mois et réunissait 62 participants dont 49 étudiants et 13 enseignants-tuteurs en incluant la responsable du master et une personne du secrétariat pédagogique.

Participant à cette formation en tant qu'étudiante, nous avons pu avoir accès à l'ensemble des échanges qui ont eu lieu en ligne, bien que nous ne participions pas à tous les cours proposés. Ces échanges s'inscrivent dans le champ de recherche de la communication pédagogique médiée par écran.

L'objectif de la recherche est principalement descriptif et analytique. Nous nous proposons de décrire les procédés utilisés par les acteurs du dispositif afin d'inférer un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage en ligne. Il s'agira de décrire et d'analyser les traces d'échanges de nature socio-affective dans les interactions pédagogiques sur des forums écrits asynchrones, de manière à mettre au jour les procédés discursifs qui sous-tendent ces échanges en ligne.

1.1.4. Problématique et questions de recherche

Contrairement aux formations traditionnelles à distance qui ne prévoient que la mise en ligne de cours ou de diverses ressources en version numérique disponibles en téléchargement pour l'étudiant, nous postulons que les formations en ligne qui incluent un suivi pédagogique et une communication en ligne entre les acteurs d'un dispositif permettent de créer des liens de nature sociocognitive et socio-affective entre participants. Ces liens sont censés contribuer à atténuer, voire faire disparaître la sensation d'isolement de l'étudiant qui suit son cursus à distance et qui se trouve physiquement seul devant son écran. Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons exclusivement aux liens socio-affectifs, c'est-à-dire aux relations interpersonnelles qui peuvent s'établir au fil des échanges en ligne. Des traces de cette socio-affectivité peuvent alors aussi bien se trouver dans les messages pédagogiques que dans les interactions en ligne. Ces liens qui s'instaurent entre participants sont à l'origine de la notion de communauté d'apprentissage, notion que nous entendrons ainsi : c'est un groupe de personnes, avec un objectif commun, réunies dans un dispositif d'enseignement dans le but d'apprendre quelque chose à partir du dispositif, mais aussi d'apprendre des autres participants. Afin de mieux comprendre, mais aussi afin d'analyser cette communication en ligne qui s'instaure entre les acteurs d'un dispositif, nous nous demanderons **sur quelles marques discursives peut-on inférer ou non un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage ?** Dans l'objectif d'apporter des éléments de réponse à cette première question, nous avons souhaité mettre au jour, décrire et analyser les différents procédés utilisés par les acteurs d'un dispositif, préparant un Master 2 en ligne à distance sur une plateforme d'apprentissage permettant une communication écrite asynchrone avec leurs pairs et leurs enseignants-tuteurs *via* des forums, afin de simuler et de donner corps à cette notion de « présence à distance » (Weissberg, 1999).

Les questions de recherche qui sous-tendent notre étude sont les suivantes :

- Comment les acteurs du dispositif prennent-ils existence à l'écran et comment se socialisent-ils ?
- Quelles influences peuvent avoir la présence et l'absence de l'enseignant-tuteur sur l'interactivité des échanges en ligne ?
- Dans quelle mesure assistons-nous à la mise en place d'une communauté d'apprentissage ?

1.2. Le dispositif pédagogique observé

1.2.1. La formation en ligne sur Moodle

Le Master 2 recherche Sciences du langage spécialité FLE proposé totalement à distance par l'Université Stendhal - Grenoble 3 en partenariat avec le laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles (LIDILEM) est le dispositif auquel nous avons souhaité nous intéresser.

Il s'agit d'une formation en ligne se déroulant totalement à distance qui s'adresse à un public titulaire d'un Master 1 en Sciences du langage spécialité FLE ou Français Langue Maternelle (FLM), mais aussi à des titulaires d'un diplôme étranger qui leur permet de suivre les enseignements du Master 2. Pour les titulaires d'un autre Master 1, les candidats doivent présenter un dossier d'admission auprès du bureau de Reprise d'Etudes et Validation d'Acquis. Il s'agit d'une formation uniquement proposée à distance, bien qu'il existe également un Master 2 Sciences du Langage spécialité FLE en présentiel, mais les contenus de ces deux formations sont différents. Les étudiants inscrits à cette formation en ligne sont généralement des personnes qui exercent déjà une activité professionnelle en France ou à l'étranger et qui sont inscrits à cette formation diplômante en formation initiale ou encore en formation continue (reprise d'études). Durant l'année universitaire 2013-2014, ce sont 49 étudiants qui étaient inscrits à cette formation.

Lors de l'année universitaire 2013-2014, la formation a commencé le 12 novembre 2013 et s'est terminée le 31 mai 2014. Elle se décomposait de la manière suivante :

UE Méthodologie (2 enseignements obligatoires) – 6 crédits

EC – Recueil et analyse de données en situation d'entretien (3 crédits)

EC – Démarche de recherche en acquisition des langues (3 crédits)

UE de spécialité (4 enseignements au choix) – 18 crédits

EC – Action et langage en classe de langue (4,5 crédits)

EC – Apprentissage des langues assisté par ordinateur (4,5 crédits)

EC – Approches discursives de l'interculturel (4,5 crédits)

EC – Didactique du français parmi les langues romanes (4,5 crédits)

EC – Le développement plurilingue de l'enfant à l'école (4,5 crédits)

EC – L'intégration des élèves allophones (FLSCOL) (4,5 crédits)

EC – Evaluation des apprentissages (4,5 crédits)

UE Ouverture (2 enseignements obligatoires) – 6 crédits

EC – Rapport à l'écrit scolaire (3 crédits)

EC – Pratiques de lecture (3 crédits)

UE Mémoire de recherche – 30 crédits

Ainsi, la formation se composait de huit modules dont quatre étaient à choisir parmi les enseignements proposés pour les UE (Unité d'Enseignement) de spécialité, mais aussi d'un mémoire de recherche à rédiger. Les étudiants s'inscrivaient aux enseignements qu'ils souhaitaient suivre dans le cadre des UE de spécialité lors de leur inscription pédagogique.

Lors de cette formation, les étudiants avaient accès à un Environnement Numérique de Travail (ENT) à partir duquel ils pouvaient accéder, entre autres, à la formation en ligne qui se déroulait sur la plateforme Moodle de l'Université Grenoble 3, mais aussi à leur messagerie. Cette dernière permettait de recevoir par courriel les messages postés sur la plateforme. Sur Moodle, les étudiants avaient accès aux fascicules de cours et à diverses ressources d'accompagnement en téléchargement dans la section correspondant à chaque cours. De plus, ils disposaient de différents forums écrits asynchrones dans chaque cours afin d'entrer en contact avec les autres étudiants, mais aussi avec les enseignants-tuteurs. Ce sont ces forums qui permettaient le suivi pédagogique des étudiants. Certains d'entre eux étaient réservés aux questions concernant les cours, d'autres aux tâches à réaliser pendant le suivi.

En ce qui concerne l'évaluation sommative, les étudiants avaient une tâche finale à rendre pour chaque cours sous forme de dossier pour le 31 mai 2014 (1^{ère} session) ou pour le 1^{er} septembre 2014 (2^e session), ainsi qu'un mémoire de recherche à rédiger. Durant la formation, dans le cadre de certains cours, des tâches intermédiaires étaient proposées : il s'agissait d'activités d'échange ou encore de tâches à rendre dans le cadre d'évaluations formatives. Les étudiants ne devaient en aucun cas se rendre à l'université afin de passer des examens. La soutenance du mémoire pouvait se faire en présentiel ou encore par visioconférence lors d'une des deux sessions.

1.2.2. Le contrat didactique

Le schéma de base d'une situation d'enseignement/apprentissage représentée par ce qu'on appelle le triangle didactique vise à mettre en évidence les interactions nécessaires entre

les trois pôles de cette situation, c'est-à-dire : le savoir, l'enseignant et l'étudiant. Ce triangle didactique explicite les termes en relation dans une situation d'apprentissage et définit implicitement les tâches de chaque pôle. L'enseignant est celui qui effectue la transposition didactique, c'est-à-dire, qui transforme le contenu d'un savoir savant, désigné comme savoir à enseigner, afin de l'adapter et de le rendre apte à prendre sa place parmi les objets d'enseignement. L'enseignant est celui qui aide l'étudiant à s'approprier un savoir. Les interrelations entre les trois pôles du triangle didactique nécessitent la mise en place d'un milieu didactique propice à l'acquisition des connaissances par les étudiants.

Brousseau met au cœur de son approche de la didactique la notion de situation didactique. Le terme situation désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et l'ensemble des relations qui l'unissent à son milieu. Selon Brousseau (1982 : 32), une situation didactique est une situation où se manifeste directement ou indirectement une volonté d'enseigner :

Dans toutes les situations didactiques, le maître tente de faire savoir à l'élève ce qu'il veut qu'il fasse mais ne peut pas le dire d'une manière telle que l'élève n'ait qu'à exécuter une suite d'ordres. [...] Ainsi se négocie un contrat didactique qui va déterminer explicitement pour une part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire va avoir à charge de gérer.

Le contrat didactique est le résultat d'une négociation implicite, il définit la situation didactique, c'est-à-dire les conditions d'enseignement et d'apprentissage. Il s'agit d'un ensemble d'obligations réciproques que chaque partenaire impose ou croit imposer, explicitement ou implicitement aux autres, qu'on lui impose ou qu'il croit qu'on lui impose. Le concept de contrat didactique a été introduit par Brousseau (1984 : 94) :

On appelle contrat didactique, l'ensemble des comportements de l'enseignant qui sont attendus de l'élève, et de l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus de l'enseignant... Ce contrat est l'ensemble des règles qui déterminent explicitement pour une petite part, mais surtout implicitement, ce que chaque partenaire de la relation didactique va avoir à gérer et dont il sera, d'une manière ou d'une autre, comptable devant l'autre.

L'enseignant a donc des attentes vis-à-vis des étudiants qui, eux, en ont envers l'enseignant ; celles-ci concernent l'enseignement et l'apprentissage. Le contrat n'est jamais statique, il peut évoluer au cours de l'activité d'enseignement. L'acquisition du savoir par les

étudiants est l'enjeu fondamental du contrat didactique. À chaque nouvelle étape, le contrat est renouvelé et renégocié. La plupart du temps cette renégociation passe inaperçue. Le contrat didactique dépend en premier lieu de la stratégie d'enseignement adoptée. Les choix pédagogiques, le style du travail demandé aux apprenants, les objectifs de formation, l'épistémologie de l'enseignant, les conditions de l'évaluation, etc., qui font partie des déterminants essentiels du contrat didactique qui devra être adapté à ces contextes.

En ce qui concerne le dispositif que nous étudions, le contrat didactique est explicite bien sûr, mais aussi, pour une bonne part, implicite. Tout d'abord, les étudiants se doivent de rendre l'ensemble des tâches finales demandées dans le cadre de chaque cours afin d'obtenir leur certification. La réalisation de ces tâches repose donc sur la partie explicite du contrat didactique. Ensuite, les étudiants sont incités à réaliser les autres activités proposées en ligne par les enseignants-tuteurs, ainsi que des tâches intermédiaires dans le cadre de certains cours. Ces activités et ces tâches intermédiaires ne revêtent en aucun cas un caractère obligatoire, contrairement aux tâches finales ; ainsi les étudiants ne sont pas obligés de les réaliser. Ils y sont incités par les enseignants-tuteurs car il s'agit en général de tâches ou d'activités qui préparent l'étudiant à la réalisation des tâches finales. Ainsi, la réalisation de ces tâches repose sur la partie implicite du contrat didactique. De plus, ces tâches constituent autant d'occasions d'échanger en ligne avec les autres étudiants et les enseignants-tuteurs. Elles permettent donc la socialisation des participants. En effet, amener les étudiants à communiquer et à collaborer en ligne constitue un des objectifs du contrat didactique. Enfin, dans le cadre de chaque cours, il est attendu que les étudiants prennent connaissance du contenu des cours *via* des fascicules disponibles en ligne. Les étudiants peuvent approfondir leur lecture des cours en posant des questions sur les forums correspondants s'ils se trouvent face à des incompréhensions. Il est également attendu d'eux qu'ils approfondissent leurs connaissances en lisant des ouvrages ou des articles complémentaires parmi ceux, notamment proposés dans la bibliographie de chaque cours.

Du côté des étudiants, ceux-ci attendent des enseignants-tuteurs que ces derniers soient relativement présents en ligne durant les périodes du suivi, afin de leur apporter des réponses à leurs doutes et à leurs questionnements, mais aussi afin de les aider à appréhender et réaliser les tâches qui leur sont demandées. Par ailleurs, les étudiants attendent également des retours de la part des enseignants-tuteurs sur les activités et les tâches réalisées lors de la formation. Ainsi, cette présence en ligne repose aussi bien sur la partie explicite qu'implicite du contrat

didactique. Cette présence sera perçue différemment par les deux pôles du continuum étudiants/enseignants-tuteurs. Nous savons bien que, dans le cadre de la formation en ligne, les attentes des étudiants sont généralement importantes en termes de tutorat et de présence en ligne des enseignants-tuteurs. En effet, des réponses trop tardives de la part des enseignants-tuteurs peuvent, par exemple, créer, voire renforcer le sentiment d'isolement de l'étudiant qui étudie à distance.

1.2.3. La pyramide de l'ingénierie multimédia

Dans le cadre de formations en ligne, le triangle didactique d'une situation d'enseignement/apprentissage classique est amené à être modifié afin de prendre en compte l'articulation entre les aspects technique, social et pragmatique de ces formations. On parle alors de dispositif techno-sémio-pragmatique (Peraya, 1999). Cette nouvelle configuration du triangle didactique le transforme en une pyramide, intégrant ainsi un nouveau pôle, le pôle médias, qui permet de prendre en compte l'aspect technologique en tant que milieu didactique :

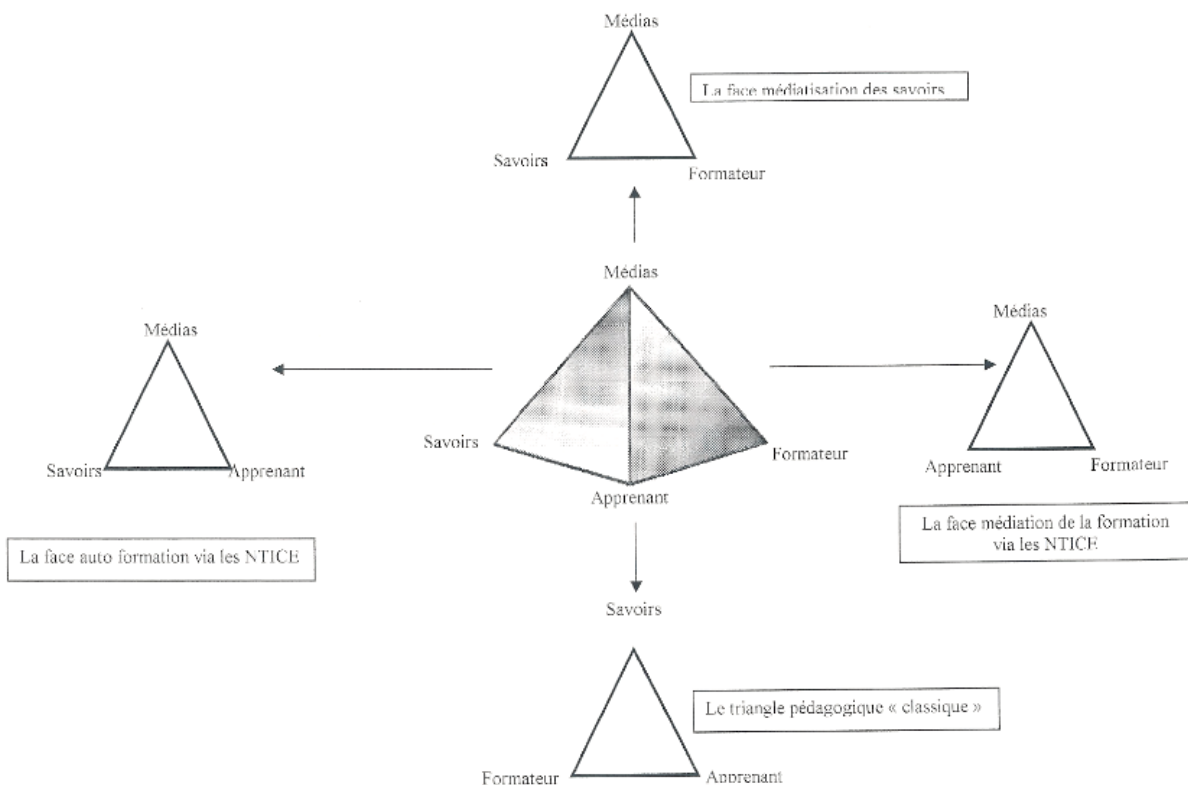


Figure 1 : La pyramide de l'ingénierie multimédia (Poisson, 2003).

Cette reconfiguration constitue une démultiplication du triangle didactique. Nous y retrouvons bien entendu le triangle didactique classique qui se trouve à la base de la pyramide (face formation), mais aussi trois autres triangles qui correspondent aux autres faces de la pyramide de l'ingénierie multimédia (Poisson, 2003) : les faces médiatisation des savoirs, médiation de la formation et auto-formation. Chacune de ces faces représente les interrelations entre trois pôles de la situation didactique, telles que médias, savoirs et apprenant, médias, savoir et formateur, et médias, apprenant et formateur. La technologie est donc au cœur de cette nouvelle situation d'enseignement/apprentissage. Nous pourrions donc dire que la pyramide de l'ingénierie multimédia introduit la prise en compte de la dimension médiologique² (Debray, 1994) quant à l'étude des interrelations et des interactions entre les participants à une formation en ligne et le milieu technologique où se déroule cette dernière. La prise en compte des dimensions de médiation et de médiatisation technologique revêt une grande importance quant à l'analyse des dispositifs de formation en ligne, puisque ces deux aspects vont avoir une influence sur l'énonciation (Develotte, 2006). En effet, l'aspect technique va avoir une répercussion sur le format et le contenu des échanges en ligne en fonction des possibilités offertes par le dispositif énonciatif et l'utilisation qu'en feront les participants à la formation en ligne. Cela nous intéresse plus particulièrement en ce qui concerne les espaces d'exposition et de production discursives (Develotte, 2006) des acteurs de la formation. Dans le cas de notre étude, nous nous intéresserons plus précisément au forum pédagogique en tant qu'espace d'exposition discursive et aux énoncés produits sur les espaces de communication (forums) mis à disposition des participants de la formation en ligne étudiée.

1.2.4. Le scénario pédagogique et le scénario de communication

La formation en ligne du Master 2 recherche Sciences du langage spécialité FLE se déroule selon un chronogramme³ établi en amont de la formation. Ce chronogramme, qui comprend les périodes de suivi de chaque cours et les périodes de réalisation des tâches en ligne, est transmis aux étudiants en début d'année. Ainsi, la formation en ligne se décomposait cette année en deux grandes périodes de tutorat : du 12 novembre 2013 au 15 février 2014 et

² Rappelons que pour Debray, « Dans *médiologie*, « *médio* » ne dit pas média ni médium mais *médiations*, soit l'ensemble dynamique des procédures et corps intermédiaires qui s'interposent entre une production de signes et une production d'événements. » (Debray, 1994 : 29).

³ Annexe 1.

du 15 février au 15 mai 2014. Ce chronogramme a pour but de faciliter l'organisation du travail personnel des étudiants en imposant un certain rythme de travail autour des dates de suivi en ligne déterminées pour chaque cours. Ces dates sont généralement rappelées aux étudiants dans la présentation de chaque cours sur Moodle.

Avant le début des cours, les étudiants étaient invités à se présenter sur le forum *Qui est qui ?* de la section *Informations générales*. Il s'agissait d'une petite activité qui permettait de briser la glace et d'établir de premiers contacts entre les participants avant d'entrer pleinement dans la formation. Pour les étudiants et les enseignants-tuteurs, l'objectif était de se faire connaître auprès des autres participants. Ces présentations offraient également la possibilité de premiers échanges, en fonction de points communs que pouvaient se trouver les participants. Cette présentation constituait une petite activité très simple que tous les participants étaient à même de réaliser. Il s'agissait là d'introduire un cadre, un environnement bienveillant pour l'étudiant, puisque ce dernier avait très peu de chance de se trouver en difficulté face à cette activité, contrairement aux tâches spécifiques proposées au cours de la formation. Par ailleurs, les quelques jours dédiés à cette activité donnaient le temps aux étudiants de découvrir et de prendre en main l'environnement numérique sur lequel ils allaient travailler durant les six mois de formation.

Par la suite, les étudiants étaient rapidement amenés à entrer dans la formation avec le début du suivi d'un, deux ou trois cours, selon les dates de suivi des enseignements obligatoires et les choix effectués par les étudiants pour les UE de spécialité. Les quatre enseignements obligatoires étaient répartis équitablement sur les deux grandes périodes de suivi.

En fonction des cours, différentes activités ou tâches étaient proposées aux étudiants en plus des tâches finales. Il s'agissait en général de tâches intermédiaires préparant à la réalisation des tâches finales. Ainsi, les étudiants étaient amenés à lire le fascicule de cours, puis à réaliser un travail donnant lieu parfois à une évaluation formative. En effet, le scénario pédagogique était variable selon les cours.

En général, les étudiants devaient réaliser une ou deux tâches intermédiaires par cours, et ensuite poster leur travail sur un forum dédié. Ainsi, les étudiants pouvaient lire les travaux des autres et les commenter de manière bienveillante. Ces interactions étaient d'ailleurs encouragées par les enseignants-tuteurs. Par ailleurs, ces derniers pouvaient faire un retour sur

les travaux effectués par les étudiants, et leur donner des conseils afin de les aider en vue de la réalisation de la tâche finale.

Le scénario pédagogique et de communication du Master 2 recherche Sciences du langage spécialité FLE à distance prévoyait principalement la réalisation de tâches individuelles dans le cadre d'évaluations formatives et sommatives. Bien sûr, les étudiants étaient incités à échanger en ligne, mais rien ne les y obligeait, à l'exception peut-être des tâches à réaliser en collaboration avec un enseignant-tuteur. Ainsi, il nous est apparu intéressant d'étudier les interactions en ligne en l'absence de tâches collaboratives, puisque dans le cadre de ce scénario pédagogique et de communication, les étudiants étaient libres de prendre part ou non aux échanges.

Chapitre 2 - Ancrage théorique et méthodologie de recherche

2.1. Contexte et champ de recherche

2.1.1. La communication médiée par écran

2.1.1.1. Remarques préliminaires

Quand nous faisons référence à la communication en ligne par Internet, nous pouvons parler de communication médiatisée par ordinateur ou encore de communication médiée par ordinateur (Mangenot, 1999 ; Mangenot, 2008 ; Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009). Dans notre cas, nous adopterons la deuxième terminologie puisque nous préférons mettre l'accent sur le côté humain et relationnel de la communication à travers les médias, en l'occurrence Internet. En effet, le terme « médiée » renvoie à la médiation humaine, alors que celui de « médiatisation » renvoie à la médiatisation technologique (Anis, 1998). Certes, cette communication est médiatisée dans le sens où elle prend appui sur un artefact technologique, mais elle est surtout médiée, car c'est l'homme qui avant tout utilise cet artefact pour communiquer. L'homme modifie et adapte son discours en communiquant à travers Internet et en prenant appui sur un support technologique (Peraya, 1999), bien que l'artefact utilisé le contraigne à adapter son discours. En effet, la technologie offre des affordances (cf. *infra*, § 2.1.1.5., p.28-30). Toutefois, ces deux concepts sont indissociables, puisqu'on ne peut parler de médiatisation sans parler de médiation, la dimension relationnelle étant présente dans tout acte de communication. Actuellement, les deux formulations sont adoptées indépendamment selon les auteurs, cette différence terminologique n'est donc plus très pertinente. Toutefois, un autre problème terminologique se pose quant à la communication médiée par ordinateur. En effet, aujourd'hui l'ordinateur n'est plus le seul médium à travers lequel peut s'effectuer cette communication. Comme nous l'avons déjà évoqué (cf. *supra*, § 1.1.1., p.10), l'ordinateur n'est plus le seul artefact technologique connecté. De nombreux utilisateurs possèdent des *smartphones* ou encore des tablettes. Ainsi, l'expression « communication médiée par ordinateur » (CMO) nous a paru désuète. Nous lui préférons communication médiée par écran (CME), puisque c'est à travers des écrans qu'a réellement lieu cette communication.

Ainsi, la CME pourrait être définie comme toutes les formes de communication permettant la transmission d'un message (écrit, oral, fichier, image, vidéo, synchrone ou asynchrone) entre deux ou plusieurs personnes travaillant à partir d'écrans distincts, alors que la CMO était définie « [...] comme tout échange écrit entre deux ou plusieurs humains travaillant sur des ordinateurs différents. » (Crinon, Mangenot & Georget, 2002 : 63). Nous prendrons donc appui sur notre propre définition de la CME qui se veut assez large, bien que ce soit à la communication écrite asynchrone *via* des forums dans le cadre d'un dispositif de formation en ligne à distance à laquelle nous nous intéresserons plus spécifiquement. Nous parlerons alors de communication écrite médiée par écran (CEME), c'est-à-dire tout échange écrit entre deux ou plusieurs personnes travaillant sur des écrans distincts.

2.1.1.2. Le langage d'Internet

La CEME est un moyen de communication très courant dans le cadre de la communication sur Internet. Comme la communication écrite médiée par ordinateur (CEMO), elle repose sur « l'utilisation du code écrit dans une dynamique conversationnelle » (Maccoccia, 2000a : 2). L'emploi unique du code écrit prive alors la communication de certaines de ses possibilités et potentialités à l'oral. Ce code se caractérise par une absence des marqueurs personnels, mais aussi de tous les éléments paraverbaux et non verbaux qui interviennent dans la communication orale. Dans le cadre de la CEME, les utilisateurs tentent de compenser ce manque en simulant les dimensions paraverbales et non verbales de l'oral et cela en prenant appui sur diverses conventions graphiques. Cette simulation de l'oral se base sur des procédés typographiques afin de représenter les dimensions paraverbales et non verbales, comme, entre autres, les *simleys*, la ponctuation expressive, l'utilisation de capitale ou encore les commentaires métadiscursifs (*Ibid.*). Ces procédés renvoient aux fonctions que le paraverbal et le non verbal ont dans la communication orale en face à face. Ainsi, la CEME constitue un langage à mi-chemin entre l'écrit et l'oral, dans lequel les utilisateurs tentent de compenser les manques à l'écrit de la communication orale. Il s'agit donc d'une sorte de conversation par écrit, notamment due à la dynamique des échanges (interactivité), mais aussi au caractère incitatif ou encore réactif des interventions (*Ibid.*). Ainsi, de nombreux chercheurs se sont intéressés à ce langage que constituait, à l'époque, la CEMO dont les travaux ont démontré que le style écrit était marqué par l'oralité (Anis, 1998 ; Develotte & Gee, 2003). Selon Maccoccia (2000a), la communication écrite médiatisée par ordinateur, et il en va de même avec la CEME, se distingue de la conversation orale en face à face par trois

aspects : une absence de connaissances identitaires sur les locuteurs, un affaiblissement des repères permettant de contextualiser les énoncés et une faible présence sociale. Alors, les utilisateurs doivent mettre en œuvre des moyens pour compenser ces déficiences, notamment afin de réguler les échanges, de gérer la dimension relationnelle, mais aussi afin d'interpréter les énoncés. Toutefois, ces différences sont interdépendantes de l'outil de communication utilisé.

Pour terminer, rappelons que la CEME est régie par un code de bonne conduite sur Internet : la nétiquette (*Ibid.*). Ce code est également applicable dans le cadre de dispositifs d'enseignement/apprentissage en ligne. Il s'agit d'un ensemble de règles conventionnelles qui régissent la communication en ligne et qui permettent de réguler le comportement des utilisateurs lors des échanges sur la Toile.

2.1.1.3. Les éléments paraverbaux et non verbaux du langage écrit

Dans la CEME, afin de remédier à l'absence d'éléments paraverbaux et non verbaux qui caractérisent la communication orale, les locuteurs sont amenés à utiliser différents procédés scripturaux qui permettent de compenser ce manque. Nous développerons ici plus précisément deux procédés : les émoticônes et la ponctuation expressive.

Les émoticônes ou *smileys* sont des combinaisons de signes et de caractères typographiques qui permettent, inclinés à 90°, de représenter des mimiques faciales, telles que des sourires, des clins d'œil, des moues de tristesse, etc. Ces combinaisons constituent l'ancêtre de l'émoticône, bien que ce procédé reste encore très utilisé ; aujourd'hui nous pouvons, en général, directement les intégrer au texte en choisissant une des émoticônes parmi celles intégrées aux outils de communication. C'est le cas sur Moodle (cf. Figures 2 et 3).

Selon Marcoccia (2004), les émoticônes peuvent avoir principalement quatre fonctions dans la communication écrite :

- décrire l'état d'esprit du locuteur (fonction expressive),
- apporter une aide au destinataire afin que ce dernier puisse facilement interpréter les énoncés et lever les ambiguïtés (fonction interprétative),
- permettre au locuteur d'indiquer la relation qu'il souhaite établir avec son interlocuteur en exprimant son émotion ou en donnant une tonalité aux échanges,

- désamorcer le caractère offensant d'un message (procédé de politesse).

Ainsi, nous pouvons rapprocher ces quatre fonctions de celles que recouvrent habituellement le paraverbal et le non verbal dans la communication orale, notamment en ce qui concerne les fonctions expressive et interprétative qui, pour la première, s'appuie sur les expressions faciales de l'interlocuteur et qui, pour la deuxième, participe à la construction et à l'interprétation des énoncés par les locuteurs. Par ailleurs, comme le signalent Cosnier & Brossard (1984), la communication paraverbale et non verbale contribue à entretenir la relation et la synchronisation interpersonnelle dans le but de maintenir une relation satisfaisante qui a également à voir avec des notions de respect et de politesse au sein de la communication (respect des faces). Enfin, les émoticônes permettent de signaler et de rappeler la présence du locuteur en ligne ; elles sont « un moyen d'indiquer la présence réelle d'un locuteur, une manière efficace de réduire l'aspect 'désincarné' de la communication médiatisée par ordinateur » (Marcoccia, 2000b : 259).

La ponctuation n'est pas seulement utilisée dans le cadre du seul code écrit (syntaxe), mais aussi à des fins expressive, émotive et affective (Marcoccia, 2004). L'utilisation récurrente de certains signes de ponctuation, tels que les points de suspension, le point d'exclamation, et plus particulièrement la démultiplication de ce dernier, indique une volonté des scripteurs de produire un écrit proche de la langue orale. Selon Marcoccia (*Ibid.* : 2) :

[...] la ponctuation n'est pas seulement utilisée dans des combinaisons graphiques mais aussi dans sa valeur expressive, émotive et affective, par exemple par démultiplication du même signe. Le redoublement du point d'exclamation est un procédé très utilisé dans la CMO ; il repose sur des conventions d'écriture habituellement utilisées dans la mise en scène de l'oral à l'écrit [...].

Ainsi, l'usage de la ponctuation afin de mettre en scène de l'oral à l'écrit permet de reproduire des éléments non verbaux du discours oral à l'écrit en relation avec les émotions, mais aussi des éléments paraverbaux en dotant le message d'une tonalité, d'une intonation qui sera interprétable par son lecteur puisque ces utilisations reposent sur des conventions connues de tous. En effet, ces pratiques reposent sur les pratiques sociales de divers types d'écrits, tels que le post d'un message sur un forum, l'envoi d'un courriel ou encore d'un sms.

2.1.1.4. La communication pédagogique médiée par écran

En ce qui concerne la communication qui s'établit entre les participants au sein d'un dispositif de formation en ligne, nous parlerons de communication pédagogique médiée par écran (CPME), en tant que sous-domaine de la CME, afin de désigner les échanges en ligne qui ont lieu dans un contexte pédagogique d'enseignement/apprentissage quel que soit l'environnement technologique. Ces deux types de communication restent néanmoins très proches, mais la CPME se distingue de la CME par sa finalité didactique et une asymétrie des positions entre locuteurs (apprenants/enseignants-tuteurs). En effet, les concepteurs de dispositifs de formation en ligne prévoient généralement la réalisation de tâches qui vont favoriser les contacts entre pairs et générer des échanges en ligne à des fins de construction de savoirs et d'acquisition de compétences. Ainsi, une communication symétrique s'établira entre étudiants, alors que celle-ci sera asymétrique dans le cas des échanges en ligne avec les enseignants-tuteurs, due principalement à l'asymétrie des positions sociales et au rôle d'évaluateur de l'enseignant. Toutefois, dans ces dispositifs, les enseignants-tuteurs ne sont plus aujourd'hui considérés comme les seuls détenteurs du savoir (Gentil, 2011), les participants apprennent du dispositif et de leurs pairs, ce qui contribue à rétablir légèrement une symétrie des positions, mais le rôle d'évaluateur empêche la symétrie totale. Par ailleurs, la finalité didactique sera différente en fonction du type de formation, ce qui aura une influence sur la communication pédagogique. De plus, il reste rare que la CPME soit uniquement à finalité phatique (établissement et maintien de la communication), comme c'est le cas de la CME, mais elle pourra être mise en œuvre principalement à des fins expressive, conative et référentielle. Enfin, signalons que son approche reste fondamentalement la même que pour la CPMO, c'est-à-dire une approche qualitative descriptive qui se veut en faveur d'une meilleure connaissance des outils de communication et de l'élaboration des discours afin de permettre d'améliorer les pratiques pédagogiques (Mangenot, 2009 ; Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009). Dans le cadre de notre étude, c'est le forum écrit asynchrone et ses applications pédagogiques auxquels nous nous intéresserons plus particulièrement.

2.1.1.5. Le forum pédagogique écrit asynchrone

Un outil de communication collectif et public

Le forum est un outil de communication asynchrone qui permet la communication de tous à tous. Ces échanges collectifs sont principalement écrits, bien que l'on puisse joindre au

texte une image ou encore attacher au message un fichier écrit, son ou vidéo. Les forums favorisent la communication en grand groupe et permettent l'émergence de discussions en ligne. Dans le cadre d'un apprentissage collectif, le mode de travail à distance prenant appui sur des forums est fondé sur la mutualisation et la discussion (cf. *infra*, § 2.1.2.1., p.33). L'outil de communication aura donc une influence sur les pratiques langagières et les apprentissages en ligne (Mangenot, 1999) qui dépendra du temps de communication (questions-réponses), de la dimension graphique de l'environnement numérique (Moodle), de la possibilité plus ou moins importante d'exprimer du non verbal (écrit), mais aussi du but principal du canal de communication (forum).

Dans le cas d'échanges sur un forum, il existe de grandes différences entre le langage écrit et le langage oral en face à face. L'asynchronie et le caractère public des forums permettent qu'à n'importe quel moment tout utilisateur puisse s'immiscer dans n'importe quelle discussion, et cette dernière n'a, à aucun moment, un caractère privé. Il n'y a pas de place pour l'aparté (Marcoccia, 1998), le forum génère « un type d'interaction dont le polylogue est la forme habituelle et le multi-adressage la norme » (Marcoccia, 2000b : 251). Il n'y a pas de tours de parole, chacun peut intervenir à un moment donné, et le locuteur n'a pas la possibilité d'être interrompu. Enfin, le forum se caractérise par ses caractères public et définitif. Les messages sont lus par tous et ne peuvent être effacés ou modifiés (Mangenot & Miguet, 2001). Toutefois, comme toute discussion, la conversation peut évoluer et prendre différentes bifurcations, mais celles-ci pourront évoluer parallèlement, contrairement à la communication orale en face à face.

Ces caractéristiques peuvent être un frein aux échanges entre participants. Les messages déposés peuvent être lus de tous (étudiants et enseignants-tuteurs) et ils sont définitifs, puisqu'après un temps donné, il est impossible pour le participant de modifier ou encore de supprimer son message. Comme Mangenot & Miguet (*Ibid.*) l'ont signalé, le caractère public des messages peut constituer une source de blocage chez l'apprenant. Toutefois, il nous semble que ces échanges par écrans interposés peuvent également amener des étudiants timides ou introvertis à s'exprimer davantage qu'ils ne le feraient en présentiel, par le fait d'être en quelque sorte « cachés » derrière un écran.

Les affordances du forum

Dans cette articulation entre action humaine et artefact technologique, il nous semble important de prendre en compte le concept d'affordances communicatives (Hutchby, 2001), c'est-à-dire la relation de réciprocité qui existe entre les acteurs du dispositif et l'environnement numérique en ligne au niveau de la communication en ligne. Les affordances communicatives sont définies comme l'articulation entre les diverses possibilités d'actions de communication offertes par le dispositif (cf. Figures 2 à 4) et les différents emplois qu'en font les acteurs du dispositif. Il nous paraît néanmoins important de rappeler que ces différents emplois seront également influencés par les consignes que l'enseignant-tuteur aura données quant à l'utilisation de l'outil de communication (Celik, 2010). Ainsi, nous pouvons considérer que la médiation humaine aura une influence sur les actions de communication en ligne des participants au dispositif.

Les forums écrits asynchrones possèdent deux moyens de communication. Tout d'abord, chaque participant peut, à un moment donné, créer un nouveau fil de discussion qui est censé se caractériser par un nouveau thème de conversation (cf. Figure 2), ou alors répondre à un message à l'intérieur d'un fil de discussion (cf. Figure 3).

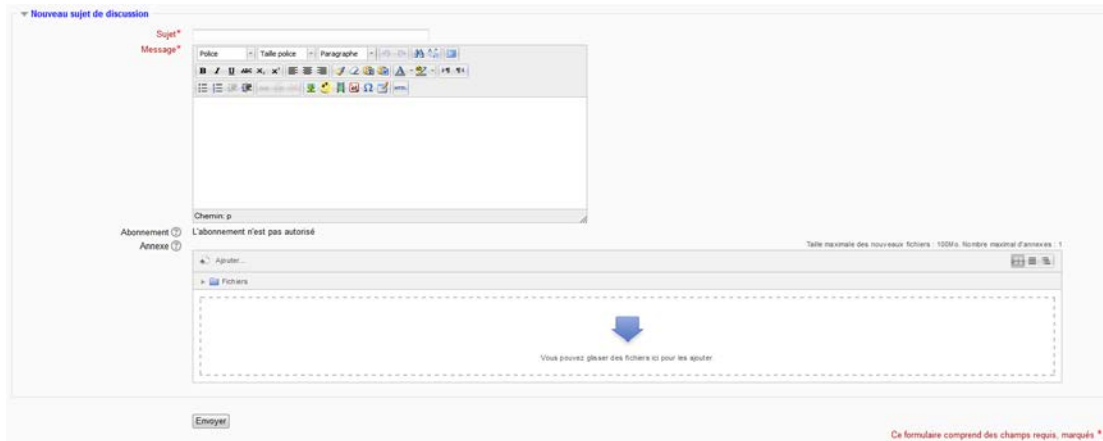
The image shows a screenshot of the Moodle forum interface for creating a new discussion topic. At the top, it says 'Nouveau sujet de discussion'. Below this, there are two main sections: 'Sujet*' (Subject) and 'Message*' (Message). The 'Sujet*' section has a text input field with the placeholder text 'Police' and a rich text editor toolbar. The 'Message*' section has a larger text input field with a rich text editor toolbar. Below the message field, there is a 'Chemin: p' field. To the left of the message field, there are two checkboxes: 'Abonnement' (checked) and 'Ajouter' (checked). Below these, there is a warning message: 'L'abonnement n'est pas autorisé'. At the bottom of the message field, there is a dashed box with a blue arrow pointing down and the text 'Vous pouvez glisser des fichiers ici pour les ajouter'. Below the dashed box, there is an 'Envoyer' button. At the bottom right, there is a small red text: 'Ce formulaire comprend des champs requis, marqués *'. The overall interface is light gray with red accents for required fields.

Figure 2 : Capture d'écran de la boîte de dialogue lors de la création d'un nouveau fil de discussion sur Moodle.

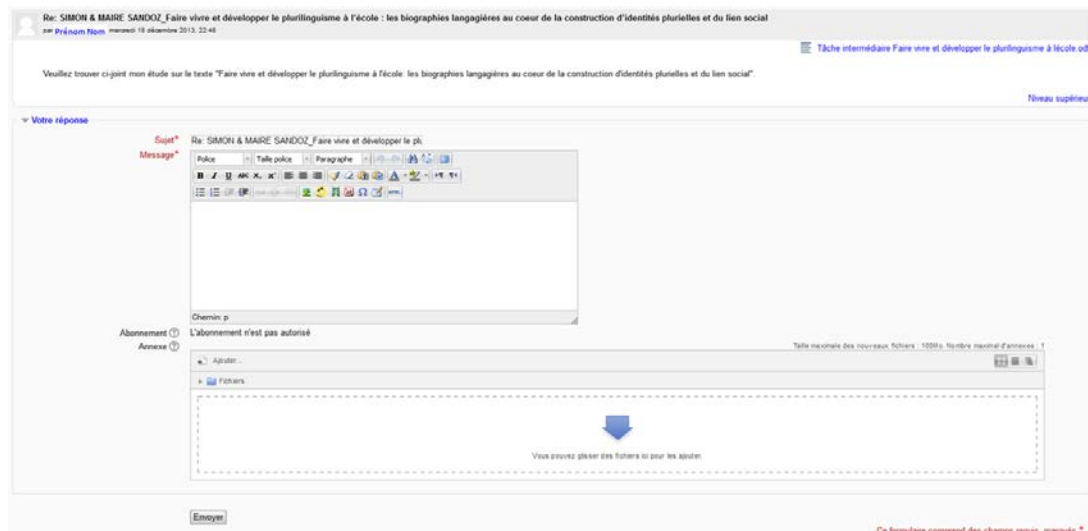


Figure 3 : Capture d'écran de la boîte de dialogue lors de la réponse à un message sur Moodle.

Notons que dans les deux cas, le participant a la possibilité de joindre un fichier attaché à son message écrit. Remarquons que, lors de la création d'un nouveau sujet de discussion, le champ « Sujet » est obligatoirement à compléter alors que lors de la réponse à un message, le sujet est affiché par défaut « Re + le titre du dernier message posté », si ce titre n'a jamais été modifié au cours de la discussion, il s'agit de « Re + sujet ». Les interactions sont donc structurées (Mangenot, 2002). Les contributions peuvent être postées depuis la page du forum ou encore depuis le courriel des participants (dans le cas de l'abonnement au forum) : une boîte de dialogue « Votre réponse » s'ouvre directement sur la plateforme en cliquant sur « Répondre » dans le message, tout comme lorsque cette action est réalisée sur le forum (cf. Figure 3). Lors d'une discussion sur un forum, les contributions sont alors enchaînées les unes aux autres et forment une arborescence qui permet le suivi du fil de discussion (cf. Figure 4).



Figure 4 : Capture d'écran d'une arborescence de réponses d'un fil de discussion sur Moodle.

Le forum se caractérise par un enchaînement classique de séquences discursives : en premier lieu, un nouveau fil de discussion est créé et s'accompagne du post d'un premier message par un participant, en deuxième lieu, un autre participant poste un message en

réponse ou encore un nouveau message de type incitatif dans le fil existant, et en dernier lieu, l'auteur du premier message ou un autre participant poste un message en réponse. Les deux dernières séquences peuvent se répéter à l'infini, ce qui permet l'évolution de la conversation, n'importe quel participant pouvant contribuer pour la première fois à la discussion ou encore intervenir à nouveau. Le contributeur peut répondre à n'importe quel message (pas uniquement au dernier). Le forum permet donc trois possibilités de communication : créer un fil de discussion, poster un message réactif ou poster un message incitatif (Mangenot, 2002). La conversation sur forum engage alors de nombreux locuteurs effectifs ou potentiels (Marcoccia, 1998). À chaque nouveau message, le contributeur a la possibilité de renommer le titre du message (« sujet »). De plus, lors du post d'un message, le nom du contributeur, la date et l'heure du dépôt du message sont indiqués. Ces éléments favorisent le repérage des nouveaux messages par les autres participants (cf. Figure 4).

Une centration sur l'apprentissage

L'utilisation pédagogique du forum en fait un lieu de mutualisation et d'échange des savoirs. Il a le potentiel de créer un nouvel environnement d'apprentissage spécifique. Tout d'abord, le fait que la communication s'effectue par écrit permet aux apprenants de se centrer sur le contenu cognitif des messages (Bullen, 1997 cité par Celik, 2010). Ainsi, les apprenants peuvent suivre l'évolution de la pensée des autres participants et contribuer à l'élaborer. De plus, contrairement à l'oral qui est fuyant, l'écrit est définitivement conservé. Les participants peuvent donc à tout moment consulter à nouveau les messages, et cela autant de fois qu'ils veulent.

Ensuite, la communication sur forum est polylogale (Marcoccia, 1998) : elle permet de nombreux échanges entre un grand nombre de participants connus de tous, puisque dans le cas d'un forum pédagogique, les participants sont identifiés par leur nom ; leur identité n'est donc ni fictive, ni anonyme. Cette caractéristique polylogale du forum permet de favoriser les échanges entre apprenants (échanges horizontaux) dans le cadre d'une formation en ligne. L'étudiant n'est donc plus amené à échanger uniquement avec l'enseignant (échanges verticaux). Il s'agit d'un modèle d'apprentissage qui permet une centration sur l'apprenant. Les apprenants sont amenés à co-construire leurs connaissances en échangeant principalement entre eux au sein du dispositif, mais aussi avec les enseignants-tuteurs (socioconstructivisme).

Enfin, le forum est un outil de communication asynchrone qui permet aux participants de s'affranchir de leurs contraintes personnelles, professionnelles et géographiques (Casteignau & Gonon, 2006 ; Gentil, 2011). En effet, l'utilisation de ce moyen de

communication permet une déterritorialisation de ses participants, c'est-à-dire qu'ils ne se trouvent pas en un même lieu au même moment. Ils ne se rencontrent qu'à travers les possibilités de communication qu'offre le forum. Chaque participant peut consulter les échanges au moment où il est disponible pour le faire, et poster une contribution en prenant en compte les messages antérieurs des autres participants. Chaque participant peut contribuer au moment qui lui convient. Le forum donne également la possibilité de joindre diverses ressources lors du post d'un message, ce qui permet d'enrichir les conversations.

L'objectif de ces échanges sur des forums pédagogiques est d'apprendre, apprendre des autres et du dispositif. Il correspond donc à un modèle pédagogique du travail de groupe, de la socialisation en tant que facilitateur des apprentissages (Casteignau & Gonon, 2006). Toutefois, afin que des conversations s'engagent sur un forum pédagogique, faut-il encore que les activités d'apprentissage encouragent la discussion, la collaboration et l'interactivité, mais aussi que les enseignants-tuteurs modèrent les conversations en redirigeant certaines questions, en apportant certains éléments de réponse à d'autres ou encore en adressant des commentaires aux participants (Bullen, 1997 cité par Celik, 2010 ; Celik, 2007).

2.1.2. La formation en ligne

2.1.2.1. Un apprentissage collectif

Notre recherche s'inscrit dans le champ d'études qui portent sur l'apprentissage collectif assisté par ordinateur (ACAO). Également désigné sous le nom *Computer-supported collaborative learning* (CSCL) dans sa version anglophone, la traduction du « C » de *collaborative* par « collectif » a été proposée par Mangenot (2003), afin de résoudre les problèmes liés à la terminologie entre collaboratif et coopératif, mais aussi afin de pouvoir élargir le champ de recherche à d'autres dispositifs mettant en œuvre l'apprentissage dans un environnement médiatisé dans des situations autres que la collaboration. L'hyperonyme « collectif » permet d'envisager une organisation plus souple du travail en ligne, sans indiquer si les apprenants coopèrent ou collaborent.

Ce champ d'études est issu de l'apprentissage coopératif et du travail coopératif assisté par ordinateur (« Computer-Supported Cooperative Work »). L'ACAO marque un tournant dans la manière d'envisager le rôle de l'ordinateur dans les apprentissages (Lewis, 1998),

puisque à la fin des années 80, le modèle béhavioriste de l'apprenant seul face à un ordinateur commence à être remis en question. L'ACAO repose sur la conception que les technologies sont facilitatrices d'interactions sociales (*Ibid.* : 17) :

Cette conception milite fortement en faveur d'environnements d'apprentissages capables d'impliquer les apprenants dans des tâches communes, dans la résolution de problèmes, et disposant d'un mécanisme pour rendre leur pensée explicite et visible par d'autres.

Les différentes théories sur lesquelles se fondent les recherches en ACAO sont l'approche sociocognitive et socioculturelle de Vygotski (cognition socialement partagée), la théorie de l'action dans le prolongement des théories vygotskiennes (rôle des artefacts), la cognition distribuée (fonctionnement des collectifs hommes-machines) et la cognition située (importance du contexte).

Notre recherche s'inscrit dans le champ d'études de l'ACAO, puisqu'il s'agit de décrire et analyser les interactions sociales ayant eu lieu lors de suivis de tâches individuelles sur des forums pédagogiques dans le cadre d'une formation diplômante. L'expression « apprentissage collectif » prend donc ici tout son sens, puisque aucune tâche en petits groupes visant une production commune entre les étudiants n'est prévue par le dispositif.

À partir de l'analyse de plusieurs formations en ligne, Dejean-Thircuir & Mangenot (2006) ont défini quatre degrés dans l'apprentissage collectif :

Le premier degré est la **mutualisation**, où chaque apprenant donne son point de vue sur un sujet, lit ce que les autres ont produit, mais n'interagit pas vraiment avec ses pairs ; cette forme de travail peut sans problème se faire en grand groupe. Dans la **discussion**, en grand groupe ou en groupes restreints, les apprenants doivent tenir compte des arguments des autres et s'y référer dans leur production ; une discussion peut aboutir à une prise de décision. Enfin, la **coopération** ou la **collaboration** se déroulent obligatoirement en groupes restreints (souvent 3 ou 4 personnes) et visent une production collective ; la différence entre les deux formes tient au degré de partage des tâches : si les apprenants se répartissent le travail, on parle plutôt de **coopération**, s'ils négocient collectivement tous les aspects de la production, on parle de **collaboration** (Mangenot, 2008 : n.p.).

Dans le cadre du dispositif observé, ce sont les deux premiers degrés de l'apprentissage collectif, la mutualisation et la discussion, qui sont prévus par le scénario pédagogique et par le scénario de communication, bien que les objectifs pédagogiques tendent

vers le deuxième. Il s'agit de provoquer des échanges en ligne entre pairs sur les forums pédagogiques. Ces interactions permettent à chacun des membres de retirer des savoirs et des connaissances des échanges, mais aussi d'en apporter aux autres. Il s'agit d'un modèle d'apprentissage qui se base sur le modèle socioconstructiviste (Vygotski, [1934], 1985). Dans le dispositif, les acteurs n'apprennent jamais seuls, ils co-construisent leurs connaissances et leurs compétences, ils apprennent à partir du dispositif et des autres (Dillenbourg *et al.*, 2003, Casteignau & Gonon, 2006). Dans ce type de dispositif, l'accent est mis sur l'apprenant qui se trouve au cœur du dispositif. Il s'agit d'une individualisation de la formation, dans laquelle la communication pédagogique occupe un rôle primordial. Le suivi pédagogique vient compenser les insuffisances dues à la distance, tel que l'isolement cognitif et socio-affectif des étudiants (Glikman, 2002), en encourageant les échanges en ligne et les formes de travail collectif.

2.1.2.2. Modèles théoriques des communautés d'apprentissage

Les communautés d'apprentissage constituent un modèle pédagogique qui peut apparaître comme une réponse aux problématiques de diversités des acteurs du dispositif (profil, culture, accès aux technologies et à Internet, disponibilité, etc.) mais aussi à celle de l'isolement de l'étudiant qui étudie à distance. Ces communautés permettent dans une certaine mesure de s'affranchir des contraintes des acteurs, notamment en permettant une nouvelle organisation du travail au sein d'un dispositif dans lequel chacun peut trouver sa place en fonction de ses propres contraintes (Gentil, 2011).

Dans le cadre de cette étude, nous nous fonderons sur les modèles de communautés d'apprentissage décrits par Dillenbourg *et al.* (2003). Ces auteurs ont défini la notion de communauté (cf. Figure 5) comme « un type de groupement d'individus qui partage des caractéristiques aussi bien avec les groupements formels en ce que les membres ont un but commun, qu'avec un groupe de copains qui se rencontrent pour le plaisir de leurs compagnies mutuelles » (*Ibid.* : 15).



Figure 5 : Définition d'une communauté par comparaison à d'autres formes d'organisation sociale.

Ainsi, la communauté n'est ni un groupe d'amis ni un groupe formel, mais un modèle, à mi-chemin entre ces deux pôles du continuum, qui intègre certaines de leurs caractéristiques. On retrouve au sein d'une communauté une organisation plus formelle que celle du groupe d'amis, mais plus informelle et plus souple que celle d'un groupe formel. Par ailleurs, la notion de régulation (groupe formel) apparaît comme importante au sein de la communauté, mais il s'agit là d'une régulation interne. Dans le cas de communautés d'apprentissage, la communauté auto-régule son propre fonctionnement dans le but de satisfaire l'apprentissage de l'ensemble de ses membres. Ce n'est nullement le détenteur du savoir (l'enseignant-tuteur) qui régule le fonctionnement de la communauté, même s'il peut participer à l'émergence et la mise en place de cette auto-régulation. Enfin, la notion d'objectifs (groupe formel) revêt également une importance capitale, car c'est autour d'un but commun ou d'un intérêt partagé que les communautés se cristallisent.

Ces mêmes auteurs ont défini une hiérarchisation des différents types d'organisations sociales pouvant appartenir au concept de communauté. Dans le cadre de notre étude, nous nous intéresserons uniquement aux communautés d'apprentissage (cf. *infra*, § 2.1.5., p.39-42). Selon Dillenbourg *et al.* (*Ibid.* : 17-18), une communauté d'apprentissage est « un groupe de personnes qui se rassemblent pour acquérir des connaissances. [...] Ce qui distingue ces communautés de simples groupes d'études tient au fait que les étudiants harmonisent l'aspect social de leur relation avec l'aspect académique ». La communauté d'apprentissage a un objectif commun, celui d'apprendre, c'est-à-dire apprendre quelque chose du dispositif, mais aussi apprendre des acteurs du dispositif. D'autre part, nous parlerons de communautés d'apprentissage en ligne lorsqu'une importante partie ou encore l'ensemble des communications entre les acteurs du dispositif s'effectuent à travers l'utilisation d'outils de communication numériques (*Ibid.*).

2.1.3. Les interactions pédagogiques en ligne et les relations interpersonnelles

2.1.3.1. Interaction et interactivité des échanges

Dans la perspective socioconstructiviste, l'interactivité est un des éléments essentiels de l'apprentissage collectif à distance. Différents chercheurs (Bretz, 1983 ; Henri, 1992 ; Bullen, 1997) se sont intéressés à cette notion et se sont attachés à la définir. En ce qui nous

concerne, nous nous sommes appuyée sur les théories développées par Bretz (1983) et Henri (1992) afin de définir ce que nous entendons par interactivité dans le cadre de notre étude.

Bretz (1983) distingue deux niveaux d'interactivité :

- l'interactivité véritable : un émetteur A renvoie un message à un récepteur B, B envoie un message enrichi d'une information à partir du message précédent (B devient émetteur et A récepteur) et A redevient émetteur en répondant à B en fonction de l'information contenue dans le message de B,

- la quasi-interaction : un émetteur A formule une demande d'information et un récepteur B vient apporter l'information manquante.

La quasi-interaction ne comporte que deux actions, il s'agit du type d'interactivité le plus fréquent dans le cadre des dialogues hommes-machines.

Henri (1992) distingue les messages interactifs des messages non-interactifs ou encore appelés indépendants :

- les messages interactifs sont ceux qui font, explicitement ou implicitement, référence à un ou plusieurs messages et dont le contenu répond à ce qui a été dit précédemment ou l'interprète, et se réfère au thème de la discussion,

- les messages indépendants sont ceux dont le contenu se réfère au thème de la discussion mais qui n'ont aucun lien avec d'autres messages.

Notons que, dans son étude, Henri (*Ibid.*) considère les messages initiatifs, c'est-à-dire les messages qui ouvrent un fil de discussion, comme des messages indépendants.

Dans le cadre de notre étude, nous avons souhaité conserver certains éléments théoriques de ces deux auteurs afin de proposer notre caractérisation de la notion d'interactivité. Tout d'abord, nous n'avons pas souhaité conserver la distinction entre interactivité véritable et quasi-interactivité faite par Bretz (1983). Ainsi, nous parlerons d'interactivité à partir de deux actions : quand un émetteur A envoie un message à un récepteur B, et B répond à A en envoyant un message qui fait implicitement ou explicitement référence à ce qui a été dit précédemment dans le message de A et se réfère au thème de la discussion. À partir de là, A peut répondre à B ou un émetteur C peut entrer dans la discussion en postant un message qui se réfère au thème développé, et qui fait implicitement ou explicitement référence à ce qui a été dit précédemment dans un ou plusieurs messages. Nous avons donc conservé la définition des messages interactifs proposés par Henri (1992).

En ce qui concerne les messages indépendants, nous avons également choisi de conserver la définition proposée par Henri (*ci-dessus*) mais uniquement pour les messages à l'intérieur des fils de discussion qui n'ont aucun lien avec d'autres messages et pour les messages initiatifs de fil de discussion sur les forums qui n'ont reçu aucune réponse. En effet, si nous considérons ces messages initiatifs comme des messages indépendants, le taux d'interactivité ne peut jamais atteindre 100% ce qui nous a semblé problématique quant à la justesse des calculs des taux d'interactivité sur les forums (cf. *infra*, § 4.1.2., p.71). Par ailleurs, nous pouvons considérer que ces messages ne sont pas indépendants, car ils renvoient à quelque chose en relation avec le thème du forum. Il peut s'agir de questionnements, de raisonnements sur des notions, d'évocations de problèmes rencontrés, mais aussi de réponses à des consignes données, etc. Sur un forum dédié à la réalisation d'une tâche, les consignes de travail peuvent bien être considérées comme des interventions initiatives (Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009), puisqu'elles sont des éléments déclencheurs d'interactions. En effet, la réalisation de la tâche par les étudiants amène ces derniers à poster des contributions réactives par rapport aux consignes. La structure des échanges est alors binaire (Mangenot & Miguet, 2001). Un étudiant qui poste sa contribution n'est pas obligé d'avoir lu les interventions de ses pairs pour intervenir. Cette structure binaire devient ternaire dans le cadre d'un suivi personnalisé, c'est-à-dire qu'un enseignant-tuteur produit un message réactif à la suite de toutes les contributions postées relevant de la tâche à réaliser (*Ibid.* ; Mangenot & Dejean-Thircuir, 2009). Ainsi, nous avons considéré que les messages initiatifs de fil de discussion étaient porteurs d'interactivité lorsqu'ils ont engendré au minimum une réponse (structure ternaire), les autres étant alors considérés comme des messages indépendants. Cette distinction entre messages interactifs et messages indépendants nous permettra de dissocier participation et interactivité (cf. *infra*, § 2.2.2.1., p.45).

2.1.3.2. Les relations interpersonnelles

Dans les dispositifs de formations en ligne et à distance, les relations interpersonnelles entre étudiants et enseignants-tuteurs, ainsi que celles des étudiants entre eux se trouvent modifiées par rapport aux relations existant traditionnellement au sein d'une salle de classe. Dans le cas qui nous occupe, la transformation de ces relations s'explique par le fait que la communication interpersonnelle se déroule à travers des forums écrits asynchrones. La scène énonciative se trouve alors modifiée en profondeur à cause des dimensions de médiation et de médiatisation du dispositif « techno-sémio-pragmatique » (Peraya, 1999 ; Poisson, 2003).

L'aspect technique pré-formate le format et le contenu des échanges, et il met en scène des locuteurs spécifiques de la communication pédagogique en ligne (Develotte, 2006).

Différentes études (Develotte, 2004 ; Develotte, 2008 ; Celik, 2010) font état de l'existence d'une personnalisation de la relation enseignants-tuteurs/étudiants. Cette relation tend vers une désindividualisation, puisque elle est d'avantage structurée autour des types d'acteurs : enseignants-tuteurs et étudiants (Develotte, 2004). Par ailleurs, les relations établies semblent être perçues comme plus décontractées, plus désinhibées, plus conviviales et moins formelles dans lesquelles s'installent une certaine connivence (*Ibid.* ; Develotte, 2008 ; Celik 2010). Dans les dispositifs en ligne, les enseignants-tuteurs peuvent alors paraître plus proche des étudiants, et cela malgré la distance et l'asynchronie de la communication. Cela dépend de leur degré d'implication personnelle dans la communication pédagogique et de leur choix de soutenir ou non socio-affectivement les étudiants dans leur apprentissage (Develotte, 2004). Ce soutien socio-affectif revêt une importance particulière dans la personnalisation de la relation enseignants-tuteurs/étudiants, il permet notamment de faire tomber les barrières de la distance. Notons que le type de tâches proposées aux étudiants, le niveau de maîtrise technique des enseignants-tuteurs, ainsi que la représentation qu'ils se font de la relation enseignants-tuteurs/étudiants ont également beaucoup à voir avec la convivialité des échanges (*Ibid.*).

En ce qui concerne les relations entre étudiants, ce type de dispositif qui se base sur des théories de l'apprentissage socioconstructivistes, amène une reconfiguration de cette relation. Un nouveau type de relation s'instaure alors entre les étudiants. Cette relation se caractérise par une entraide et une solidarité au sein du groupe, qui s'accompagne d'un moindre sentiment de concurrence entre les étudiants (Develotte, 2008). De plus, cette relation est favorisée par le fait que les locuteurs ne se sentent pas en situation d'anonymat et projettent des données en ligne ou imaginaires afin de redonner corps à leurs locuteurs distants (*Ibid.*).

Un des objectifs poursuivis quant à l'émergence d'une communauté d'apprentissage en ligne est bien de rompre l'isolement inhérent à la distance que peuvent ressentir les membres d'un groupe. Pour cela, les acteurs du dispositif vont user des différents procédés discursifs afin de minorer cette distance dans leurs relations interpersonnelles.

2.1.4. L'identité numérique

Depuis la nuit des temps, l'homme, en agissant sur son environnement, laisse inexorablement une empreinte de son passage sur Terre. Les environnements numériques ne font pas exception à cette règle. Ainsi, lorsque nous agissons en tant qu'utilisateur sur un système informatique ou encore lorsque nous naviguons sur Internet, des données des actions réalisées sont enregistrées et cela parfois à l'insu de l'utilisateur. Ces données sont constitutives de l'identité numérique. En effet, l'identité numérique est définie comme « la collection de traces (écrits, contenus audio ou vidéo, messages sur des forums, identifiants de connexion, actes d'achat ou de consultation...) que nous laissons derrière nous, consciemment ou inconsciemment, au fil de nos navigations sur le réseau et de nos échanges marchands ou relationnels dans le cadre de sites dédiés. » (Etzscheid, 2009).

Dans le cadre de notre recherche, l'identité numérique des acteurs du dispositif se constitue de toutes les traces d'actions effectuées sur la plateforme en ligne (Moodle). Le support numérique devient alors un lieu d'inscription et de représentation de soi où les utilisateurs manifestent leur présence en ligne à travers des signes textuels et non textuels. Toutefois, l'ensemble des traces laissées par chaque utilisateur n'est pas visible aux yeux de tous. Ainsi, nous distinguerons les traces visibles des traces non visibles. En effet, les traces visibles sont celles qui peuvent être consultées par l'ensemble des participants et les traces non visibles celles auxquelles n'ont accès que les administrateurs du système ou encore parfois les enseignants-tuteurs. Dans le cas de notre étude, nous n'avons travaillé qu'à partir des traces visibles, celles auxquelles nous avons accès en tant que profil utilisateur étudiant.

Dans un dispositif d'enseignement/apprentissage en ligne, l'identité numérique peut être définie selon trois dimensions : la médiation technique, sociale et cognitive (Georges, 2011). Ainsi, l'identité numérique est l'ensemble des traces conservées par le système, ainsi que l'interprétation des traces visibles des autres acteurs du dispositif perçues par un participant comme autant d'éléments de présentation de soi en ligne, mais aussi l'image de soi qui est véhiculée dans le dispositif et qui participe à la construction de soi (*Ibid.*). Ces traces sont façonnées par la personnalité des individus, ainsi que par leurs comportements en ligne ; on parle alors de stéréotypes identitaires (*Ibid.*). L'étude de ces comportements à travers les traces visibles permet d'analyser les relations entre les acteurs d'un dispositif, mais aussi le rapport que chaque participant entretient avec lui-même et ses relations avec les autres. C'est

à partir de ces traces visibles que nous nous interrogerons sur les formes de présence en ligne (cf. *infra*, § 3.1., p.48-56 et *infra*, § 3.2., p.56-59).

2.1.5. Les caractéristiques des communautés d'apprentissage

Dillenbourg *et al.* (2003) ont défini les caractéristiques des communautés. Certains aspects de celles-ci sont constituantes des communautés d'apprentissage. Nous compléterons ces apports théoriques par ceux d'autres auteurs (Marcoccia, 2002 ; Henri & Pudelko (2006) ; Gentil (2011) ; Sarré (2013). Lors de notre analyse (cf. *infra*, § 4.4., p.138-147), nous nous baserons sur les caractéristiques présentées ici afin de déterminer si les échanges en ligne ont donné lieu ou non à l'émergence d'une communauté d'apprentissage.

La co-construction d'une micro-culture (expérience collective) constitue la première caractéristique des communautés d'apprentissage. La mise en place de cette micro-culture est présentée comme une condition *sine qua non* à l'existence d'une communauté. D'après Dillenbourg *et al.*, (*Ibid.* : 7), « la micro-culture que construit une communauté se cristallise sous de multiples formes : des valeurs [...], des pratiques [...], des codes [...], des règles conversationnelles [...], des règles de comportement [...] et des rites [...]. » Il s'agit d'éléments partagés par ses différents membres, des éléments qui appartiennent à son histoire et qui permettent l'émergence d'une identité commune. Comme le mentionne Marcoccia (2002), dans la vie d'un groupe, « le sentiment d'appartenance des membres et la possibilité pour les membres de construire leur identité dans la communauté » apparaissent comme des éléments révélateurs de la constitution d'une communauté. Par ailleurs, en ce qui concerne la consolidation de ce sentiment d'appartenance, ainsi que la construction d'une identité collective, Marcoccia (*Ibid.* : 7) fait remarquer que :

La conscience de l'existence du groupe par ses membres et leur capacité à l'expliciter sont des indices forts de stabilité d'une communauté en paroles. En effet, les mots homogénéisent l'entité qu'ils désignent. Ainsi, l'existence de la communauté de paroles sera d'autant plus évidente que ses membres seront capables de désigner eux-mêmes le groupe qu'ils constituent. Deux types de comportements langagiers manifestent cette capacité de réflexivité : l'utilisation du pronom « nous » pour désigner et constituer la communauté, l'utilisation d'un syntagme nominal partagé pour désigner la communauté (« le groupe »...).

Toutefois, l'implication des membres et l'intensité des échanges sont déterminantes quant à création de cette identité. D'ailleurs, comme l'indiquent Dillenbourg *et al.* (2003 : 12) : « 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 ».

De plus, ces auteurs (*Ibid.* : 1) rappellent que « 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 ». Cette forte implication des membres suppose également qu'ils aient conscience qu'ils ne peuvent résoudre leurs problèmes ou poursuivre leur but commun seuls. L'interdépendance et l'implication des membres constituent alors deux conditions à la constitution d'une communauté d'apprentissage. Chaque membre dépend du travail des autres et doit s'impliquer au sein de la communauté d'apprentissage. Les membres s'entraident pour résoudre les problèmes rencontrés afin de poursuivre leurs intérêts et atteindre leur objectif commun. D'ailleurs, selon Henri & Pudelko (2006) et Sarré (2013), la caractéristique essentielle qui permet l'émergence d'une communauté, c'est la force du lien social qui unit ses membres partageant un intérêt commun.

Les communautés d'apprentissage se distinguent également par leur organisation sociale. Cette dernière est informelle et peu structurée. Nous ne sommes pas dans une communauté où un seul membre est le détenteur des décisions (Dillenbourg *et al.*, 2003). À un moment donné, chaque membre peut devenir le leader de la communauté (notion de *leadership* tournant) ; il s'agit d'une organisation sociale variable dans le temps (Gentil, 2011). Toutefois, les communautés développent généralement une hiérarchisation sociale. En effet, certains membres sont plus centraux que d'autres dans le fonctionnement de la communauté. Ces membres constituent le noyau de la communauté (forte implication).

Par ailleurs, les communautés d'apprentissage se caractérisent par une sélection spontanée et une croissance organique. Les membres ont été sélectionnés pour leurs intérêts, leur implication dans le projet de la communauté et pour leurs compétences :

Les membres d'une communauté sont choisis de façon informelle, ce qui ne veut pas dire qu'il n'existe pas de discrimination. Au contraire, vu que les communautés se construisent autour de projets ou d'intérêts communs, les membres sont sélectionnés selon leurs intérêts et leur

implication dans le projet de la communauté, leurs compétences ainsi que leur adéquation avec l'éthique et l'esprit du groupe (*Ibid.* : 9).

De plus, c'est en participant aux échanges que les membres s'intègrent progressivement à la communauté, notamment en s'y impliquant plus fortement, ce qui contribue à renforcer le sentiment d'appartenance à la communauté. Comme le signalent Dillenbourg *et al.* (*Ibid.*) : « C'est par leur participation à une communauté que les individus en deviennent membres ». Les membres sont libres de s'impliquer plus ou moins fortement dans la vie du groupe. Ainsi, ces mêmes auteurs (*Ibid.* : 12-13) rappellent qu'« Il est difficile de prétendre créer une communauté, notamment parce qu'il est difficile de créer une forte implication des membres. Comme les communautés émergent de façon spontanée et informelle, elles se créent lentement. »

Enfin, les notions de longévité et d'espace sont les deux dernières caractéristiques de ces communautés. Les échanges entre les membres s'inscrivent dans le temps et ont lieu dans un espace numérique de rencontre, de partage et d'interaction. Dans cet espace d'exposition discursive (Develotte, 2008), les membres peuvent interagir tous ensemble, en petits groupes, entre pairs ou encore entre étudiants et enseignants-tuteurs. C'est autour de cet espace que la communauté va s'organiser et s'identifier (Dillenbourg *et al.*, 2003). La notion de longévité revêt une grande importance, puisque c'est au fil des échanges que les membres de la communauté d'apprentissage construiront une micro-culture, une identité collective, c'est-à-dire des valeurs communes et partagées par la communauté. En effet, cette micro-culture et cette identité collective ne peuvent émerger qu'au bout de plusieurs mois, voire plusieurs années d'échanges en ligne :

L'identité du groupe, sa micro-culture et sa dynamique sociale ne se construisent ni en quelques jours, ni en quelques messages électroniques. La notion de communauté implique une certaine durée de vie. Une communauté se construit généralement « pour durer », c'est-à-dire sans définir *a priori* de date de dissolution du groupe [...] (*Ibid.* : 9).

Dans le cas d'une communauté d'apprentissage, sa durée de vie sera celle prévue par le chronogramme de la formation. Elle n'est donc pas pérenne, puisque ses membres ne sont engagés dans les activités qui ont motivé sa création que pour une période de temps limitée correspondant au déroulement de la formation (Henri & Pudelko, 2006 ; Sarré, 2013). La date de fin de la formation indique donc *a posteriori* la dissolution de la communauté

d'apprentissage. La poursuite d'intérêts communs aux membres n'implique cependant pas que tous les membres atteignent leurs objectifs pendant cette durée mais, néanmoins, que la plus grande partie des membres y arrivent. Notons que d'après Gentil (2011), nous pouvons observer la constitution d'une communauté d'apprentissage au minimum après un mois d'échanges. Le chronogramme de la formation permet alors au groupe de traverser des cycles de vie et des phases de cohésion plus ou moins intenses qui donnent la possibilité à ses membres de s'impliquer fortement dans les échanges et dans la vie du groupe à travers la réalisation de tâches qui vont susciter des interactions (Develotte & Mangenot, 2004). Dans le cas d'un modèle pédagogique non collaboratif, la transformation des relations entre membres n'est pas prévue, mais cette relation peut évoluer de manière spontanée au fil des échanges.

2.2. La démarche méthodologique

2.2.1. Choix et constitution du corpus

Le corpus se définit comme « l'objet concret auquel s'applique le traitement, qu'il s'agisse d'une étude qualitative ou quantitative » (Bommier-Pincemin, 1999 : 415). En linguistique, le corpus est décrit comme un ensemble limité d'énoncés sur lesquels se base une étude linguistique. D'une part, tout corpus est soumis à des conditions de signifiante, d'accessibilité et d'exploitations (*Idid.*). D'autre part, le corpus se subdivise en sous-corpus qui ont un rôle différent dans l'analyse (*Ibid.*) :

- le corpus existant : le corpus pris dans son intégralité, l'ensemble des données auxquelles on a accès,
- le corpus de référence : il se constitue à partir du corpus existant ; il doit être défini par le chercheur en fonction des objectifs de recherche,
- le corpus d'étude : le corpus sur lequel porte l'analyse,
- le corpus distingué : il s'agit d'une partie du corpus d'étude que le chercheur souhaite caractériser dans sa cohésion par rapport au corpus d'étude.

Ainsi, le choix et la constitution du corpus constituent un moment délicat dans toute recherche ; il est à définir en fonction des objectifs de recherche.

Dans le cas de notre recherche, il se trouve que le corpus existant n'était pas encore totalement constitué au moment où nous écrivions ces lignes. En effet, nous réalisons notre

recherche sur la formation en ligne du Master 2 recherche Sciences du langage spécialité FLE qui se déroule actuellement (année universitaire 2013-2014). Ainsi, le choix de notre corpus de référence s'est principalement constitué en fonction de cette contrainte. Sur l'ensemble des cours proposés, nous avons été amenée à en choisir quatre parmi les cinq dont le suivi en ligne était terminé (1^{ère} période de réalisation des tâches intermédiaires). Et cela, afin de ne pas travailler sur un corpus d'interactions mouvant. Ainsi, notre choix s'est porté sur quatre cours que nous nommerons *cours 1*, *cours 2*, *cours 3* et *cours 4*, dans un souci d'anonymisation de nos données. Notons néanmoins que les *cours 1* et *2* sont des UE de spécialité, alors que les *cours 3* et *4* des UE appartenant aux enseignements obligatoires. Notre choix d'exclure un des cours dont le suivi était terminé s'explique par le fait qu'il nous semblait peu pertinent de travailler sur les interactions en ligne ayant eu lieu sur Moodle dans le cadre de ce cours, puisqu'une grande partie de la formation s'est déroulée sur une autre plateforme. Ainsi, notre corpus de référence se compose des interactions ayant eu lieu sur les forums pédagogiques des quatre cours retenus :

- *cours 1* : *Forum tâche novembre*, *Forum pour la tâche intermédiaire* et *Forum concernant les questions sur le cours*,

- *cours 2* : *Forum de discussion* et *Question et remarques générales sur le cours*,

- *cours 3* : *Forum des tâches intermédiaires* et *Forum des questions sur le cours et sur l'évaluation*,

- *cours 4* : *Forum tâche Mister P* et *Forum des questions sur le cours et sur l'évaluation*.

À ce premier corpus, nous avons souhaité ajouter le forum *Qui est qui ?* de la section *Informations générales* sur lequel les participants pouvaient se présenter.

2.2.2. Une méthodologie mixte : une analyse quantitative et qualitative

En tant qu'étudiante inscrite à la formation du Master 2 recherche Sciences du langage spécialité FLE, nous avons progressivement endossé un rôle d'observatrice participante des échanges en ligne dans le cadre des UE auxquelles nous étions inscrite, mais aussi des autres.

2.2.2.1. Recueil de données

Dans un souci de rigueur scientifique et d'exhaustivité, nous avons tout d'abord compté manuellement tous les messages ayant été postés sur les forums des quatre cours

choisis et sur le forum *Qui est qui ?* En regard des objectifs de notre étude, à savoir l'analyse de la participation étudiante, de l'interactivité des échanges et de la création de liens socio-affectifs, il nous a semblé pertinent d'observer :

- le nombre total de messages par suivi,
- le nombre de messages étudiants par forum et par suivi,
- le nombre de messages enseignants par forum et par suivi,
- le nombre total d'échanges interactifs par forum et par suivi,
- le nombre d'échanges interactifs entre pairs par forum et par suivi.

Si pour les trois premiers calculs, il s'agit d'additionner l'ensemble des messages postés sur chaque forum en prenant en compte son auteur (étudiant ou enseignant-tuteur), le comptage des deux derniers s'avère plus ardu et nécessite d'explicitier ce que nous entendons par interactivité et d'expliquer le mode de calcul que nous avons utilisé.

Dans notre étude, nous avons dissocié participation et interactivité. D'une part, nous avons pris en compte l'investissement quantitatif des étudiants sur les différents forums des cours. La participation correspond au fait de prendre part aux discussions sur les forums en y postant des messages initiatifs ou réactifs. D'autre part, nous avons pris en compte l'investissement qualitatif des étudiants sur les forums. Nous avons considéré qu'il y avait interactivité lorsqu'une contribution initiative postée sur un forum (création d'un nouveau fil de discussion) reçoit au minimum une réponse dans laquelle le message fait implicitement ou explicitement référence au contenu de la contribution à laquelle il répond et au thème de la discussion. Il s'agit d'un échange à deux ou plusieurs tours de parole entre au moins deux participants. Nous avons également considéré qu'il y avait interactivité, lorsqu'à l'intérieur d'un fil de discussion, un message reçoit au moins une réponse qui fait implicitement ou explicitement référence à son contenu ou au contenu d'autres messages (cf. *supra*, § 2.1.3.1., p.36-37).

De plus, il nous a semblé pertinent de distinguer la participation étudiante de la participation des enseignants-tuteurs dans un souci de justesse d'interprétation de nos données lors de l'analyse (cf. *infra*, § 4.1.1., p.68 et *infra*, § 4.1.2., p.70-71). En effet, un enseignant-tuteur trop actif sur un forum ferait augmenter le nombre total de contributions du suivi. C'est d'ailleurs pour cela que nous avons calculé d'un côté le nombre total d'échanges interactifs et d'un autre côté le nombre d'échanges interactifs entre pairs.

Notre corpus de référence se compose donc de l'ensemble des messages postés sur les différents forums en ligne lors du suivi des cours signalés, ainsi que ceux postés sur le forum

Qui est qui ? Ces messages s'élèvent au nombre de 688 messages dont 461 d'étudiants et 227 d'enseignants-tuteurs.

Dans le cadre d'une autre étude quantitative, nous avons souhaité nous intéresser à la réactivité des enseignants-tuteurs pour les cours observés car nous avons cherché à savoir si elle avait une influence sur l'interactivité des échanges en ligne. Là encore, il nous faut expliciter la méthode employée pour recueillir ces données.

Afin de mener à bien cette étude, nous avons relevé les traces de présence des enseignants-tuteurs grâce aux dates des messages qu'ils ont postés sur les forums. Nous allons expliciter maintenant selon quelle méthode. Dans le but de calculer les intervalles d'interventions des enseignants-tuteurs, nous avons pris en compte les dates de début et de fin des suivis des cours et des discussions que ces derniers avaient annoncées dans les blocs de présentation des cours sur la plateforme en ligne. Afin de calculer le premier intervalle d'intervention, nous avons pris en compte la date de chaque premier message posté par un étudiant sur chacun des forums, quand celui-ci a été posté pendant la période de tutorat annoncée. Quand un message d'étudiant a été posté antérieurement à la date du début du tutorat, nous avons pris en compte la date de début du tutorat afin de calculer le premier intervalle d'intervention. Pour calculer le dernier intervalle d'intervention, nous avons pris en compte la date du dernier message posté par chaque enseignant-tuteur à l'intérieur de la période de tutorat indiquée. À partir de tous les intervalles d'interventions relevés, nous avons fait une moyenne des délais d'attente de réponse pour les étudiants sur chaque forum. De plus, nous avons noté l'intervalle le plus court et le plus long, afin de donner un ordre d'idée quant à ce délai d'attente. Pour terminer, à partir de tous les intervalles, nous avons observé la régularité des interventions des enseignants-tuteurs sur les forums (cf. *infra*, § 4.1.8., p.94).

Pour terminer en ce qui concerne le recueil de données, signalons que nous n'avons pas eu besoin d'extraire le corpus d'interactions en ligne afin d'effectuer notre analyse qualitative, puisque ce dernier était accessible en ligne lors de la réalisation de notre étude.

2.2.2.2. Une analyse linguistique et discursive des interactions

À l'*instar* d'autres études portant sur l'analyse d'interactions en ligne (Develotte, 2004 ; Develotte & Mangenot, 2004 ; Dejean-Thircuir, 2008 ; Celik, 2010), la méthodologie

adoptée sera celle de l'analyse de discours (Charaudeau & Maingueneau, 2002). En effet, ces outils nous semblent adéquats afin de repérer dans le discours des étudiants et des enseignants-tuteurs les incitations à créer des liens socio-affectifs entre les étudiants, mais aussi entre eux et les étudiants. Nous réaliserons alors une analyse des interactions lors desquelles l'accent sera mis sur la constitution du lien social.

Nous nous proposons donc d'analyser un double corpus : d'une part, la production discursive des enseignants-tuteurs et d'autre part, celle des étudiants qui figurent sur les dix forums observés sur la plateforme Moodle. Notons que contrairement à la production discursive des étudiants, la production discursive des enseignants-tuteurs ne se compose pas uniquement de messages réactifs, mais aussi de messages proactifs, de consignes (présentes sur la plateforme ou dans des fichiers joints) et de messages d'accueil sur la plateforme Moodle. Notre étude se centrera principalement sur les marques de positionnement pédagogique-social des productions discursives.

Ainsi, en ce qui concerne les enseignants-tuteurs, nous nous intéresserons aux marques d'incitation à la mutualisation et à la discussion dans leurs consignes et dans leurs messages proactifs et réactifs, aux opérations langagières d'ouverture et de clôture des messages d'accueil sur Moodle, ainsi qu'aux marques de présence de l'énonciateur et des destinataires dans ces messages, aux termes d'adresse dans leurs messages réactifs, aux références au groupe et au travail de groupe dans leurs consignes, et enfin aux modalisations appréciatives dans leurs messages réactifs.

Pour ce qui est de la production discursive des étudiants, nous tenterons de mettre au jour les traces de mutualisation dans les échanges, une volonté d'établir des liens à travers les messages de présentation de soi, le ressenti des étudiants, les termes d'adresse aux enseignants-tuteurs et aux autres étudiants, les traces de remerciements et d'excuses, et enfin l'émergence d'une identité collective. Par ailleurs, à travers l'analyse de la production discursive des enseignants-tuteurs et des étudiants sur le forum *Qui est qui ?*, nous essayerons de dégager une nouvelle matrice discursive représentative des messages de présentation de soi sur ce type de forum, mais aussi de mettre en évidence d'autres traits identitaires que ceux présents dans les profils utilisateurs sur la plateforme Moodle.

Chapitre 3 - L'identité des acteurs du dispositif

3.1. L'identité montrée et l'identité imaginaire

Dans les formations en ligne, l'identité des personnes participant aux échanges semble pouvoir être à la fois montrée et imaginaire (Develotte, 2013). Nous entendons ici par identité montrée, les indices que les acteurs de la formation livrent sur eux-mêmes aux autres, et par identité imaginaire, les inférences que vont faire les participants sur les autres à partir de ces indices et en fonction de leur personnalité et de leur cadre socioculturel. Ainsi, notre étude se structurera autour de ces deux aspects de l'identité. Pour cela, nous nous intéresserons aux traits spécifiques de la mise en scène de l'identité des participants dans leurs profils utilisateurs au sein du dispositif de formation en ligne et plus particulièrement aux avatars mis en tant que photo de profil ou pas, et enfin à l'exposition de l'identité sur les forums écrits asynchrones.

3.1.1. Les profils utilisateurs

Au sein du dispositif, chaque participant a un profil de créé sur la plateforme et a la possibilité de le compléter et de le modifier. Ce profil est consultable et modifiable à tout moment (cf. Figures 6 et 7).

Ma page > Réglages de mon profil > Modifier mon profil

Prénom Nom

Tout développer

Général

Prénom*

Nom*

Adresse de courriel*

Affichage de l'adresse de courriel Seuls les membres du cours sont autorisés à voir mon adresse de courriel

Format des courriels

Forme du courriel quotidien

Auto-abonnement aux forums

Suivi des forums

Lors de rédaction de texte

Ville*

Choisir un pays*

Fuseau horaire

Langue préférée

Description

Chemin: p

Avatar utilisateur

Centres d'intérêt

Facultatif

Enregistrer le profil

Ce formulaire comprend des champs requis, marqués *

Figure 6 : Capture d'écran profil utilisateur sur la plateforme Moodle 1/2.

Figure 7 : Capture d'écran profil utilisateur sur la plateforme Moodle 2/2.

Tout d'abord, signalons que les cours auxquels les étudiants sont inscrits apparaissent sur leur profil mais ne sont pas accessibles à la modification et sont déjà entrés dans les profils lorsque les étudiants se connectent pour la première fois à la plateforme.

Les nom et prénom des participants, ainsi que leur courriel sont également déjà complétés quand ces derniers se connectent pour la première fois à la plateforme. La formation se compose de vraies personnes avec une identité propre qui est montrée, puisque des pseudonymes ne sont pas utilisés comme cela est le cas sur d'autres forums asynchrones lors d'autres formations⁴. La modification de ces données semble néanmoins possible. Cependant, dans le cadre de l'apprentissage formel que constitue cette formation, nous doutons que les étudiants aient l'idée d'emprunter des pseudonymes, puisque la remise des travaux en ligne suppose que les correcteurs puissent identifier les étudiants qui, de surcroît, ont réalisé une inscription administrative et pédagogique.

Par ailleurs, lorsque les participants se rendent pour la première fois sur leur profil, ils doivent obligatoirement compléter leur ville et leur pays qui font partie, comme pour le nom, le prénom et l'adresse de courriel, des champs requis marqués en rouge et signalés par un astérisque (cf. Figure 6). Si les participants ne se rendent à aucun moment sur leur profil, ils ne sont néanmoins pas obligés de compléter ces informations. La France est alors indiquée

⁴ Par exemple, dans le cadre de la formation à l'intercompréhension en langues romanes sur Galapro, les formés peuvent emprunter des pseudonymes.

comme pays par défaut. La localisation des participants semble donc être un critère important aux yeux des concepteurs du dispositif. C'est probablement parce que le groupe est déterritorialisé, c'est-à-dire que ses membres ne se trouvent pas en un même lieu. Comme le signalent Casteignau & Gonon (2006), les membres ne se rencontrent alors qu'au travers d'un écran et de l'une des possibilités qu'offre Internet, dans ce cas par le biais de forums écrits asynchrones sur une plateforme d'apprentissage Moodle.

Outre le fait qu'elles figurent sur le profil de chaque participant, ces informations concernant la localisation géographique apparaissent lors de la consultation des « Participants » dans le bloc « Personnes » de chaque cours. En effet, cet accès permet la consultation des informations suivantes : image de l'utilisateur, Prénom/Nom, Ville, Pays et le décompte du dernier accès au cours en fonction de la date et de l'heure au moment de l'accès au cours qui permet le classement croissant de l'utilisateur qui s'est connecté le plus récemment à celui qui ne s'est pas connecté depuis le plus longtemps, voire même jamais connecté (cf. Figure 8).

The screenshot shows the Moodle interface for viewing participants in a course. The main content area displays a table of participants with the following data:

Image de l'utilisateur	Prénom / Nom	Ville	Pays	Dernier accès
	Prénom Nom	Madrid	Espagne	4 s
	Prénom Nom	San Juan	Porto Rico	3 jours 2 heures
	Prénom Nom		France	4 jours 21 heures
	Prénom Nom		France	5 jours 7 heures
	Prénom Nom		France	5 jours 8 heures
	Prénom Nom		France	5 jours 17 heures

Figure 8 : Capture d'écran bloc "Personnes" > "Participants" sur la plateforme Moodle.

Dans le profil de chaque utilisateur, il y a d'autres champs qui ne sont pas obligatoires : description (cf. Figure 6), avatar utilisateur, centres d'intérêt et facultatif (cf. Figure 7). Plus le profil est complet et plus il renseigne sur la personne. Toutefois, nous avons

constaté qu'à l'exception des champs requis et de l'avatar utilisateur, ces champs non obligatoires n'ont généralement pas été complétés par les étudiants et les enseignants-tuteurs :

	<i>Ville/Pays</i>	<i>Description</i>	<i>Avatar</i>	<i>Centres d'intérêt</i>	<i>Facultatif</i>
<i>Etudiants</i>	26	0	19	0	0
<i>Enseignants-tuteurs</i>	9	4	8	0	0

Figure 9 : Rubriques des profils utilisateurs remplies par les participants.

Les profils utilisateurs sur Moodle sont donc à tendance déclarative (nom, prénom et adresse de courriel), **locative** (Ville/Pays), **sociale** (cours) **et descriptive**, physique par l'ajout d'un avatar dans le cas des étudiants et des enseignants-tuteurs en ayant ajouté un et parfois professionnelle dans le cas de la description des fonctions et responsabilités des enseignants-tuteurs, nous y reviendrons (cf. *infra*, § 3.2.1., p.57). Le fait d'ajouter un avatar à son profil nous semble alors constitutif de l'identité en ligne, c'est donc à cet avatar que nous nous intéresserons maintenant.

3.1.2. L'avatar comme représentation physique de soi entre identité montrée et identité imaginaire

Avant toute chose, il convient d'explicitier ce que nous entendons par avatar. Dans la mythologie hindoue, un avatar est une incarnation du dieu Vishnou ou d'autres divinités. Au sens premier, il s'agit du changement, de la transformation ou de la métamorphose d'une personne ou d'une chose qui en a déjà subi d'autres (Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2013). Dans le domaine informatique, un avatar entend être la représentation informatique d'un internaute, l'apparence que prend ce dernier pour se désigner et se représenter aux yeux des autres sur des sites communautaires, il permet d'identifier visuellement une personne.

Donnons maintenant quelques chiffres : sur les 49 participants étudiants, ce sont 19 d'entre eux qui ont ajouté un avatar à leur profil, soit moins de la moitié. Quant aux enseignants-tuteurs, huit ont ajouté un avatar à leur profil utilisateur sur les 12 en charge de suivis (en incluant la responsable du Master). Dans le cadre des quatre cours observés, seulement deux enseignants-tuteurs ont ajouté un avatar, les enseignants-tuteurs des *cours 1* et *3*.

À l'issue de notre étude, nous avons constaté que les participants ont utilisé différents types d'avatars afin de donner à voir ou non leur identité individuelle :

<i>Type d'avatars</i>	<i>Photo centrée sur le visage</i>	<i>Photo type portrait</i>	<i>Photo de loin</i>	<i>Dessin /autre photo</i>	<i>Absence d'avatar</i>
<i>Nombre pour les étudiants</i>	6	4	4	5	30
<i>Nombre pour les enseignants-tuteurs</i>	3	5	0	0	4

Figure 10 : Les différents types d'avatars dans les profils utilisateurs.

La première constatation que nous pouvons faire, c'est que les avatars choisis par les participants ne correspondent pas, pour la plupart, à ce que nous avons précédemment défini comme un avatar. En effet, le seul type d'avatar pouvant correspondre à ce que signifie réellement le mot avatar, c'est le type dessin/autre photo, à savoir toute représentation autre que soi-même. Nous pouvons alors nous interroger sur la place de cet avatar dans ce type de formation qui est censée regrouper des personnes avec une identité qui n'est pas grimée. Est-il alors plausible que certaines personnes choisissent, pour se représenter, une tortue, un ciel nuageux, un elfe ou autre personnage fantastique ? Nous ne pensons pas. Nous croyons que l'emploi du mot avatar est finalement devenu aujourd'hui, avec l'émergence grandissante des réseaux sociaux, une impropriété de termes due à une évolution sémantique du mot dans le domaine informatique. Ainsi, pour résoudre ce problème terminologique, nous parlerons plutôt de photo de profil, expression aussi très utilisée quand nous faisons référence à l'apparence choisie pour se représenter en ligne sur des sites communautaires.

Nous pouvons alors distinguer une première catégorie de photo de profil, celles permettant de distinguer pleinement les traits physiques des participants. Il s'agit en général d'une photo centrée sur le visage ou d'une photo de type portrait. Ce sont ces types de photos qui sont les plus fréquemment utilisés par les étudiants et les enseignants-tuteurs, dans le cas de l'ajout d'une photo de profil (cf. Figure 10). Ces types de photos sont forcément le reflet de la réalité, même si les participants peuvent être amenés à choisir une photo qui les met plutôt en valeur, une photo qui est en accord avec l'identité qu'ils souhaitent véhiculer. Il s'agit ici d'un procédé de modalisation de l'identité (Develotte, 2013). L'identité est montrée et révélée du point de vue de ceux qui ajoutent ce type de photo à leur profil. Grâce à des indices visuels, ce type de photo de profil permet aux autres participants de faire des inférences, en

fonction de leur cadre socioculturel et de leur personnalité, quant à l'identité générationnelle, sociale et culturelle de ces personnes. De ce point de vue, il s'agit de la projection d'une identité imaginaire.

D'autres font le choix d'ajouter à leur profil une photo prise de loin, il s'agit là encore d'un procédé de modalisation de l'identité. D'une certaine manière, ils la révèlent, puisqu'elle est connue d'eux-mêmes, mais ils ne permettent pas aux autres participants de percevoir réellement leurs traits physiques. L'identité n'est alors qu'à demi-montrée du côté de la personne qui la donne à voir aux autres, et elle est, dans une plus grande proportion, imaginaire pour ceux qui la reçoivent et tenteront de la projeter.

Certains participants font, quant à eux, le choix de ne pas révéler leur identité à travers des traits physiques (absence de photo de profil) ou encore de la cacher derrière une image ou un dessin qui se veut souvent humoristique. Pour ceux qui font le choix de ne pas ajouter de photo de profil, ils occultent totalement leur identité, leurs traits physiques ne nous semblent pas donner lieu à des projections imaginaires, ces traits restent inexistantes (situation d'anonymat physique). Pour ceux qui ajoutent une image qui n'est pas eux, cette image ou ce dessin peut néanmoins avoir un lien avec leur identité ou avec ce qu'ils veulent montrer d'eux et de leur personnalité. D'ailleurs, sur le forum de discussion du *cours 2*, en relation avec l'analyse d'un des articles proposés par l'enseignant-tuteur, une étudiante s'exprime sur le choix de sa photo de profil :

P.S. : Et toi, quelle est ta représentation en tant qu'étudiant de ce Master ? Tu ne voudrais pas mettre une photo ou un dessin ?

Mon avatar, est un Shadok sous lequel on peut d'ordinaire lire la devise « En essayant continuellement, on finit par réussir. Donc, plus ça rate, plus on a de chances que ça marche ». Il représente mon humeur du moment et il est là pour m'encourager.

Dans ce message, elle sollicite une autre étudiante afin que cette dernière ajoute une photo de profil, et elle s'explique sur le choix de la sienne, qui n'est pas une photo d'elle, mais un dessin qu'elle a choisi et qui la représente aux yeux des autres. Le fait que les participants ajoutent une photo de profil semble alors être relativement important pour elle. Par ailleurs, nous constatons que le choix d'un dessin ou d'une image autre qu'une photo du participant semble rester assez récurrent chez les étudiants (cf. Figure 10). Toutefois, si l'image mise en photo de profil a une représentation symbolique pour le participant qui l'a choisie, cette représentation n'est pas toujours interprétable par les autres participants ou peut donner lieu à des inférences totalement différentes d'un participant à l'autre, lorsque les

raisons de ce choix ne sont pas présentées. À cette exception près, qui est certainement un hasard, le choix de la photo de profil ne fait pas l'objet d'une justification ou d'une explication auprès des autres participants.

Le choix d'une photo de profil peut trouver ses origines dans diverses raisons, comme par exemple l'image que l'on a de soi, l'image que l'on veut donner à l'autre, le manque de confiance en soi ou encore le simple refus de diffuser son image sur Internet auprès de personnes inconnues, etc. Toutefois, nous ne nous proposons pas ici d'analyser ces raisons. Néanmoins, comme le signale Kerbrat-Orecchioni (1999), lors de sa reformulation du schéma de la communication de Jakobson (1963), les images qu'ont les locuteurs d'eux-mêmes et de leurs interlocuteurs jouent un rôle important dans toute interaction.

Comme nous avons pu le voir, **l'accès à l'identité physique peut être modalisée par le choix d'une photo de profil** (photo centrée sur le visage, portrait, photo de loin, dessin, image, etc.) **que les participants font d'ajouter à leur profil ou par son absence**. Toutefois, nous postulons que cette identité ne se véhicule pas uniquement par le biais de traits physiques. C'est pour cela que nous procéderons à l'analyse de certains pans des présentations postées sur le forum de présentation *Qui est qui ?*, afin de révéler d'autres traits identitaires (cf. *infra*, § 3.3.2., p.60-67). Toutefois, avant cela, nous avons souhaité nous intéresser à l'exposition de l'identité sur les forums écrits asynchrones car nous souhaitons savoir s'il existe un lien entre le choix de l'avatar et cet outil de communication.

3.1.3. L'exposition de l'identité sur les forums écrits asynchrones

Lorsque les participants d'un groupe interagissent sur des forums écrits asynchrones d'une plateforme Moodle, l'identité des participants aux discussions est sans cesse exposée (cf. Figures 11 et 12)⁵.

⁵ Signalons que nous avons choisi d'occulter le nom des participants ayant posté des messages sur le forum dans le but d'anonymiser un tant soit peu nos données.

Bonjour !		Marie Christine	1	Anne dim. 24 nov. 2013, 16:23
Bonjour de Lyon		Anne	0	Anne dim. 24 nov. 2013, 16:13
Bonjour de Grenoble		Charlotte	0	Charlotte sam. 23 nov. 2013, 00:25
Présentation		Amelie	3	Charlotte sam. 23 nov. 2013, 00:16
Bonjour !		Guylaine	0	Guylaine ven. 22 nov. 2013, 22:33
Bonjour à tous!		Valerie	1	Amelie ven. 22 nov. 2013, 19:10
Bonjour		Andreina	0	Andreina ven. 22 nov. 2013, 14:28
Salutations helvètes		Isabelle	0	Isabelle ven. 22 nov. 2013, 10:33
Bonjour à vous toutes et tous		Claudine	0	Claudine jeu. 21 nov. 2013, 13:45

Figure 11 : Capture d'écran forum *Qui est qui ?*

Présentation
par Amelie [redacted] mercredi 13 novembre 2013, 17:51

Bonjour à tous,

Je m'appelle Amélie, je suis enseignante en FLE à l'Université de Caen Basse-Normandie. J'ai également longtemps été expatriée, puisque j'ai vécu 8 ans en Espagne où j'enseignais également le FLE.

Je me suis inscrite à ce Master avec l'objectif de poursuivre en thèse. D'ailleurs, je considère cette année de M2 comme un premier pas dans cette direction. En effet, je voudrais qu'il existe un vrai lien entre mon mémoire et ma future thèse. Cette année d'études me permettra donc, je l'espère, de me conforter dans mon envie de faire de la recherche... Je m'intéresse principalement à l'intégration des TICE dans les situations d'enseignement/apprentissage des langues étrangères (formations ouvertes à distance et dispositifs hybrides). Je me suis déjà intéressée de près aux autoformations complémentaires dans le cadre de mon mémoire de M2 Pro. Je suis en quelque sorte habituée des formations à distance de Grenoble 3 DU FLE, M1 FLE, M2 Pro FLE et maintenant M2 R FLE! Cette année, je suis également inscrite à l'Université Toulouse II - Le Mirail, afin de terminer mon M2 R Etudes ibériques. Cependant, je compte bien faire ce master en un an, comme je l'ai déjà fait lors de mon M2 Pro 😊 Alors, avis aux directeurs de recherche! J'en profite pour passer ma petite annonce 🙄 Je suis à la recherche d'un corpus disponible qui me permettrait de réaliser des analyses. Toutefois, je n'ai pas encore réellement délimité mon champ de recherche... Je m'intéresse de plus en plus aux formations préparant à la mobilité étudiante (interculturel/FOU). De plus, les interactions en ligne suscitent également beaucoup mon intérêt (aspects sociocognitifs/socioaffectifs).

Sinon, cette année je me suis (re)mise à l'anglais, je suis des cours en formation continue à l'Université de Caen. Je fais également du sport (volley et yoga)!

Bon master à tous, et j'espère que cette année sera aussi riche en échanges et partage que le fut l'année de mon M2 Pro!

@ bientôt
@mérie

Répondre

Re: Présentation par Marie Christine [redacted] samedi 16 novembre 2013, 20:05
Re: Présentation par Amelie [redacted] samedi 16 novembre 2013, 21:26
Re: Présentation par Charlotte [redacted] samedi 23 novembre 2013, 00:16

Figure 12 : Exposition de l'identité sur un fil de discussion.

La photo de profil, ainsi que les noms et prénoms des participants, sont signalés lors des échanges sur les forums (cf. Figure 11). Sur la page principale du forum, la photo de profil apparaît et reste définitivement en face du titre du fil de discussion lancé par le participant, et nous y trouvons ses nom et prénom juste à côté (cf. Figure 11). Sur la même ligne, au bout à droite, le nom du dernier intervenant sur le fil de discussion s'inscrit. Il faut également savoir qu'à chaque nouveau message, le fil de discussion remonte en premier, ce qui expose forcément l'identité de celui qui a créé le fil, mais aussi du dernier participant à y avoir posté un message. Par ailleurs, à la lecture des messages sur un fil de discussion, la photo de profil apparaît en face du titre du message et les nom et prénom de l'auteur au-

dessous (cf. Figure 12). **L'identité des participants est alors très fortement exposée lors de la participation aux échanges en ligne.**

La dichotomie identité montrée/imaginée que nous avons précédemment mise au jour (cf. *supra*, § 3.1.2., p.52-53) a, selon nous, beaucoup à voir avec les modalités et l'outil de communication utilisés. En effet, en situation de communication asynchrone, nous savons que l'identité imaginaire n'est pas médiée par des indices visuels immédiats (Develotte, 2013). De plus, le forum écrit asynchrone est un moyen de communication et de diffusion de l'information de un vers tous. Ainsi, l'identité physique à travers une image de soi est également projetée par une seule personne et elle est reçue et perçue par l'ensemble des participants à la formation. D'ailleurs, c'est probablement ce caractère public des forums qui a amené certains participants à ajouter une photo de profil qui ne permet pas de distinguer pleinement leurs traits physiques (vue d'ensemble, photo de loin, etc.), ou bien à mettre une image qui n'est pas une photo physique d'eux (dessins ou autre photo) ou encore à ne pas ajouter du tout de photo de profil, bien que ces procédés restent sembler plus rares et uniquement utilisés par les étudiants (cf. Figure 10).

3.2. Les stéréotypes identitaires sur Moodle

Dans le cadre d'une étude sur le web 2.0, Georges (2009) a défini la notion de stéréotypes identitaires en fonction de trois modèles conceptuels : la représentation de soi, l'identité numérique et la métaphore du profil (cf. Figure 13).

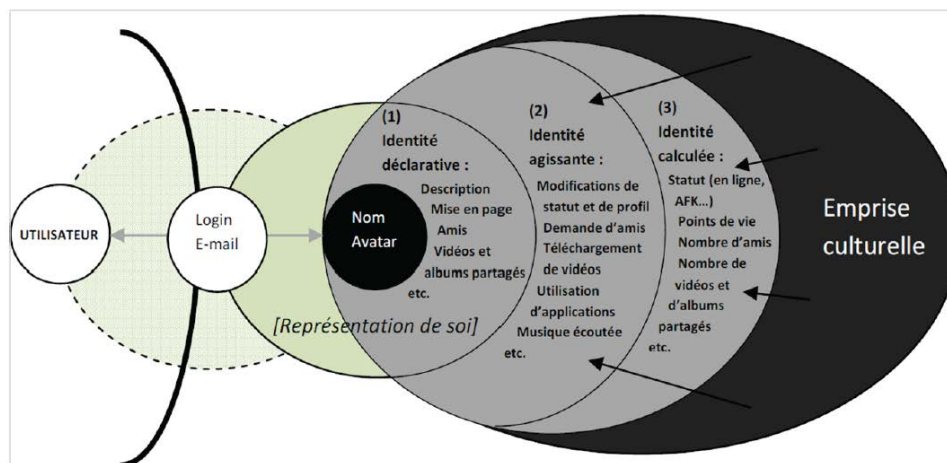


Figure 13 : Représentation de soi et identité numérique (George, 2009 : 9).

Nous nous intéresserons maintenant à ces modèles conceptuels car nous souhaitons voir si nous pouvons leur trouver des applications quant à notre support technique : la plateforme Moodle.

3.2.1. La représentation de soi

Le premier modèle conceptuel, la représentation de soi (cf. Figure 14), entretient un lien avec la présentation de soi en ligne. Il s'agit de l'ensemble des signes qu'un utilisateur peut manifester dans un dispositif de communication en ligne. Ce modèle est régi par quatre catégories principales : le nom d'utilisateur ou pseudonyme, les qualificatifs, les sociatifs et les locatifs (Georges, 2009). Ainsi, il existe une structuration commune de l'identité pour différents supports informatiques (cf. Figure 13).

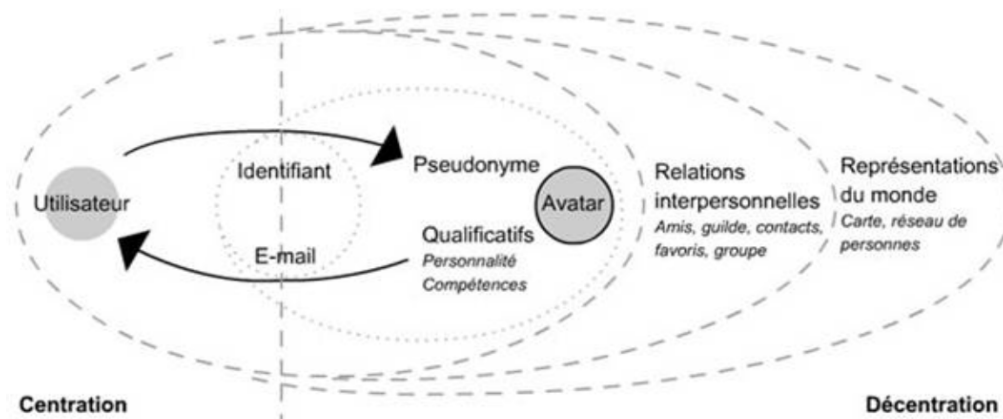


Figure 14 : Modèle de représentation de soi ou identité déclarative (George, 2009 : 8).

Sur Moodle, nous retrouvons bien ces catégories, puisque nous avons vu que sur le profil des utilisateurs, le nom et prénom de chaque participant apparaissent, ainsi que sa photo de profil (ou avatar) et ses centres d'intérêts (qualificatifs), s'il a souhaité les compléter, mais aussi les cours auxquels il participe (sociatifs), et enfin la ville et le pays où il réside, ainsi que son courriel (locatifs). La représentation de soi sur un support technologique en ligne est aussi appelée identité déclarative (Georges, 2009). Il s'agit de tous les moyens, les éléments textuels ou non textuels, les signes dont peut user l'utilisateur pour se représenter en ligne. **Sur Moodle, l'identité déclarative est principalement constituée de qualificatifs et de sociatifs, puisque l'utilisateur n'a pas la main sur la modification de tous ces éléments et la plupart d'entre eux est déjà rentrée dans le système lors de sa première connexion à la plateforme.** En effet, lorsqu'un utilisateur se connecte au réseau ou encore à une plateforme

d'enseignement/apprentissage en ligne, il ne peut maîtriser l'ensemble des modalités de représentation de soi face au système et aux autres utilisateurs. Certaines d'entre elles sont régies par le système, et l'utilisateur ne peut influencer sur elles. Ainsi, le deuxième modèle conceptuel, l'identité numérique, met en évidence l'emprise du système en ce qui concerne la présentation de soi en ligne.

3.2.2. L'identité numérique et la métaphore du profil

L'identité numérique permet d'analyser les modalités sociales des stéréotypes identitaires (Georges, 2009) en lien avec la représentation de soi. Selon Georges (2009), l'identité numérique se décompose en trois composantes complémentaires : l'identité déclarative, l'identité agissante et l'identité calculée (cf. Figure 13).

L'identité déclarative est celle où l'emprise du système s'exerce le moins et l'identité calculée celle où elle s'exerce le plus. Nous avons tenté d'appliquer ce modèle théorique aux plateformes Moodle. Ainsi, l'identité déclarative se constitue de l'ensemble des éléments saisis par l'utilisateur sur son profil (représentation de soi), mais aussi de ceux déjà présents dans le système (Prénom/Nom et cours), ainsi que des messages postés et des documents joints aux messages, des fichiers personnels et des devoirs déposés. Il y a donc déjà, à ce niveau, une emprise du système sur certains qualifiants et sur les sociatifs.

L'identité agissante est l'ensemble des actions de l'utilisateur que donne à voir le système. Il s'agit des notifications de nouveaux messages postés par les autres participants et des notifications de devoirs à rendre.

L'identité calculée se compose de l'ensemble de calculs, de chiffres qui apparaissent normalement sur le profil utilisateur, mais dans le cas de Moodle, nous les trouvons à différents endroits sur la plateforme. Il s'agit de la notification du statut en ligne sur « Ma page », du premier et du dernier accès à la plateforme et des cours auxquels le participant est inscrit sur « Mon profil », du dernier accès à chaque cours dans le bloc « Personnes » des cours, de l'ensemble des messages postés sur les forums ou encore de l'ensemble des discussions lancées par le participant dans la rubrique « Messages du forum », mais aussi des messages échangés lors de clavardage sur la plateforme dans « Messages personnels ».

Quant aux traces décrites précédemment, il s'agit ici de données et de notifications visibles, c'est-à-dire auxquelles nous avons pu avoir accès en tant que participant. Certaines d'entre elles sont visibles aux yeux de tous, alors que d'autres ne sont accessibles qu'à

l'utilisateur. Par ailleurs, de nombreuses autres données pour les identités agissantes et calculées ne sont accessibles qu'à l'administrateur ou aux enseignants-tuteurs.

Selon Georges (2009), cette subdivision de l'identité numérique permet de mettre en évidence l'emprise croissante du système sur la représentation de soi. C'est bien le cas sur Moodle, puisque nous avons pu voir que les données que l'utilisateur saisit sont minimales (cf. *supra*, § 3.1.1., p.48-49), par rapport à ce que peut représenter le système de son activité en ligne. Ainsi, **l'identité n'est plus uniquement produite par l'utilisateur, mais nous assistons à une mutation vers une identité partiellement produite par le système** (Georges, 2009).

Enfin, le troisième modèle conceptuel, la métaphore du profil, est un processus de symbolisation qui repose sur celui de socialisation décrit précédemment. **Les interactions que l'utilisateur réalise avec l'environnement numérique constituent une expérience qui va avoir une influence sur sa représentation du monde** (George, 2009). En effet, le système va lui renvoyer une image de lui, mais aussi des autres participants et des interactions entre les acteurs du dispositif. Ces trois aspects sont interdépendants, ils se fondent sur les propriétés interactives du dispositif et permettent à l'identité de prendre forme à l'écran (Georges, 2009).

3.3. L'identité dans les messages de présentation de soi

C'est parce que nous croyons que les traits identitaires ne se véhiculent pas uniquement à travers des informations sur un profil utilisateur, lesquelles d'ailleurs restent assez succinctes, mais également à travers des présentations de soi sur un forum de premiers contacts que nous avons souhaité analyser ces présentations sur le forum *Qui est qui ?* de la formation en ligne et à distance que nous étudions.

3.3.1. La participation au forum *Qui est qui ?*

Dans les formations à distance, les dispositifs offrent généralement la possibilité aux participants de se présenter. Ne pouvons-nous pas penser que cette présentation est nécessaire, puisque les membres n'interagissent que par le biais des possibilités qu'offre le dispositif, en

l'occurrence des forums écrits de type asynchrone ? De plus, nous savons que dans cette situation les étudiants ne se sentent pas en situation d'anonymat (Develotte, 2008).

La présentation de soi sur le forum *Qui est qui ?* ne revêtait pas un caractère obligatoire. Toutefois, les étudiants avaient été incités à s'y présenter à travers l'envoi d'un courriel au moment du lancement de la formation. Ainsi, 23 étudiants se sont présentés, c'est-à-dire un petit peu moins de la moitié (49 étudiants au total). Du côté de l'équipe pédagogique, nous avons relevé quatre présentations. Notons néanmoins que seulement deux enseignants-tuteurs sur les 11 effectuant un suivi de cours se sont présentés, puisqu'il y a eu une présentation de la secrétaire administrative et une présentation de la responsable du Master. Cette situation de communication pouvait alors donner lieu à des échanges entre étudiants (échanges horizontaux), mais aussi entre étudiants et enseignants-tuteurs (échanges verticaux).

La réalisation de ces présentations par les étudiants sur le forum est bien entendu indépendante de la volonté des créateurs du dispositif, mais aussi de celle des enseignants-tuteurs. Les étudiants ne peuvent qu'être incités à s'y présenter, mais personne ne peut les y obliger.

Toutefois, nous aurions pu penser que l'ensemble des enseignants-tuteurs se seraient présentés étant donné que les intervenants dans cette formation possèdent supposément des connaissances quant à la pédagogie des formations en ligne, et qu'ils ne sont pas censés ignorer l'importance de ses premiers contacts entre eux et les étudiants, comme d'ailleurs le signale Celik (2010). En présentiel, pourrait-on imaginer un enseignant qui arriverait dans sa classe pour la première fois et qui commencerait directement son cours sans se présenter à ses étudiants ou encore sans faire l'appel afin de découvrir les visages qui se cachent derrière une liste de noms ? Cela semble en effet peu vraisemblable. En présentiel, la projection de l'identité passe avant tout par le visuel avec la découverte de traits physiques, alors qu'en est-il dans le cadre de l'enseignement à distance ?

3.3.2. La matrice discursive des présentations de soi sur le forum *Qui est qui ?*

À travers l'analyse des présentations postées sur le forum *Qui est qui ?*, nous avons tenté de dégager une matrice discursive que nous avons comparée à une matrice préexistante

quant aux messages de présentation de soi (Develotte, 2013). La matrice de départ se présentait sous la forme suivante :

Bonjour,
Je m'appelle...
Je suis... (dans tel pays)
J'enseigne depuis ...
J'ai été... (dans tel ou tel pays)
 + ligne de salutation renvoyant à la relation socio-affective à tisser avec les autres participants

Nous avons alors relevé, classé et comptabilisé les différents éléments discursifs qui apparaissaient dans les messages postés sur le forum :

	Étudiants	Tuteurs	Total
Salutation pour entrer en contact (titre ou corps message)	23	4	27
Je travaille à ... + référence au contexte et au domaine professionnel	22	4	26
Salutation pour prendre congé + phrase renvoyant à la relation socio-affective à tisser avec les autres étudiants (+ référence aux relations interpersonnelles dans le corps du message)	19 (+1)	4	24
Référence au domaine et au champ de recherche	19	3	22
Raison de la participation au master (présence sur la plateforme) + projet professionnel (études antérieures, parcours et projet pour la suite)	16	4	20
Je suis dans tel pays...	16	4	20
Je m'appelle...	15	2	17
C'est ma 1 ^{ère} / ma 2 ^e inscription à ce master	12	Ø	12
Signature	8	4	12
Informations très personnelles (je suis marié(e), j'ai des enfants, etc.)	8	Ø	8
J'ai été dans tel ou tel pays...	5	1	6

Figure 15 : Éléments discursifs des présentations de soi sur le forum *Qui est qui ?*

Nous avons choisi de séparer les éléments des présentations des étudiants et des enseignants-tuteurs, afin de voir s'il existait des différences (cf. Figure 15). L'objectif était de faire apparaître quels étaient les éléments récurrents, afin de proposer une nouvelle matrice discursive.

Suite à notre analyse, nous pouvons proposer la matrice discursive suivante pour les étudiants et les enseignants-tuteurs :

Salutation pour entrer en contact avec les autres
Je m'appelle ...
Je travaille à ...
J'effectue des recherches sur... / Je m'intéresse à ... (domaine/champ de recherche)

Je participe à cette formation, car ...

Je suis... (dans tel pays)

Salutation pour prendre congé + phrase renvoyant à la relation socio-affective à tisser avec les autres étudiants

Signature

Ces éléments sont apparus dans plus de la moitié des présentations postées sur le forum. Remarquons le tour épistolaire sous-jacent à cette présentation qui est proche de la matrice discursive du courriel. Les participants commencent généralement leur présentation par une salutation générale envers les autres, du type « bonjour » ou encore « bonjour à tous », et la terminent souvent en leur souhaitant bon courage et une bonne année de formation, formulation précédée ou suivie généralement de « à bientôt ». Il s'agit donc ici d'énoncés qui ont une fonction phatique. Ainsi, les présentations sont souvent marquées par certains traits de convivialité, parfois même d'humour, qui les rapprochent d'un style plutôt informel. Pour Jakobson (1960 : 217), « il y a des messages qui servent essentiellement à établir, prolonger, ou interrompre la communication, à vérifier que le circuit fonctionne [...], à attirer l'attention de l'interlocuteur ou à s'assurer qu'elle ne se relâche pas [...] ». Par ailleurs, le même auteur précise que la fonction phatique désigne « la tendance à communiquer [qui] précède la capacité d'émettre ou de recevoir des messages porteurs d'information » (Jakobson, 1963 : 217). Enfin, notons qu'en général les participants terminent leur présentation en la signant et cela bien que le post d'un message sur un forum écrit asynchrone entraîne obligatoirement le signalement de son auteur. Nous allons maintenant citer quelques présentations qui nous permettent d'illustrer nos propos, mais avant il nous faut mentionner qu'afin d'anonymiser nos données, nous avons noté « E » pour étudiants et « T » pour enseignants-tuteurs + un chiffre.

Messages d'étudiants :

E3 : « Bonjour

Je m'appelle E3,

je suis professeur des écoles. Je travaille actuellement à Roubaix, dans le nord de la France (oui c'est bien moins exotique que beaucoup d'entre vous !!) dans un dispositif UPE2A, auprès donc d'élèves allophones primo-arrivants. C'est un super poste, très instructif mais aussi très prenant (c'est un dispositif itinérant, j'ai des enfants répartis sur une dizaine d'écoles et je fais des regroupements dans deux écoles). Je suis sur le poste depuis la rentrée. Auparavant j'ai enseigné en Tunisie, un peu en République Dominicaine dans une fondation. Et encore avant à la Réunion et dans le Pas-de-Calais en tant que professeur de français dans le secondaire.

C'est ma deuxième année pour ce master, j'ai pu rendre 5 dossiers l'année dernière, il m'en reste 3 pour cette année plus le mémoire ! Donc pas mal de boulot encore. Je ne sais pas encore sur quoi débouchera ce master (doctorat ou pas?) mais, malgré la charge de travail pas toujours facile à concilier avec le boulot, c'est toujours très intéressant, d'un point de vue personnel et professionnel.

Bonne année à tous et bon courage ! »

E4 : « Bonjour à tous, aux nouveaux et aux anciens !

C'est ma troisième inscription à Grenoble. J'ai fait le M1 FLE à distance et c'est ma deuxième inscription en M2. J'ai pu valider tous mes dossiers l'année dernière. Il me reste le mémoire cette année.

Parallèlement, je travaille en UPE2A à Paris, j'ai cette année beaucoup d'élèves arméniens, je découvre donc une nouvelle langue et une nouvelle culture ! ce qui me permet de voyager tout en restant sur place !

Sinon, mon mémoire porte sur la didactique du lexique avec une approche culturelle et interculturelle avec des élèves allophones.

Si certains d'entre vous travaillent sur le même domaine, je suis partante pour des échanges et partages de recherches et de réflexions.

Bonne année universitaire à tous !

A bientôt

E4 »

E12 : Chers tous,

Me revoilà ! Pour ceux qui me connaissent déjà.

Pour les autres, je vais me présenter.

47 ans, française vivant à Montreux, près de Lausanne, en Suisse depuis 12 ans. C'est à mon arrivée au pays du Gruyère sans trou que j'ai commencé à m'intéresser au FLE.

Je me suis formée sur le tas, puis à distance par le CNED : DAEFLE puis M1.

Actuellement, je suis chargée de cours par l'Université de Lausanne auprès des étudiants en médecine en échange, je travaille dans une école de langue, je suis tutrice à distance pour l'université de Lausanne, j'ai mes propres clients, je travaille au cours de vacances de l'université de Lausanne 12 semaines par an et je suis experte-correctrice et formatrice pour les exams DELF-DALF.

En résumé, je n'ai pas de contrat fixe, mais tout le temps du boulot, parfois même trop. Mais c'est dur de refuser du boulot car c'est courir le risque d'être rayée des tablettes pour la prochaine fois.

Je suis passionnée par mon travail et je m'y investis parfois un peu trop.

Côté perso, je sors d'un épisode d'ennuis de santé assez lourds qui m'ont fait perdre mon année pour le M2, donc je suis raplaplat et je ne terminerai pas non plus cette année, mais je compte bien avancer plus sérieusement que l'année prochaine.

Côté M2 : je suis très intéressée pas tout ce qui est apprentissage à distance et plaisir dans l'apprentissage.

Bon courage à tous également.

Messages d'enseignants-tuteurs :

T2 : « Je suis enseignante chercheuse à l'université Stendhal et je travaille plus particulièrement en sociolinguistique notamment sur l'expression du sujet dans les interactions (en salle de classe aussi) et sur les questions d'identité donc d'interculturalité. J'ai passé quelques années au Canada, à Toronto, pour mon doctorat avant de rentrer en France pour travailler dans le milieu culturel, sur l'expression des minorités, et avant d'intégrer l'université en 1997 (déjà !!).

Je suis là pour vous guider, avec plaisir, dans vos questions et orientations.

Bonne année universitaire à vous toutes et tous.

T2 »

T3 : « Bonjour,

Je suis enseignante chercheuse en FLE et Sciences du langage à Grenoble. En recherche, je travaille dans le domaine des TIC et de la formation en ligne et m'intéresse plus particulièrement à l'étude des interactions et au travail collaboratif entre pairs.

Dans le cadre de ce master j'interviens sur le cours "Elèves allophones et FLScol".

Je vous souhaite à tous une très bonne année.

T3 »

Dans ces messages, nous avons souligné des passages qui illustrent, linguistiquement et parfois à l'aide de la ponctuation (utilisation du point d'exclamation et sa démultiplication), un relâchement de langue (style plutôt informel et proche de l'oral), ainsi que des traits de convivialité et d'humour.

Remarquons que, dans l'ensemble, **les présentations des étudiants comme des enseignants-tuteurs ne sont pas du tout originales, elles restent très classiques et prennent appui uniquement sur le mode textuel** contrairement à d'autres études (Develotte, 2006 ; Celik, 2007 ; Celik, 2010).

La situation discursive dans laquelle ces présentations de soi s'inscrivent est destinée à favoriser les échanges et donc la construction de relations interpersonnelles. Les participants sont amenés à se présenter de façon relativement détaillée et à envisager les autres participants comme des enseignants-tuteurs, des étudiants ou des « camarades de classes », selon le statut de chacun dans la formation, qui sont convoqués à échanger et à partager. Notons néanmoins que, dans leurs présentations, les étudiants font généralement référence à des échanges horizontaux (entre pairs) alors que les enseignants-tuteurs signalent plus souvent les thèmes du guidage, des doutes et des questions, et font donc référence à des échanges verticaux.

Les présentations détaillées des participants permettent de transmettre des informations générales, voire personnelles aux autres participants qui, à partir des éléments de leur contenu mais aussi de leur extension et de leur tonalité, peuvent inférer et projeter des identités imaginaires sur l'ensemble des participants qui se sont présentés. Il s'agit de redonner de la réalité aux participants distants à partir de données en ligne ou imaginaires, bien que parfois apparaisse le besoin qu'une image soit projetée à travers des traits physiques (photo de profil), afin de vivre pleinement la relation pédagogique en ligne et de favoriser le sentiment de « présence à distance » (Weissberg, 1999).

L'écriture de messages sur un forum écrit asynchrone donne alors lieu à une mise en scène de soi. Toutefois, cette identité montrée est susceptible d'être modalisée grâce à l'aspect discursif des messages. Cela peut se faire à travers des éléments verbaux, paraverbaux ou non verbaux. Comme nous l'avons vu, grâce au message linguistique par lui-même, mais aussi grâce à la ponctuation, il est possible de transmettre à l'écrit un ton et un rythme d'énoncés qui seront percevables par le lecteur (Marcoccia, 2000a), comme c'est ici par exemple particulièrement le cas du message de présentation de E12. En effet, la ponctuation peut être utilisée à des fins expressives, émotives et affectives (présentations de E3, E4, E12 et T2), ce qui s'apparente à une mise en scène de l'oral à l'écrit (*Ibid.*). De plus, il est également possible d'exprimer des émotions et des mimiques faciales grâce à la combinaison de caractères typographiques ou encore l'utilisation d'émoticônes qui seront également interprétables par le lecteur (*Ibid.*) :

E5 : [...] A bientôt et bon courage à tous 😊 [...]

E15 : [...] Cependant, je compte bien faire ce master en un an, comme je l'ai déjà fait lors de mon M2 Pro! 😊

Alors, avis aux directeurs de recherche! J'en profite pour passer ma petite annonce 😊! [...]

E18 : [...] Je te rejoins sur le plaisir de faire des études, à son rythme, et d'avoir la possibilité d'approfondir certains questionnements personnels liés à notre métier dans le cadre du master... C'est aussi une des raisons principales qui font que je suis ici ! 😊 [...]

E23 : [...] Je suis inscrit dans notre programme de Master depuis l'année dernière, et j'espère bien le finir cette année (croisons les doigts 😊) Mon but, en faisant cette formation, serait aussi de poursuivre des études doctorales. [...]

Nous remarquons notamment l'utilisation des émoticônes « sourire » et « clin d'œil », l'un expressif qui permet au locuteur d'exprimer sa joie et l'autre interprétatif qui permet de lever des ambiguïtés (Marcoccia, 2004) ; ils permettent également de donner une tonalité aux échanges et d'indiquer la relation que ces locuteurs souhaitent établir avec leurs futurs interlocuteurs.

La lecture de messages peut donc conduire à l'émergence d'une identité imaginaire basée sur ces éléments verbaux, paraverbaux ou non verbaux. Par ailleurs, ces éléments, ainsi que les phrases qui renvoient à la relation socio-affective à tisser avec les autres, peuvent favoriser les relations interpersonnelles et l'émergence de liens socio-affectifs entre les participants. Toutefois, nous ne les approfondirons pas ici puisque nous y reviendrons dans une autre partie de notre étude (cf. *infra*, § 4.3.1.1., p.118-121).

De plus, notons que la matrice discursive qui a été élaborée à partir des éléments évoqués dans les présentations est très intéressante. En effet, elle permet également de mettre au jour des intérêts communs aux participants, notamment à travers l'explicitation d'intérêts pour certains domaines, champs et thèmes de recherche qui sont propices aux échanges entre participants et donc à l'émergence de liens socio-affectifs.

À cette matrice discursive, nous pouvons également ajouter les éléments suivants qui ont néanmoins semblé moins récurrents :

C'est la 1^{ère} / 2^e inscription au master ...

Informations très personnelles

J'ai été... (dans tel ou tel pays)

Notons que les étudiants signalent, pour la moitié d'entre eux, s'il s'agit de leur première inscription à la formation ou pas, ce qui ne peut bien entendu ne pas apparaître dans les présentations des enseignants-tuteurs. Enfin, signalons que peu de participants font part aux autres d'informations très personnelles. Aucun élément n'apparaît du côté des enseignants-tuteurs (préservation de la vie personnelle) et quand c'est le cas du côté des étudiants, c'est généralement afin de justifier une moindre disponibilité quant à l'investissement dans la formation. Voici quelques exemples tirés des messages afin d'illustrer notre analyse :

Message d'étudiants :

E2 : « C'est ma deuxième inscription en master 2 car je n'ai pas bien pu m'organiser l'an dernier pour faire de l'espace suffisant au master [...]. »

E3 : « C'est ma deuxième année pour ce master, j'ai pu rendre 5 dossiers l'année dernière, il m'en reste 3 pour cette année plus le mémoire ! Donc pas mal de boulot encore. Je ne sais pas encore su quoi débouchera ce master (doctorat ou pas ?) mais, malgré la charge de travail pas toujours facile à concilier avec le boulot, c'est toujours très intéressant, d'un point de vue personnel et professionnel. »

E12 : « Côté perso, je sors d'un épisode d'ennuis de santé assez lourds qui m'ont fait perdre mon année pour le M2, donc je sis raplaplat et je ne terminerai pas non plus cette année, mais je compte bien avancer plus sérieusement que l'année prochaine. »

Nous venons de voir quels moyens discursifs les participants à une formation à distance peuvent user afin d'exister en ligne et se représenter aux yeux des autres. Ils peuvent gérer et modaliser leur identité à l'écran grâce à des éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux du langage. À partir de ces éléments discursifs, les autres participants pourront faire des inférences (identités imaginaires) quant à la personnalité des participants s'étant présentés. L'identité numérique ne passe donc pas uniquement par des traits physiques (photos de profil). D'ailleurs, il y a eu plus d'étudiants qui se sont présentés sur le forum *Qui est qui ?* que d'étudiants qui ont ajouté une photo de profil à leur profil utilisateur, bien que ces présentations restent peu originales et peu inventives. Ces présentations semblent donc s'être normalisées et stabilisées, puisque nous avons pu mettre au jour une nouvelle matrice discursive. Cela confirme bien que, d'une manière générale, **les participants d'une formation à distance ressentent le besoin de se montrer et de projeter une identité sur l'autre** (Develotte, 2008). Cette projection peut passer par des traits physiques (photos de profil) ou encore des traits de caractères (contenus des messages de présentation et manière de s'exprimer sur les forums), afin d'instaurer des relations interpersonnelles qui serviront de terreau à la création et à la consolidation d'un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage.

À travers l'analyse des présentations et la mise à jour d'une nouvelle matrice discursive, notre étude nous a permis de mettre en évidence que **ces présentations sont favorables à la verbalisation d'intérêts personnels en relation avec la formation**, des intérêts qui peuvent, nous semble-t-il, servir de points d'ancrage aux échanges par la découverte d'intérêts communs entre les participants. De plus, nous avons montré que **les présentations se structurent autour de différents traits spécifiques de la mise en scène de l'identité, tels que la convivialité, l'oralité et l'humour parfois.**

Chapitre 4 – Analyse des interactions pédagogiques en ligne

4.1. L’interactivité des échanges en ligne

4.1.1. La participation aux cours

Avant toute analyse qualitative, nous avons souhaité réaliser une analyse quantitative des données recueillies à partir de comptages (cf. *supra*, § 2.2.2.1., p.44-45) en tant que point de départ de notre recherche. Lors de cette étude, nous nous intéresserons à la participation sur l’ensemble des suivis, et plus particulièrement sur les forums de réalisation des tâches intermédiaires, car ce sont elles qui sont censées générer la participation des étudiants, les forums de questions de cours n’étant que des forums secondaires.

Voici les comptages réalisés :

	<i>Cours 1</i>		<i>Cours 2</i>		<i>Cours 3</i>		<i>Cours 4</i>		<i>Qui est qui ?</i>	
	Nombre de messages		Nombre de messages		Nombre de messages		Nombre de messages		Nombre de messages	
	Etudiants	Tuteurs	Etudiants	Tuteurs	Etudiants	Tuteurs	Etudiants	Tuteurs	Etudiants	Tuteurs
Tâche intermédiaire 1	58	8	46	25	96	36	28	23		
Tâche intermédiaire 2	98	80								
Forum questions cours / évaluation	5	2	10	7	45	18	34	20		
Sous-total	161	90	56	32	141	54	62	43	49	8
Total	251		88		195		105		57	

Figure 16 : Participation en ligne pour les cours et le forum de présentation.

Tout d’abord, ces premiers comptages permettent de constater que ce sont les *cours 1* et *3* qui ont connu la plus forte participation étudiante, avec respectivement 161 et 141 messages (cf. Figure 16). De plus, ce sont également ces cours qui ont fait l’objet d’un suivi plus important de la part des enseignants-tuteurs avec 90 et 54 messages (cf. Figure 16). Toutefois, si nous nous intéressons à la participation des enseignants-tuteurs afin d’établir un lien avec la participation étudiante, nous remarquons que la différence entre le nombre de messages des enseignants-tuteurs des *cours 3* et *4* n’est pas réellement significative (54

messages contre 43). Pourtant, le *cours 4* a connu une participation étudiante plus faible avec 62 messages (cf. Figure 16). Pour le moment, nous ne pouvons donc pas dire qu'il existe une relation entre la participation active aux cours et le suivi effectué d'un point de vue quantitatif par les enseignants-tuteurs sur les forums (nombre d'interventions).

D'une part, il nous faut signaler que les deux cours ayant été les plus fréquentés, les *cours 1* et *3*, sont ceux pour lesquels deux tâches intermédiaires étaient proposées, alors qu'il n'y en avait qu'une pour les deux autres. Le nombre de tâches à réaliser sur les forums est sans doute une première explication quant à cette fréquentation plus élevée, mais certainement pas la seule. En effet, si nous comparons la participation étudiante pour chacune des deux tâches intermédiaires du *cours 1* à la participation pour les tâches intermédiaires des autres cours (cf. Figure 16), nous nous rendons compte que celle-ci a été plus élevée lors des tâches du *cours 1*. Il y a eu 58 messages étudiants sur le forum de la tâche intermédiaire 1 et 98 sur le forum de la tâche intermédiaire 2 du *cours 1*, 96 messages étudiants pour les deux tâches intermédiaires du *cours 3*⁶, 46 messages pour la tâche intermédiaire du *cours 2* et 28 messages pour la tâche intermédiaire du *cours 4*. Ainsi, les tâches intermédiaires du *cours 1* ont généré une plus forte participation étudiante, nous essayerons de savoir pourquoi (cf. *infra*, § 4.1.4., p.80-81).

D'autre part, il nous faut rappeler que les *cours 1* et *2* sont des UE de spécialité alors que les *cours 3* et *4* sont des UE appartenant aux enseignements obligatoires, ce qui signifie que l'ensemble des inscrits à la formation, à l'exception peut-être de certains redoublants, suivaient les *cours 3* et *4*, alors que seuls les étudiants ayant choisi les *cours 1* et *2* comme UE de spécialité y prenaient part. Il y avait donc moins d'étudiants qui suivaient les *cours 1* et *2* que les *cours 3* et *4*. Le nombre de participants ne semble donc pas être un facteur déterminant quant à la participation, puisque le *cours 1* est celui qui a connu la plus forte participation étudiante et les *cours 2* et *4* enregistrent plus ou moins la même participation (cf. Figure 16).

Pour terminer, si nous nous intéressons au suivi des enseignants-tuteurs sur les forums des tâches intermédiaires, nous pouvons nous rendre compte qu'un nombre important d'interventions de la part d'un enseignant-tuteur n'implique pas forcément une participation active des étudiants (cf. Figure 16). Par exemple, l'enseignant-tuteur du *cours 1* est très peu

⁶ Pour le *cours 3*, nous n'avons pas pu séparer le nombre de messages qui correspondent à chaque tâche, car certains étudiants ont publié un seul message pour les deux tâches.

intervenir sur le forum de la tâche intermédiaire 1 qui a enregistré une participation très active des étudiants. Alors que les enseignants-tuteurs des *cours 2* et *4* ont posté beaucoup plus de contributions sur les forums des tâches intermédiaires, et que la participation étudiante a été plutôt active pour le *cours 2* et peu active pour le *cours 4*.

Cette première étude nous a permis de mettre en évidence que **certaines tâches suscitent une participation plus active des étudiants, et cela indépendamment du nombre de participants à chaque tâche intermédiaire et du nombre d'interventions des enseignants-tuteurs sur les forums de ces tâches.**

4.1.2. Le taux d'interactivité des échanges

Après avoir étudié la participation étudiante aux cours, nous avons souhaité nous intéresser à l'interactivité sur les forums (cf. Figures 17 et 18). Pour cela, c'est également dans un premier temps une étude quantitative que nous avons menée à partir de comptages (cf. *supra*, § 2.2.2.1., p.44-45). Lors de notre analyse nous nous intéresserons aux taux d'interactivité sur l'ensemble des suivis des cours, mais aussi plus particulièrement aux taux d'interactivité entre pairs sur les forums des tâches intermédiaires.

Voici les comptages réalisés :

	<i>Cours 1</i>	<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>	<i>Qui est qui ?</i>
Tâche intermédiaire 1	60	71	94	47	
Tâche intermédiaire 2	178				
Forum questions cours / évaluation	7	16	62	53	
Total	245	87	156	100	29

Figure 17 : Nombre d'échanges interactifs par forum et par suivi.

	<i>Cours 1</i>	<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>	<i>Qui est qui ?</i>
Tâche intermédiaire 1	47	36	29	4	
Tâche intermédiaire 2	2				
Forum questions cours / évaluation	3	2	22	12	
Total	52	38	51	16	25

Figure 18 : Nombre d'échanges interactifs entre pairs par forum et par suivi.

Pour plus de clarté dans notre analyse, nous avons fait le choix de retranscrire ces premiers résultats en pourcentages :

	<i>Cours 1</i>	<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>	<i>Qui est qui ?</i>
Tâche intermédiaire 1	90,9%	100%	71,2%	92,1%	
Tâche intermédiaire 2	100%				
Forum questions cours / évaluation	100%	94,1%	98,4%	98,1%	
Total	97,6%	98,8%	80%	95,2%	59,1%

Figure 19 : Pourcentages d'interactivité par forum et par suivi.

	<i>Cours 1</i>	<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>	<i>Qui est qui ?</i>
Tâche intermédiaire 1	81%	78,2%	30,2%	14,3%	
Tâche intermédiaire 2	2%				
Forum questions cours / évaluation	60%	20%	48,8%	35,3%	
Total	32,3%	67,8%	36,1%	25,8%	60,9%

Figure 20 : Pourcentages d'interactivité entre pairs par forum et par suivi.

L'interactivité entre les participants est apparue particulièrement élevée pour le suivi des quatre cours observés : 98,88% pour le *cours 2*, 97,6% pour le *cours 1*, 95,2% pour le *cours 4* et 80% pour le *cours 3* (cf. Figure 19). Par ailleurs, certains suivis de tâches atteignent 100% d'interactivité, c'est le cas de la tâche intermédiaire 2 du *cours 1* et de la tâche intermédiaire 1 du *cours 2*. D'autres tâches ne sont pas en reste, telles que la tâche intermédiaire 1 du *cours 1* avec 90,9% d'interactivité et la tâche intermédiaire 1 du *cours 4* avec 92,1%. Seules les tâches intermédiaires 1 et 2 du *cours 3* restent en dessous des autres avec 71,2% d'interactivité. L'interactivité entre tous les participants a donc été plutôt élevée en ce qui concerne l'ensemble des suivis des cours et des tâches intermédiaires.

Toutefois, dans ce type de dispositif, la volonté des enseignants-tuteurs est de faire naître des échanges entre pairs. Ainsi, il nous est apparu pertinent de nous intéresser à l'interactivité entre étudiants (cf. Figures 18 et 20). Les résultats obtenus montrent bien que nos premières données (cf. Figures 17 et 19) étaient quelque peu faussées par les interventions des enseignants-tuteurs sur les forums. De nombreux dialogues ou polylogues un à un étudiant/enseignant-tuteur ont donc eu lieu sur les forums.

Le suivi du *cours 2* enregistre l'interactivité la plus forte avec 67,8%. L'interactivité des trois autres suivis reste nettement en dessous : 36,1% pour le *cours 3*, 32,3% pour le *cours 1* et 25,8% pour le *cours 4*. Toutefois, il nous faut signaler que dans le cadre du *cours 1*, la réalisation de la tâche intermédiaire 2 prévoyait des échanges un à un entre l'enseignant-tuteur et les étudiants, ce qui explique le taux d'interactivité entre pairs particulièrement faible pour cette tâche (2%) et pour l'ensemble du suivi (32,4%). Il nous faut donc prendre en compte pour cette tâche l'interactivité entre tous les participants (100%). En ce qui concerne l'interactivité entre pairs sur les forums des tâches intermédiaires, c'est la tâche intermédiaire 1 du *cours 1* qui enregistre l'interactivité la plus forte avec 81%, suivie de la tâche intermédiaire du *cours 2* avec 78,2%. Quant aux *cours 3* et *4*, l'interactivité sur les forums des tâches a été très faible avec respectivement 30,2% et 14,3%.

Si nous mettons ces résultats en lien avec ceux obtenus lors de notre étude sur la participation étudiante aux tâches intermédiaires (cf. *supra*, § 4.1.1., p.68), nous pouvons dire qu'il n'existe pas réellement de relation de cause à effet entre la participation active des étudiants et l'interactivité entre pairs. Une faible interactivité peut apparaître aussi bien quand la participation est faible que quand elle est forte (exemples des *cours 3* et *4*).

Cette étude nous a permis de mettre en évidence que **certaines tâches suscitent une plus forte interactivité entre pairs que d'autres**. Le taux d'interactivité entre pairs a été particulièrement fort lors de la réalisation de la tâche intermédiaire 1 du *cours 1* et de la tâche intermédiaire du *cours 2*, et particulièrement faible lors de la réalisation des tâches intermédiaires des autres cours. Nous tenterons d'expliquer ses différences (cf. *infra*, § 4.1.4., p.80-81). Cette analyse nous a donc permis de dissocier participation et interactivité. Nous avons constaté qu'une forte participation étudiante sur les forums n'impliquait pas forcément une forte interactivité entre pairs.

4.1.3. Typologie des tâches intermédiaires

La formation en ligne que nous observons repose sur un modèle pédagogique non collaboratif qui intègre néanmoins la constitution de liens socio-cognitifs et socio-affectifs, ainsi que la constitution d'une communauté d'apprentissage. Le scénario pédagogique se veut une approche par tâches. Des tâches intermédiaires et des tâches finales à réaliser individuellement sont proposées aux étudiants. Toutefois, seules les tâches intermédiaires font

l'objet de mutualisations et de discussions sur les forums pédagogiques des cours. Dans le cadre de cet apprentissage collectif, il nous a semblé pertinent de nous intéresser à la typologie des tâches, avant de les mettre en relation avec les données obtenues précédemment (cf. *infra*, § 4.1.4. p.78-82).

4.1.3.1. La discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle

Lors de la tâche intermédiaire 1 du *cours 1*, il était demandé aux étudiants d'échanger sur le thème de la communication interpersonnelle orale et ses caractéristiques culturelles. Cette tâche comprenait une question sur l'ouverture de la conversation et une question sur la puissance de la voix. La consigne étant relativement longue, nous avons ici surligné les éléments importants :

Rencontre et échanges de départ

Pour ce premier mois, l'objectif est surtout d'instaurer une bonne ambiance de travail, ce qui dans mon esprit renvoie à la convivialité entre nous et à la solidarité entre vous. Nous sommes en contact pour que vous réussissiez tous le mieux possible votre poursuite de formation. Je ferai de mon mieux pour vous y aider mais je sais, d'expérience, que vous avez beaucoup à bénéficier du soutien des autres étudiants. C'est pourquoi afin que vous vous connaissiez un peu mieux en ce début d'année, je vous propose d'échanger à propos de vos contextes culturels sur des thèmes à choisir parmi les suivants (celui qui vous inspire le plus...) :

Comme la suite du cours va faire la part belle à l'écrit, nous allons chercher à aborder ce mois-ci la communication orale et ses caractéristiques culturelles. Ce que je vous propose c'est de discuter entre vous de différents aspects de la communication interpersonnelle orale. Puisque l'objectif est que vous fassiez connaissance entre vous, il faudrait éviter la simple juxtaposition des différents points de vue et plutôt chercher à interagir avec ce qu'auront dit ceux qui vous ont précédés, de façon à ce que cela soit à la fois plus vivant et plus enrichissant pour les discussions. Voici deux questions auxquelles vous pouvez répondre de façon à nous faire connaître les modes de communication culturelle des pays (ou des régions si vous êtes en France) dans lesquels vous vous trouvez :

La première question concerne l'ouverture de la conversation. Dans un article déjà un peu ancien [1], Christine Béal mettait en évidence les réponses différenciées entre locuteurs français et australiens que suscitait la question « Avez-vous passé un bon week-end ? », c'est un peu la même idée que je reprends en vous demandant : que dit-on, là où vous vous trouvez, lorsque l'on commence à parler à quelqu'un, par exemple, dans un moyen de transport (ou ailleurs, je vous laisse préciser qui et où) ? Quelles sont les premières questions qui sont posées ? Quelles différences vous paraissent notables par rapport aux situations de communication auxquelles vous étiez habitué ?

La deuxième renvoie à des variables liées aux pratiques langagières orales et tout d'abord la puissance de la voix : quand et où parle-t-on fort ? A partir de quel moment ou dans quelles circonstances devient-il impoli de parler fort ? On pourrait également s'intéresser au silence : quand est-il de circonstance ou bien embarrassant ? Quels écarts constatez vous dans ce que l'on pourrait nommer la gestion culturelle du silence ? La gestuelle et la communication non verbale sont aussi intéressantes à comparer, en particulier, l'usage et le sens des sourires (voire des rires) et des regards. Avez-vous remarqué, dans certains pays, des normes différentes par rapport à celles que vous connaissiez ?

Vous pouvez également proposer un nouveau thème si vous le souhaitez, l'essentiel vous l'aurez compris étant de chercher à créer cette fameuse « communauté d'apprentissage » propice à soutenir vos efforts individuels...

[1] Béal, Christine, 1992 ' "Did you have a good weekend ?" : Why there is no such thing as a simple question in cross-cultural encounters.' Australian Review of Applied Linguistics, Vol. 15 no. 1 : 23-52.

Figure 21 : Consignes tâche intermédiaire 1 *cours 1*.

Nous remarquons que cette tâche permet aux étudiants de faire part de leur situation géographique, puisqu'il leur est demandé de signaler leur pays de résidence ou encore leur région pour ceux qui vivent en France. Comme le signale Celik (2010), cela a une très grande importance dans le contexte d'une formation à distance dans laquelle les étudiants sont dispersés à l'échelle mondiale. Cette tâche donne la possibilité aux étudiants de présenter leur lieu de vie aux autres. De plus, elle présente l'avantage et l'intérêt de s'ancrer dans le quotidien immédiat des étudiants. Il s'agit d'une tâche qui correspond donc à une « discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle » (Mangenot, 2003). Par ailleurs, comme le signale l'enseignant-tuteur, cette tâche offre la possibilité aux étudiants de faire plus ample connaissance, de partager et de discuter à partir de leur contexte et leurs expériences personnelles en vue de constituer un groupe.

4.1.3.2. La discussion analyse critique de documents

Les tâches intermédiaires proposées dans le cadre des *cours 2, 3 et 4* sont des tâches que nous pouvons assimiler à des « discussions analyse critique de documents » (Celik, 2010). Ces tâches s'appuient sur des documents authentiques pour lesquels il est demandé aux étudiants une analyse. La mutualisation de ces analyses est alors censée déclencher des discussions grâce aux commentaires des travaux des autres.

Ce type de tâche est celui qui a été le plus fréquemment proposé aux étudiants. Il a été choisi dans le cadre des tâches intermédiaires des *cours 2, 3 et 4* :

Consignes : Choisissez un des articles listés ci-dessus qui vous intéresse particulièrement et lisez-le. Ensuite, proposez vos réflexions et/ou questions sur les aspects suivants selon votre inspiration:

1. Pourquoi cet article vous intéresse-t-il ? (Lien avec votre parcours, expérience, vie)
2. Quelle est la problématique traitée ? Et quelles sont les notions théoriques importantes ? Quel lien avec les aspects théoriques traités dans le cours ?
3. Quelle démarche méthodologique de recherche a été mise en œuvre ? Vous semble-t-elle en adéquation avec la question/hypothèse de recherche ? Quelle est son originalité ? Quels en sont les obstacles et/ou limites ?
4. Faire une synthèse de deux ou trois points concernant les résultats particulièrement pertinents à vos yeux et expliquez aux autres pourquoi.

Modalités d'évaluation et valeur ajoutée : Cette tâche ne fera pas l'objet d'une évaluation spécifique. Elle est pourtant obligatoire, car elle prépare la tâche finale. Par ailleurs, elle doit permettre d'engager des échanges, de stimuler votre curiosité pour les articles autres que ceux choisis et d'ouvrir vos horizons de lecture et d'interprétation plus personnelle de ces textes. Vous serez richement compensé(e)s par l'intérêt intrinsèque des apports des autres qui nourriront votre réflexion pour la tâche finale.

Figure 22 : Consignes tâche intermédiaire *cours 2*.

TÂCHES INTERMÉDIAIRES

Parmi les tâches/entraînements proposées dans le cours, voici deux tâches pour vous exercer durant le mois de décembre.

Tâche 1

Tâche 4a : L'*Annexe VII* vous propose quatre extraits d'entretiens. Essayez d'analyser les relances et les interventions de l'enquêteur et faites-en un exposé critique. Attention tous les entretiens ne sont pas réussis (il y en a même de très mauvais) !!!

Tâche 4b : En reprenant l'*Annexe VII* commentez les quatre extraits d'entretiens à la lumière des théories « compréhensives », vous pouvez vous aider, pour ce faire, du document fourni à l'*Annexe VII*.

Tâche 2

Tâche 7 : Organisez les thèmes et les sous-thèmes liés à l'extrait d'entretien donné en *Annexe I*. Indiquez quels sont les éléments signifiants qui vous ont permis d'élaborer votre grille thématique. Reportez les pans de discours en les indexant dans les différentes catégories et sous catégories établies.

Figure 23 : Consignes tâches intermédiaires 1 et 2 cours 3.

6. Tâche pour le forum

La variété de français produite par « Mister P » dans le corpus du même nom est intéressante à plus d'un titre. Mister P est au début de son apprentissage du français, qu'il réalise avant tout de manière non formelle. Mais il désire prendre des leçons et le corpus est la transcription de cette première leçon privée, donnée par une cliente (qui n'est pas prof de FLE), qui fréquente régulièrement la grande surface dans laquelle Mister P. travaille.

La question à laquelle je vous demande de répondre par des arguments fondés sur votre analyse du corpus est la suivante : le français parlé par Mister P. est-il un bon exemple de Variété de Base (*Basic Variety*) identifiée par Klein et Perdue? Pour répondre à cette question, intéressez-vous aux différentes marques listées par ces deux auteurs (cf. 4.4.2) et regardez si elles se retrouvent dans l'interlangue de Mister P.

Figure 24 : Consignes tâche intermédiaire cours 4.

Ces tâches concourent à aider les étudiants à appréhender la réalisation de la tâche finale. Il s'agit de tâches d'entraînement à l'évaluation sommative. Les tâches attendues sont des analyses de documents dans différents domaines. Notons que le format n'est pas spécifié, pas plus que la quantité de travail demandée et la modalité de remise. La consigne de dépôt est en général indiquée sur la plateforme. Les étudiants doivent poster leurs tâches sur les forums pédagogiques prévus à cet effet. Cependant, il n'est pas dit si les étudiants doivent remettre un fichier attaché ou encore poster leurs contributions directement sur les forums. Pourtant, les étudiants ont majoritairement choisi la première option. Ces tâches assez longues qui ne peuvent pas forcément s'intégrer directement dans un message et pour lesquelles l'étudiant doit recourir à un fichier attaché, représentent quelque peu un désavantage et dénature un peu l'esprit du forum (*Ibid.*).

À la lecture de ces consignes, nous constatons néanmoins une différence entre les tâches intermédiaires du *cours 2* et des *cours 3* et *4*.

Pour les *cours 3 et 4*, un seul document a été proposé en analyse, le même pour tous les étudiants. Il s'agit de tâches du type « discussion analyse critique de documents » à caractère fermé. Comme Celik (*Ibid.*), nous ne pensons pas que ce type de tâche puisse susciter de l'interactivité, étant donné que tous les étudiants sont amenés à travailler à partir d'un même document, pour lequel un corrigé type peut être proposé. Pour que ce type de tâche soit interactif, il faudrait que chaque étudiant ait lu et analysé les productions des autres avant d'apporter sa contribution qui ne serait qu'un complément et qui ne reprendrait pas ce qui a déjà été dit. L'ensemble des contributions serait alors considéré comme faisant partie d'un seul et même développement d'une question. Comme le signale Celik (*Ibid.*), il faudrait alors repenser intégralement la consigne de ce type de tâche.

Pour le *cours 2*, ce sont sept articles qui ont été proposés et les étudiants pouvaient choisir celui qu'ils voulaient afin de réaliser leur analyse. Cette tâche est également assimilée au type « discussion analyse critique de documents », mais son caractère reste plus ouvert par le fait que les étudiants peuvent travailler à partir de documents différents. Cette modalité nous semble favoriser l'interactivité puisque des discussions et des réflexions collectives peuvent naître de la consultation des travaux des autres qui seront différents les uns des autres.

4.1.3.3. La discussion un à un étudiant/enseignant-tuteur

La tâche proposée lors de la tâche intermédiaire 2 et des discussions sur le forum du *cours 1* consistait à l'élaboration d'une mini-recherche, telle que présentée dans les consignes suivantes :

Tâche à rendre pour l'évaluation

En accord avec moi, vous choisirez une question de recherche, à la fois en rapport avec le thème du cours et avec vos intérêts et les possibilités de recueil de données liées à votre contexte actuel. Vous constituerez à partir de cet accord entre nous, un **dossier de 8 à 10 pages** (sans les annexes) qui sera composé des éléments suivants :

- 1/ Présentation de la problématique de recherche
- 2/Recueil de données (difficultés, choix opérés)
- 3/Constitution du corpus d'étude
- 4/Référence théoriques convoquées
- 5/Choix des outils méthodologiques
- 6/Embryon d'analyse sur une partie du corpus.
- 7/Perspective sur les analyses à développer par la suite

(chacune des étapes de ce processus de recherche sera discutée sur le forum à partir du deuxième mois)

Figure 25 : Consignes tâche intermédiaire 2/tâche finale *cours 1*.

Cette tâche était en réalité la tâche finale demandée dans le cadre de l'évaluation finale. Toutefois, les discussions sur le forum étaient considérées comme une tâche intermédiaire :

Tâches à réaliser sur le forum

Le premier mois visera à susciter des échanges entre étudiants destinés à se connaître les uns et les autres, à réfléchir aux dimensions culturelles de la communication interpersonnelle, à leur comparaison possible à différents niveaux.

La consigne exacte sera donnée sur le forum au début du cours.

Les mois suivants seront centrés sur les différents aspects de la recherche : l'élaboration d'une problématique de recherche, la constitution d'un corpus (établi dans l'optique du cours), les règles à respecter, etc. l'objectif étant que vous puissiez disposer de tous les outils méthodologiques requis pour l'élaboration du dossier final qui vous est demandé.

Mes interventions seront ponctuelles : consigne de départ, réponse aux questions posées, feed-back correctif pour faire avancer la réflexion.

Figure 26 : Consignes tâche intermédiaire 2 cours 1.

Cette tâche prévoyait donc des échanges avec l'enseignant-tuteur, puisque ce dernier devait donner son accord en ce qui concernait la question de recherche choisie par les étudiants : « En accord avec moi » et « à partir de cet accord entre nous ». Toutefois, cette discussion sur forum prévoyait également la possibilité d'échanges entre pairs :

Les mois suivants seront centrés sur les différents aspects de la recherche : l'élaboration d'une problématique de recherche, la constitution d'un corpus (établi dans l'optique du cours), les règles à respecter, etc., l'objectif étant que vous puissiez disposer de tous les outils méthodologiques requis pour l'élaboration du dossier final qui vous est demandé.

Un conseil : partez de votre contexte professionnel (ou personnel), je veux dire ne cherchez pas à vous compliquer la vie mais surtout cherchez à faire une mini-recherche sur **quelque chose qui vous intéresse vraiment**, de façon à vous laisser passionner par la démarche que vous allez mettre en place pour pouvoir répondre aux questions que vous allez vous poser.

Afin de profiter au maximum de l'apport de la collaboration entre vous, si l'occasion s'y prête, je pourrai vous proposer de vous répartir dans des groupes d'intérêt (même thème général de recherche) et de partager vos premières idées, questions, vos références théoriques, de façon à chercher à élaborer de façon « semi-autonome » vos problématiques de recherche personnelles.

Idées de groupes :

- Les représentations de soi et de l'autre dans les réseaux sociaux (par ex. Facebook) : les différentes études permettront de savoir si l'on retrouve des traces des cultures d'origine des locuteurs ou si une culture « Technologique mondialisée » les supplante.
- Les représentations de soi et de l'étranger (dans les manuels, les médias)
- Contextualisation de l'enseignement du français dans un pays étranger
- Enquête sur les représentations de la langue auprès de différents publics-cible d'un même pays.

Figure 27 : Présentation de la tâche intermédiaire 2 cours 1.

Cependant, nous n'avons observé qu'un seul échange entre pairs sur ce forum. Il s'agit d'un cas où une étudiante est intervenue très tardivement sur le forum pour demander si elle pouvait quand même rendre cette tâche sans avoir participé aux discussions. Une autre étudiante est alors venue lui apporter une réponse. À l'exception de ce rapide échange, nous

n'avons observé que des échanges un à un entre les étudiants et l'enseignant-tuteur. Ce type de tâche semble rester relativement rare puisqu'elle n'a jamais été définie, nous avons décidé de la nommer « discussion un à un étudiant/enseignant-tuteur ». Chaque étudiant a ouvert un nouveau fil de discussion afin de proposer ses idées pour cette mini-recherche. Des discussions s'en sont suivies avec l'enseignant-tuteur à l'intérieur de ces fils. Il s'agit là d'un suivi personnalisé en vue de la réalisation d'un dossier.

4.1.4. L'influence de la typologie des tâches intermédiaires sur la participation et l'interactivité des échanges

À l'examen des tâches proposées aux étudiants, nous constatons que le type « discussion analyse critique de documents » constitue des tâches relativement importantes qui nécessitent d'être réalisées dans un fichier. Une fois la tâche réalisée, il est alors demandé aux étudiants de poster leur travail sur le forum de suivi de la tâche. La fonction première du forum, à savoir la communication, est alors détournée et le forum est utilisé comme lieu de remise de devoirs. C'est cette modalité de réalisation et de remise des tâches intermédiaires qui a majoritairement été choisie par les étudiants dans le cadre des *cours 2, 3 et 4*. La discussion sur les forums doit alors s'engager à partir des commentaires sur les travaux des autres.

À la lumière des éléments présentés précédemment (cf. *supra*, § 4.1.1. p.68 et § 4.1.2., p.70-71), nous ne pouvons pas considérer que ce type de tâche soit un frein à la participation et à l'interactivité entre pairs puisque la participation a été bonne sur les forums des tâches intermédiaires des *cours 2 et 3*, et l'interactivité entre pairs a été élevée sur le forum de la tâche intermédiaire du *cours 2*. Toutefois, il convient de tenter d'expliquer les différences constatées quant à la participation et l'interactivité sur les forums des tâches des *cours 2, 3 et 4*. Outre le thème et la nature de la tâche à réaliser qui peuvent paraître plus ou moins attractifs aux étudiants, nous pensons que ce type de tâche peut s'avérer coûteux en temps pour un étudiant à distance, puisque les interactions sur le forum d'une tâche comme celle-ci ne peuvent que s'élaborer en consultant les travaux des autres. D'ailleurs, certains commentaires d'étudiants sur le forum de la tâche intermédiaire du *cours 3* semblent implicitement le confirmer :

E1 : J'espère pouvoir lire vos contributions (vacances dès demain !!!)

E2 : [...] Je n'ai pas non plus encore vraiment regardé les autres travaux, et cela pour deux raisons:

-je ne voulais pas être trop influencée par vos idées avant d'avoir rédigé.

-je n'avais clairement pas le temps de les lire...

Mais maintenant que je suis en vacances et que j'ai terminé, je vais pouvoir me pencher sur vos travaux, échanger... et trouver des idées lumineuses!!

E3 : Je prendrai le temps de lire les autres contributions et d'intervenir sur le forum pendant les vacances (bien méritées!).

Au plaisir donc de lire les autres travaux.

Les étudiants affirment ici qu'ils consulteront les travaux des autres lors de leurs vacances, ce qui indique qu'ils ont peu de temps à dédier à la lecture de ces travaux. Pour les étudiants, la priorité est de remettre la tâche demandée. La consultation des travaux des autres ne semble être que secondaire. C'est d'ailleurs sur la tâche réalisée qu'ils sont évalués (évaluation formative) et non pas sur les interactions avec les autres étudiants.

D'autres extraits permettent d'avancer d'autres hypothèses :

E4 : [...] Voici ma contribution. J'ai lu la plupart des vôtres, mais elles sont si nombreuses qu'il m'est difficile de comparer nos analyses et surtout de répondre à tous. Du coup, difficile aussi de confronter nos points de vue: dommage! Avez-vous un conseil à ce sujet?

E5 : [...] C'est vrai que c'est difficile de consulter toutes les contributions... Tu m'as tendu une perche avec ta question donc je vais en profiter pour exprimer ici mon opinion.

Pour ma part, je pense que le dépôt de fichier en pièce jointe dans un forum, c'est-à-dire détourner la fonction première du forum, ne peut pas favoriser la discussion (je me suis quand même posé la question en lisant la consigne sur la page du cours...). C'est pour cela que pour mes analyses, je les ai mises directement dans mes messages, car si quelqu'un veut y répondre, cette personne voit mon message lorsqu'elle rédige sa réponse (c'est plus simple que d'aller voir sur un fichier).

Par ailleurs, je pense qu'il aurait été judicieux de ne pas multiplier les sujets de discussion. [...]

E4 : Oui, je suis d'accord pour la pièce jointe, mais je n'ai pas réussi personnellement à intégrer dans le forum ce que j'avais déjà rédigé de manière lisible... bon, je suis peut-être une bille, mais comment faut-il faire?

Ensuite, je pense que pour les collègues comme pour les professeurs, il vaut mieux être concis, sinon ça fait trop à lire!

Et c'est vrai qu'il faudrait trouver la meilleure organisation des sujets de discussion du forum, celle qui faciliterait la coopération entre nous...

Enfin, de ce que j'ai pu en voir, chacun a organisé et présenté son travail de manière différente, d'où difficulté à comparer...

Merci pour ta réponse, en tout cas! Je manque un peu de temps, je n'ai pas encore trouvé mon rythme de travail et j'ai un peu de mal à m'organiser... mais, promis- dès que je le pourrai, j'essaierai de commenter ton travail et celui des autres!

Il s'agit toujours d'extraits relevés sur le forum de la tâche intermédiaire du *cours 3*. Plusieurs choses sont signalées par les deux étudiants : le nombre importants de devoirs rendus sur le forum qui rend impossible la consultation et la comparaison de tous les travaux, la longueur des travaux à lire, leur présentation, le fait de joindre un fichier à un message posté sur le forum et la désorganisation des fils de discussion. Semblent donc remis en cause : le nombre de participants, le format de la tâche et l'utilisation de l'outil de communication. Bien sûr nous n'avons pas ici suffisamment d'éléments pour affirmer que ces raisons soient généralisées. Toutefois, il s'agit de premières pistes à exploiter.

D'ailleurs, certains indices nous laissent à penser que le nombre important de fichiers à consulter, ainsi que la désorganisation des fils de discussion puissent réellement être à l'origine d'une faible interactivité entre pairs sur les forums. En effet, parmi les tâches intermédiaires proposées, seule la tâche du *cours 2* induisait un nombre plus faible de travaux à consulter, puisque moins d'étudiants y participaient (UE de spécialité). Quatorze fichiers ont été remis lors de la réalisation de la tâche intermédiaire du *cours 2* et 56 ont été rendus dans le cadre de la réalisation des tâches intermédiaires du *cours 3* qui avaient lieu sur le même forum. Nous pouvons donc penser qu'un nombre moins important de fichiers à consulter a favorisé les interactions entre étudiants. Toutefois, le nombre de fichiers remis lors de la tâche intermédiaire du *cours 4* a également été peu important (faible participation), puisque ce sont 16 fichiers qui ont été remis. **Un nombre moins important de fichiers à consulter ne garantit donc pas toujours une plus forte interactivité.** Cependant, nous pouvons croire qu'**un nombre vraiment trop important de fichiers à consulter peut nuire à l'interactivité entre pairs.** Par ailleurs, sur le forum de la tâche intermédiaire du *cours 2*, l'enseignant-tuteur avait créé des fils de discussion à l'intérieur desquels les étudiants devaient interagir (tutorat proactif). Nous pouvons penser que cette initiative a favorisé l'interactivité entre pairs, contrairement aux *cours 3* et *4*, puisque sur les forums de suivi des tâches de ces cours, des fils de discussion concernant un même thème ont été multipliés, ce qui traduit une méconnaissance du fonctionnement du forum de la part des étudiants (un fil de discussion correspondant à un thème). Cette multiplication des fils de discussion a certainement entraîné une baisse de l'interactivité des échanges sur les forums de ces deux cours, puisque la plupart des étudiants ont posté leur contribution dans un nouveau fil de discussion sans prendre en compte les travaux des autres et sans s'y référer dans leur message. Nous verrons, par la suite (cf. *infra*, § 4.1.7. p.90-92) si des traces de mutualisation des travaux apparaissent sur les forums de suivi des tâches ayant choisi cette modalité de travail,

et plus particulièrement dans le cas où le taux d'interactivité a été très faible (cf. *supra*, § 4.1.2., p.71).

Enfin, la typologie de la tâche du *cours 2* était quelque peu différente de celles proposées dans le cadre des *cours 3* et *4* (cf. *supra*, § 4.1.3.2. p.76). En effet, sept articles étaient mis à la disposition des étudiants, et ils devaient en choisir un afin de réaliser leur tâche. Les étudiants n'étaient donc pas amenés à travailler à partir du même document contrairement aux *cours 3* et *4*. Comme Celik (*Ibid.*), nous pensons que **le type de tâche « discussion analyse critique de documents » à caractère fermé**, lorsqu'un seul document est proposé en analyse aux étudiants et pour lequel un corrigé type peut être proposé, **ne favorise pas l'interactivité entre pairs**. En effet, la consultation des travaux des autres ne permet que découvrir la solution que les étudiants n'ont pas été capables de trouver par eux-mêmes. Il n'y a donc pas réellement matière à discussion. Par contre, **ce type de tâche, à caractère plus ouvert**, lorsque les étudiants réalisent leur tâche à partir de documents distincts, **favorise l'interactivité entre pairs par le simple fait que les productions des étudiants postés sur le forum sont différentes les unes des autres**. Il y a donc un intérêt à la mutualisation et à la discussion.

En ce qui concerne le *cours 1*, les deux tâches proposées consistaient en des échanges sur les forums. Lors de la tâche 1 qui était une « discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle », les étudiants devaient discuter entre eux des dimensions culturelles de la communication interpersonnelle en fonction de leurs contextes personnels. Lors de la tâche 2, qui était une « discussion un à un étudiant/enseignant-tuteur », les étudiants devaient élaborer une mini-recherche en accord avec l'enseignant-tuteur, les échanges sur le forum étaient alors dédiés à la construction de cette recherche. Rappelons que c'est lors de la réalisation de la tâche 2 que l'interactivité a été la meilleure sur les forums des tâches intermédiaires (100%), mais qu'elle a également été élevée lors de la tâche 1 (90,9%). Rappelons néanmoins que la tâche intermédiaire 2 prévoyait au départ la possibilité d'échanges entre étudiants qui, finalement, n'ont pas eu lieu. Aucun étudiant n'est venu intervenir dans les discussions entre l'enseignant-tuteur et les autres étudiants. D'une part, cela nous laisse à penser que, bien qu'il y ait une mutualisation des discussions (traces sur le forum), **les étudiants n'ont pas envie d'intervenir dans ce qui ne les concerne pas directement**. Il s'agit là d'une des limites de l'interactivité entre étudiants. De plus, pour des étudiants à distance, **des échanges avec les enseignants-tuteurs peuvent paraître plus attractifs que des échanges avec leurs pairs**. D'autre part, nous pouvons croire que les tâches qui impliquent obligatoirement d'échanger

en ligne dans le but de réaliser la tâche demandée obligent les étudiants à intervenir sur les forums, bien qu'elles ne garantissent pas toujours les échanges entre pairs. En effet, les tâches des *cours 2, 3 et 4* consistaient en un devoir personnel, les échanges n'étaient qu'un plus demandés par les enseignants-tuteurs, mais ne faisaient pas partie à proprement parler des tâches, contrairement aux tâches du *cours 1*. Rappelons que l'interactivité entre étudiants a été particulièrement élevée lors de la réalisation de la tâche 1 du *cours 1* (81%). Comme Celik (*Ibid.*), nous pensons que **ce type de tâches qui s'ancre dans le quotidien immédiat revêt une importance particulière**, puisque cela permet aux étudiants de présenter leur lieu de vie dans le cadre d'une formation à distance où les étudiants sont géographiquement dispersés. C'est l'occasion de mieux se connaître entre participants en vue de constituer un groupe. À l'*instar* de Mangenot (2003) et Celik (2010), nous pensons que ce type de tâche est « un excellent moyen, en début d'année, d'amener de nombreux étudiants à s'exprimer et donc à se sentir partie prenante du groupe. »

À la lumière des éléments que nous avons présentés précédemment, nous pensons que la typologie des tâches a eu une influence sur l'interactivité des échanges (cf. *supra*, § 4.1.2., p.71). D'une part, le fait qu'un étudiant doive consulter un fichier attaché à un message sur un forum paraît constituer une première barrière aux échanges. D'autre part, le fait de devoir lire un nombre considérable de contributions relativement longues (fichiers attachés), afin de participer aux échanges, semble s'avérer trop coûteux en temps pour un étudiant à distance. En tout cas, ce type de tâche apparaît comme moins favorable à une forte interactivité entre étudiants lors de sa réalisation en grand groupe et qui plus est lorsqu'il s'agit de tâches à caractère fermé. Enfin, nous pensons que les tâches qui impliquent des échanges en ligne dans le cadre de leur réalisation, et plus particulièrement celles qui se fondent sur l'expérience personnelle des participants, favorisent la participation étudiante mais ne garantissent néanmoins pas les échanges entre pairs.

4.1.5. Les incitations à la mutualisation et à la discussion dans les consignes des enseignants-tuteurs

Après nous être intéressée aux types de tâches proposées aux étudiants et à leur influence sur la participation étudiante sur les forums et sur l'interactivité des échanges, il nous a semblé pertinent de nous pencher sur les incitations à prendre part aux discussions sur les forums des tâches intermédiaires dans les consignes des enseignants-tuteurs. Pour cela,

nous nous sommes intéressée aux consignes pour les tâches intermédiaires qui impliquaient des échanges entre étudiants.

Ces incitations peuvent apparaître dans les consignes jointes aux documents numériques mis à disposition des étudiants, mais aussi dans la section dédiée à la présentation de chaque cours sur la plateforme en ligne ou encore dans la partie description des forums. Il était ici impossible de citer l'ensemble des consignes données aux étudiants (souvent très longues), nous avons donc fait le choix de sélectionner les parties dans lesquelles nous avons repéré des incitations à la mutualisation et à la discussion :

Cours 1(tâche intermédiaire 1)

C'est pourquoi afin que vous vous connaissiez un peu mieux en ce début d'année, je vous propose d'échanger à propos de vos contextes culturels sur des thèmes à choisir parmi les suivants (celui qui vous inspire le plus...).

Ce que je vous propose c'est de discuter entre vous de différents aspects de la communication interpersonnelle orale. Puisque l'objectif est que vous fassiez connaissance entre vous, il faudrait éviter la simple juxtaposition des différents points de vue et plutôt chercher à interagir avec ce qu'auront dit ceux qui vous ont précédés, de façon à ce que cela soit à la fois plus vivant et plus enrichissant pour les discussions.

Cours 2

Offrir une occasion stimulante pour la lecture des articles de recherche proposés dans le cadre de ce cours, et pour un partage des réflexions personnelles les concernant sur le forum. [...] Le forum permettra de mutualiser ces réflexions et de partager les questions posées.

Cette tâche ne fera pas l'objet d'une évaluation spécifique. Elle est pourtant obligatoire, car elle prépare la tâche finale. Par ailleurs, elle doit permettre d'engager des échanges, de stimuler votre curiosité pour les articles autres que ceux choisis et d'ouvrir vos horizons de lecture et d'interprétation plus personnelle de ces textes. Vous serez richement compensé(e)s par l'intérêt intrinsèque des apports des autres qui nourriront votre réflexion pour la tâche finale.

Cours 3

Bienvenue sur ce forum pour échanger et avancer ensemble.

Je ne suis pas un spécialiste des forums, mais je vous encourage, au risque de répéter ce que j'ai pu dire ça et là dans mes commentaires, à interagir, à vous lire et à commenter vos posts, à partager vos impressions, doutes et lectures !

Cours 4

Le cours comporte une tâche qui devrait donner lieu à une discussion sur le forum. [...] Cette tâche ne donne pas lieu à une évaluation sommative, mais vous êtes vivement encouragés à participer aux discussions.

Afin de grouper les échanges autour de la tâche intermédiaire qui vous est demandée sur le forum qui lui est consacré, je vous prie de bien vouloir l'accomplir entre le 6 et le 17 janvier 2014. Essayez de faire le travail pour

vous même avant de venir consulter le forum pour voir les analyses faites par vos collègues. Mais tenez compte ensuite de ce qui est produit dans le forum avant d'amener votre contribution.

À la lecture de ces consignes, nous pouvons distinguer deux types distincts d'incitations à la mutualisation et à la discussion sur les forums des tâches intermédiaires. Dans les consignes des *cours 1* et *2*, le discours des deux enseignants-tuteurs explicite, sous forme argumentative, l'intérêt de s'intéresser aux productions des autres étudiants, en les lisant et en y répondant, alors que dans les consignes des *cours 3* et *4*, il est simplement demandé aux étudiants de participer aux discussions sur les forums. Les étudiants peuvent alors ne pas percevoir l'utilité et l'intérêt de participer aux discussions. Néanmoins, les quatre consignes incitent à la consultation des travaux et des contributions sur les forums, mais aussi à la discussion entre étudiants, bien qu'à des degrés différents.

Dans les consignes de la tâche intermédiaire 1 du *cours 1*, nous remarquons que l'enseignant-tuteur insiste très fortement sur le fait que les échanges attendus sont des échanges entre pairs, notamment grâce à l'utilisation récurrente de la deuxième personne du pluriel (« vous », « vos »). De plus, la tâche proposée se prêtait bien aux échanges entre pairs (cf. *supra*, § 4.1.4. p.81-82). Il n'est donc pas impossible que cette consigne ait eu une influence sur l'interactivité des échanges.

Dans les consignes de la tâche intermédiaire du *cours 2*, les échanges sur le forum sont présentés de telle manière qu'ils semblent faire partie intégrante de la tâche à réaliser qui elle-même est présentée comme obligatoire. Nous pouvons nous demander si cette consigne n'aurait pas eu un impact sur la participation des étudiants aux discussions et donc sur l'interactivité des échanges.

Par ailleurs, remarquons que dans les consignes des *cours 1* et *4*, les enseignants-tuteurs donnent des indications aux étudiants quant à la manière d'intervenir sur les forums. Il s'agit de prendre en compte les contributions des autres et de s'y référer lors du post d'un nouveau message. Cela nous paraît intéressant car l'utilisation d'un forum de discussion peut ne pas aller de soi chez certains étudiants. Il s'agit de rappeler comment cet outil doit être utilisé afin d'en tirer les meilleurs profils. Dans le cas de la tâche intermédiaire 1 du *cours 1*, cette consigne semble bien avoir été prise en compte, puisque le taux d'interactivité entre étudiants pour cette tâche a été de 81%. Par contre, pour ce qui est de la tâche intermédiaire du *cours 4*, cette consigne n'a pas vraiment été respectée par les étudiants, puisque le taux

d'interactivité a été de 14,3%. Il reste donc difficile de savoir si ce type de consigne peut avoir un impact sur l'interactivité entre pairs.

Pour terminer, bien que nous n'en ayons qu'un seul exemple ici, nous tenons à préciser que l'ensemble des enseignants-tuteurs a indiqué des dates pour la réalisation des tâches intermédiaires. Il s'agit que tous les étudiants réalisent les tâches intermédiaires au même moment, afin de favoriser les échanges.

À la lumière des éléments apportés précédemment, il reste difficile de déterminer si ces consignes ont eu un impact sur la participation étudiante et sur l'interactivité entre pairs sur les forums. Cependant, il nous semble que des consignes qui encouragent la discussion et qui indiquent pourquoi et comment interagir sur les forums pour que les échanges bénéficient à l'apprentissage ne peuvent qu'inciter les étudiants à prendre part aux discussions. En tout cas, **il semble primordial que les enseignants-tuteurs insistent sur l'importance des échanges entre pairs ou qu'ils les présentent comme faisant partie intégrante de la tâche à réaliser.**

4.1.6. Les incitations à la mutualisation et à la discussion dans les messages proactifs et réactifs des enseignants-tuteurs

Après nous être intéressée aux incitations à participer aux discussions sur les forums dans les consignes des enseignants-tuteurs, il nous est apparu judicieux d'analyser les traces d'incitations à la consultation des travaux des autres et aux échanges dans les messages réactifs des enseignants-tuteurs sur les forums des tâches intermédiaires. Nous distinguerons ces incitations selon deux modalités d'échanges : la mutualisation et la discussion. Dans le cadre de cette étude, nous avons choisi de nous intéresser uniquement aux traces visibles sur les forums des tâches intermédiaires, car ce sont ces tâches qui sont censées déclencher les interactions entre pairs sur les forums.

Dans un premier temps, nous avons cherché à relever les traces d'incitation à la consultation des travaux des autres, nous avons souligné les marques discursives qui indiquent linguistiquement ces incitations :

Cours 1

T1 : En tout état de cause, regardez les interactions que j'ai eues avec les uns et les autres au cours de ce semestre peut-être allez vous y trouver des idées...

Cours 2

T2 : Attention: Il faut suivre obligatoirement ce qui se passe sur le forum en y allant régulièrement. Si vous le souhaitez, vous pouvez faire la démarche pour vous abonner : cliquez en haut à droite sur "s'abonner".

T2 : Et voilà! Le fil de discussion est ouvert! Au plaisir de vous lire et échanger sur cet article. (x6)

T2 : Votre résumé en fiche de lecture jointe est très bonne et tous les participants sont incités à le lire afin d'aller ensuite au détail accessible dans l'article lui-même!

T2 : Merci à vous! Et continuez vos lectures des échanges!

T2 : Une belle contribution et témoignage de Hafsia, à partir du contexte algérien..... à lire absolument.

T2 : Merci encore.... et aux participants d'apprécier votre contribution... et bien sûr l'article.

T2 : P.S. : Lecteurs, lectrices, allez sur le site et lisez les échanges en chaine, en situ. C'est passionnant !

T2 : Vos différentes contributions méritent lecture par tous les inscrits dans notre module!!

Cours 3

T3 : Il serait donc bien de creuser un peu plus, en n'hésitant pas à aller voir ce qu'ont proposé les autres participant.e.s sur le forum.

T3 : N'hésitez pas à aller voir les propositions de vos collègues et les commentaires que j'ai postés.

T3 : Concernant la dimension empathique de cet entretien voyez les remarques que je viens de faire à Carine [...].

Nous avons donc relevé des traces d'incitations à lire les travaux des autres dans les échanges effectués sur les forums des tâches intermédiaires des *cours 1, 2 et 3*. Les énoncés présentés précédemment constituent l'ensemble des traces existantes sur les forums des cours correspondants. Notons l'emploi des impératifs « regardez », « cliquez », « continuez », « allez », « lisez » « n'hésitez pas » et « voyez », mais aussi du verbe modal « pouvoir », du déontique « il faut » et de la modalisation appréciative « il serait donc bien ».

Dans le cas du *cours 1*, le phénomène reste plutôt isolé, puisque nous n'avons trouvé qu'un seul énoncé invitant à consulter les interactions ayant eu lieu sur le forum. Il s'agit ici d'une recommandation de l'enseignant-tuteur suite à une intervention très tardive d'un étudiant sur le forum. La fin du tutorat de la tâche proposée étant très proche, l'enseignant-tuteur conseille à cet étudiant de lire les échanges qu'il a eus avec les autres étudiants, afin qu'il trouve des idées pour la réalisation de la tâche demandée.

Pour ce qui est du *cours 3*, il s'agit également d'un cas isolé, puisque nous n'avons relevé qu'une seule incitation explicite à consulter les travaux des autres. Par ailleurs, nous avons noté deux renvois de l'enseignant-tuteur à des commentaires qu'il a faits à d'autres étudiants lors de messages réactifs et correctifs suite à la réalisation des tâches demandées. Il s'agit néanmoins d'incitation à la lecture de messages postés sur le forum.

En ce qui concerne le *cours 2*, c'est sur ce forum de réalisation de la tâche intermédiaire que nous avons relevé le plus d'incitations à la mutualisation. Tout d'abord, notons qu'au début du suivi des discussions sur le forum, l'enseignant-tuteur a indiqué aux étudiants qu'ils pouvaient s'abonner au forum et comment le faire. L'abonnement aux forums permet aux étudiants de recevoir une notification par mail lors du post de chaque nouveau message sur le forum. Les étudiants peuvent donc pleinement suivre les échanges qui s'y déroulent. Cela nous paraît particulièrement intéressant puisque l'ensemble des étudiants ne connaît sans doute pas l'existence de cette fonctionnalité. Ensuite, lorsque l'enseignant-tuteur poste un message réactif dans lequel il indique implicitement à l'étudiant qu'il a lu sa contribution, il encourage les autres participants à la lire également (« très bonne », « tous les participants sont incités à le lire », « une belle contribution et témoignage », « à lire absolument »). Il nous semble, qu'à travers ses remarques positives mais aussi le vocabulaire employé, l'enseignant-tuteur essaie de titiller la curiosité du lecteur afin de l'amener à lire les contributions des autres étudiants. Par ailleurs, il arrive que l'enseignant-tuteur remercie les étudiants pour le travail effectué (« Merci à vous ! Et continuez vos lectures des échanges », « Merci encore... »). Les échanges ne peuvent avoir lieu que si les étudiants lisent les articles proposés et les contributions des autres participants postées sur le forum. Les remerciements de l'enseignant-tuteur et ses encouragements à continuer dans ce sens signalent donc que les échanges entre pairs se déroulent de manière satisfaisante pour l'enseignant-tuteur et que les étudiants font bien l'effort d'aller lire les travaux des autres, mais aussi de les commenter. En effet, le post de messages faisant implicitement ou explicitement référence à une ou plusieurs contributions étudiantes est la seule manière, pour l'enseignant-tuteur, de savoir si les étudiants ont consulté les travaux des autres. Enfin, à chaque ouverture d'un nouveau fil de discussion (cf. *supra*, § 4.1.4., p.80), l'enseignant-tuteur a exprimé son enthousiasme quant aux futurs lectures et échanges sur le forum (« Au plaisir de vous lire et échanger sur cet article »), il s'inclut donc dans le travail à réaliser tout au long du suivi de la tâche intermédiaire.

Dans cette première partie, nous avons mis en évidence, qu'à travers ces interventions sur le forum, c'est surtout l'enseignant-tuteur en charge du suivi du *cours 2* qui a incité les étudiants à la mutualisation. Notre analyse a déjà quelque peu anticipé ce que nous souhaitons développer ici par la suite en nous intéressant aux traces d'incitation à la discussion sur les forums de suivis des tâches intermédiaires.

Voici les traces d'incitation à la discussion que nous avons relevées sur les forums de suivis des tâches intermédiaires :

Cours 2

T2 : Vos arguments qui prennent le contre-pied par rapport au positionnement de Valérie, en soulignant l'intérêt et la pertinence des formes nouvelles d'écriture en français, invitent au débat - d'ailleurs Valérie et Annick vous répondent - et quelque part grâce aux échanges, nous (lectrices/lecteurs) sommes aussi pris(es) dans le débat!

T2 : Merci beaucoup, chère Olivia pour votre étayage bien argumenté et documenté avec soin et disponible dans le fichier attaché à votre message que j'ai lu avec intérêt. Lecteurs, lectrices êtes-vous d'accord ou pas?

Cours 3

T3 : Certain.e.s d'entre-vous n'hésitent pas à échanger, commenter voire critiquer (toujours avec bienveillance) les travaux et propositions des autres étudiant.e.s, et il me semble qu'il s'agit là d'une démarche d'apprentissage collective et interactive qui va dans le bon sens, et que je vous invite à systématiser.

Nous avons donc relevé des traces d'incitation à la discussion sur les forums des tâches intermédiaires des *cours 2* et *3*.

Pour ce qui est du *cours 3*, l'enseignant-tuteur incite explicitement les étudiants à consulter les travaux des autres, à les commenter et à échanger entre eux. Il s'agit d'une démarche qui vise à ce que tous les étudiants prennent part aux débats sur le forum et à ce que les échanges s'intensifient entre pairs, puisque certains échangent déjà. L'enseignant-tuteur invite les étudiants qui ne participent pas aux échanges à suivre l'exemple de certains de leurs camarades. Il indique que c'est vers ce type d'apprentissage collectif et interactif que doivent tendre les contributions sur le forum.

En ce qui concerne le *cours 2*, nous avons tout d'abord trouvé un énoncé qui souligne l'intérêt de la discussion ouverte sur un des fils du forum. Pour l'enseignant-tuteur, la pertinence des contributions invite les lecteurs à participer au débat. Il signale donc l'intérêt de la discussion pour les lecteurs passifs et pour ceux qui y participent. Il nous semble qu'il

s'agit là d'une invitation à prendre part à la discussion pour ceux qui n'y participent pas, mais aussi d'une forme d'encouragement pour les étudiants qui y participent déjà, afin de les inciter à poursuivre la discussion. Par ailleurs, outre les éléments signalés précédemment (cf. *supra*, § 4.1.5., p.84), nous n'avons trouvé qu'une seule incitation explicite à prendre part aux discussions (« lecteurs, lectrices êtes-vous d'accord ou pas ? »). L'enseignant-tuteur s'adresse directement aux étudiants afin qu'ils viennent prendre part à la discussion. Il nous semble que ce type d'énoncé sert à établir et à prolonger la communication (fonction phatique du langage) afin que celle-ci ne s'interrompe pas.

Enfin, nous avons trouvé quelques énoncés qui modalisent les échanges sur le forum du *cours 2* :

Cours 2

T2 : Merci à nos supers animatrices, bonne soirée et à bientôt....

Les retardataires sur le forum ont du pain sur la planche!

T2 : Quels beaux échanges entre vous dans ce fil de discussion, et pour cause!

P.S. : Un bonheur ce forum de discussion! Merci! 😊

T2 : De très riches discussions dans ce long fil d'échanges. Merci à vous tous !

Dans une première intervention, l'enseignant-tuteur remercie les étudiantes qui se montrent particulièrement actives sur le forum et en profite pour rappeler à l'ordre ceux qui ne participent pas aux échanges. Dans les deuxième et troisième interventions, il signale la pertinence et l'intérêt des échanges ayant eu lieu sur le fil de discussion ouvert et il exprime sa joie à y participer. Il s'agit ici de marques de valorisation des échanges afin d'inciter les étudiants à continuer à participer.

Dans cette partie, nous avons pu mettre en évidence que c'est principalement l'enseignant-tuteur du *cours 2* qui a incité les étudiants à la mutualisation et à la discussion sur le forum de suivi de son cours. Bien que nous ayons trouvé quelques marques discursives d'incitations sur les forums des *cours 1* et *3*, elles restent néanmoins moins récurrentes. Il est donc difficile de considérer que ces incitations aient pu avoir un quelconque impact sur le comportement des étudiants sur les forums de suivis des tâches intermédiaires des *cours 1* et *3*. Par contre, nous pensons que celles de l'enseignant-tuteur en charge du *cours 2* a pu en avoir un sur le comportement des étudiants suivant son cours. Rappelons que le *cours 2* est celui qui a enregistré la plus forte interactivité entre pairs (78,2%) et la plus forte interactivité

lors de la réalisation d'une tâche intermédiaire du type « discussion analyse critique de documents » (100%). De nombreuses discussions et réflexions collectives sont donc nées sur ce forum. Ainsi, outre les éléments que nous avons déjà signalés (cf. *supra*, § 4.1.4. p.82), nous pensons qu'il est important que l'enseignant-tuteur encourage régulièrement les étudiants à consulter et à commenter les travaux des autres, mais aussi qu'il félicite ceux qui le font déjà, afin de favoriser la participation étudiante et les discussions.

4.1.7. Les traces de mutualisation dans les messages des étudiants

Nous étant intéressée à l'influence des incitations à la mutualisation et à la discussion dans les consignes des enseignants-tuteurs, ainsi que dans leurs messages sur les forums des tâches intermédiaires, il nous a semblé pertinent de rechercher dans les contributions étudiantes des traces de mutualisation des travaux des autres pour les cours ayant enregistré une faible interactivité entre pairs. En effet, un faible taux d'interactivité indique que les étudiants n'ont pas systématiquement pris en compte les travaux des autres lors de leurs contributions sur les forums. Nous avons alors cherché à savoir si les étudiants avaient au moins lu les travaux et les contributions de leurs camarades. C'est donc sur les forums des tâches intermédiaires des *cours 3* et *4* que nous mènerons notre étude.

Lors de notre recherche, nous avons pu repérer deux types de traces de mutualisation des échanges et des travaux des autres : les énoncés qui indiquent que les étudiants ont lu ces contributions et les énoncés qui marquent une intention de les lire. Ces traces de mutualisation étant peu nombreuses, nous les avons relevées dans leur ensemble afin de les analyser.

Tout d'abord, voici des traces qui permettent d'affirmer que certains étudiants ont consulté les contributions des autres étudiants :

Cours 3

E1 : Bonjour! Voici ma contribution. J'ai lu la plupart des vôtres, mais elles sont si nombreuses qu'il m'est difficile de comparer nos analyses et surtout de répondre à tous. Du coup, difficile aussi de confronter nos points de vue: dommage!

E2 : [...] j'ai lu ton intervention, mais j'interprète plutôt l'entretien mené sur le bilinguisme des sourds comme un entretien semi-directif, et j'avoue que la différence entre entretien libre et semi-directif ne m'apparaît pas très clairement. Peux-tu justement m'éclairer?

Ce type de traces reste peu fréquent, puisque ce sont les deux seuls exemples que nous avons trouvés sur l'ensemble du corpus d'étude. Notons que nous n'en avons relevé que sur le forum du *cours 3*. Ces traces permettent néanmoins de mettre en évidence qu'il y a eu, dans certains cas, une mutualisation des travaux remis en fichiers attachés par les autres étudiants, mais aussi des messages postés sur le forum. Cependant, il reste ici impossible de généraliser à l'ensemble des étudiants étant donné le peu de traces observées. D'ailleurs, un des deux étudiants fait remarquer qu'il est difficile de consulter l'ensemble des travaux remis car ils sont trop nombreux. Nous avons déjà évoqué ce problème dans le cadre des tâches du type « discussion analyse critique de documents » (cf. *supra*, § 4.1.4. p.80), nous n'y reviendrons pas ici.

Ensuite, voici des traces qui indiquent l'intention de lire les travaux et les contributions des autres de la part des étudiants :

Cours 3

E3 : Au plaisir de vous lire.

E4 : Voici mes travaux je les ai faits sans regarder les autres pour me tester je vais maintenant comparer avec les autres travaux.

E5 : Je suis consciente que le travail que j'ai fait n'est pas très achevé, faute de temps! J'espère pouvoir participer aux discussions demain au moins, dernier jour...

Je m'en réjouis d'avance!

E6 : J'ai essayé de reproduire le tableau de la page 55 du cours, mais je ne suis pas convaincue par les thèmes et sous-thèmes retenus. Cela me semble déséquilibré. Je vais donc lire de ce pas les autres travaux pour comparer.

E7 : J'espère pouvoir lire vos contributions (vacances dès demain !!!)

E8 : Je n'ai pas non plus encore vraiment regardé les autres travaux, et cela pour deux raisons:

-je ne voulais pas être trop influencée par vos idées avant d'avoir rédigé.

-je n'avais clairement pas le temps de les lire...

Mais maintenant que je suis en vacances et que j'ai terminé, je vais pouvoir me pencher sur vos travaux, échanger... et trouver des idées lumineuses!!

Donc désolée pour le léger retard et mon silence, je vais tout faire pour me rattraper durant ces deux semaines.

E9 : Je prendrai le temps de lire les autres contributions et d'intervenir sur le forum pendant les vacances (bien méritées!).

Au plaisir donc de lire les autres travaux.

Cours 4

E10 : [...] Je n'ai pas pu inclure de ce travail une analyse de la contrainte pragmatique topic-focus que je n'ai pas réussi à cerner. J'espère pouvoir en apprendre davantage grâce aux autres travaux! Merci.

Notons que ces traces ont majoritairement été relevées sur le forum du *cours 3*. Tout d'abord, nous pouvons remarquer que deux étudiants (E3 et E9) terminent leurs messages par une formule du type « au plaisir de vous lire », ce qui indique que les messages et les travaux des autres sont consultés par certains étudiants. Ensuite, deux étudiants (E6 et E10) signalent l'intérêt de lire les travaux des autres dans le cadre de leur apprentissage. En effet, ces étudiants semblent avoir rencontré des difficultés lors de la réalisation des tâches intermédiaires. Il leur apparaît donc judicieux d'aller voir les travaux que les autres étudiants ont remis. Enfin, certains étudiants s'engagent à lire les interventions des autres maintenant qu'ils vont avoir plus de temps libre (E4, E7, E8 et E9), et parfois même à échanger (E5, E8 et E9).

Toutefois, en ce qui concerne l'interactivité, nous savons qu'elle n'a pas été significative en ce qui concerne le forum de la tâche intermédiaire du *cours 3* (30,2%). De plus, à la consultation des échanges sur le forum correspondant, nous pouvons constater que finalement ces étudiants qui avaient l'intention d'échanger ne sont pas venus s'exprimer sur les travaux des autres. Ainsi, nous pouvons croire qu'il existe un décalage entre les intentions de certains étudiants et ce qui se passe réellement sur les forums, et cela plus particulièrement quand les étudiants signalent des problèmes de gestion du temps quant à la formation.

Pour terminer, nous remarquons que les traces de mutualisation ou d'intention de mutualisation sont pratiquement inexistantes sur le forum de la tâche intermédiaire du *cours 4*. Rappelons qu'il s'agit du cours qui a enregistré la plus faible interactivité (14,3%) sur le forum d'une tâche intermédiaire. S'agissant du même type de tâche que pour le *cours 3*, cela peut donc avoir un lien avec l'absence d'incitations à la mutualisation et à la discussion de la part de l'enseignant-tuteur (cf. *supra*, § 4.1.6., p.87), avec la formulation des consignes (cf. *supra*, § 4.1.5., p.84), ou encore avec le thème de la tâche demandée qui peut paraître plus ou moins attractif aux étudiants. En tout cas, cela reste ici extrêmement difficile à déterminer.

De notre analyse, nous pouvons dire que, dans certains cas, il y a bien eu une consultation des travaux remis par les autres étudiants, ainsi que des messages postés sur les forums. Cependant, il reste difficile de savoir si c'est le cas d'une majorité d'étudiants, puisqu'ils sont peu à s'exprimer sur les forums à ce sujet. De plus, certaines de ces déclarations restent peu fiables, notamment quand il s'agit d'intentions à la mutualisation et parfois même à la discussion. Notons néanmoins que **l'intérêt de cette mutualisation des travaux et des messages des autres participants semble être perçu par certains étudiants**

dans le cadre d'un apprentissage collectif. Cette étude gagnerait à être approfondie par la réalisation d'entretiens auprès des étudiants afin de savoir si une majorité d'entre eux ont lu les contributions des autres sur les forums de ces deux cours pour lesquels l'interactivité a été particulièrement faible (cf. *supra*, § 4.1.2., p.71).

4.1.8. La réactivité des enseignants-tuteurs en ligne

Dans les échanges en ligne, nous pensons que le délai de réponse à des messages postés par les étudiants sur les forums de suivi des cours peut avoir une influence sur la participation des étudiants aux discussions. En effet, le post de messages par les enseignants-tuteurs permet de signaler leur présence en ligne, ce qui constitue un soutien socio-affectif pour les étudiants et contribue à maintenir leur motivation à participer aux échanges. Afin d'étudier l'influence de la réactivité des enseignants-tuteurs en ligne, nous avons tout d'abord procédé à une analyse quantitative des délais d'interventions sur les forums de questions de cours et de suivi des tâches intermédiaires (cf. *supra*, § 2.2.2.1., p.45-46), avant de réaliser une étude qualitative des références à cette réactivité dans les messages des étudiants.

Voici les données recueillies :

	<i>Cours 1</i>		<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>
	Forum tâche intermédiaire 1	Forum tâche intermédiaire 2	Forum de discussion	Forum des tâches intermédiaires	Forum tâche intermédiaire
Moyennes délais d'interventions sur les forums	5 jours	3 jours	5 jours	5 jours	8 jours
Délais d'attente (D) minimum et maximum sur les forums	$2 \leq D \leq 9$	$1 \leq D \leq 8$	$1 \leq D \leq 7$	$1 \leq D \leq 22$	$2 \leq D \leq 31$
Régularité des interventions	Plutôt régulier	Très régulier	Plutôt régulier	Des régularités et de fortes irrégularités	Des régularités et de fortes irrégularités

Figure 28 : Interventions des enseignants-tuteurs sur les forums des tâches intermédiaires.

	<i>Cours 1</i>	<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>
	Forum concernant les questions sur le cours	Questions et remarques générales sur le cours	Forum questions sur le cours et sur l'évaluation	Forum des questions sur le cours et sur l'évaluation
Moyennes délais d'intervention en jours sur les forums	10 jours	17 jours	9 jours	10 jours
Délais d'attente (D) minimum et maximum en jours sur les forums	$8 \leq D \leq 12$	$2 \leq D \leq 46$	$1 \leq D \leq 22$	$2 \leq D \leq 31$
Régularité des interventions	Régulier	Des régularités et de fortes irrégularités	Plutôt irrégulier	Des régularités et de fortes irrégularités

Figure 29 : Interventions des enseignants-tuteurs sur les forums "Questions de cours et évaluation".

Tout d'abord, les comptages effectués (cf. Figure 28) nous ont permis de mettre en évidence que c'est dans le cadre du tutorat effectué lors de la tâche intermédiaire 2 du *cours 1* que l'enseignant-tuteur a manifesté le plus souvent sa présence en ligne, puisqu'il a posté un message en moyenne tous les trois jours. Ensuite, la moyenne de cinq jours apparaît comme la plus courante, étant donné que c'est celle que nous avons obtenue lors du suivi de la tâche intermédiaire 1 du *cours 1* et des tâches intermédiaires des *cours 2* et *3* (cf. Figure 28). Enfin, l'enseignant-tuteur chargé du suivi de la tâche intermédiaire du *cours 4* semble avoir manifesté moins souvent sa présence en ligne avec un délai de réponse de huit jours en moyenne (cf. Figure 28).

Ces premiers chiffres nous amènent à constater que, d'un enseignant-tuteur à l'autre, et même d'une tâche à l'autre (*cours 1*), la présence de l'enseignant-tuteur en ligne varie. Afin d'affiner nos résultats et pour une plus grande justesse de notre analyse, nous nous sommes également intéressée aux délais d'attente minimum et maximum d'intervention des enseignants-tuteurs sur les forums. Nous avons pu observer que la présence des enseignants-tuteurs a été la plus régulière dans le cadre des *cours 1* et *2*, alors que pour les *cours 3* et *4* celle-ci a connu de fortes irrégularités (cf. Figure 28).

Si nous mettons en relation ces résultats avec ceux obtenus lors de l'étude de la participation étudiante aux tâches intermédiaires (cf. Figure 16), à première vue, il ne semble

pas exister de relation de cause à effet entre ces deux constantes, puisque il y a eu une bonne participation étudiante sur les forums des tâches intermédiaires des *cours 1, 2 et 3*. Toutefois, la tâche intermédiaire 2 du *cours 1*, lors de laquelle la présence de l'enseignant-tuteur en ligne a été la plus régulière et le délai d'attente de réponse le plus court, est celle qui a connu une participation massive des étudiants. Cela ne suffit néanmoins pas pour affirmer qu'il puisse exister une relation entre la réactivité de l'enseignant-tuteur et la participation étudiante. Seules d'autres études du même type pourraient confirmer ou infirmer cette hypothèse. Toutefois, la nature de la tâche demandée est également à prendre en compte ici. Il s'agissait d'une négociation à propos d'un sujet de recherche. L'évaluation finale dépendait alors de la bonne réalisation de cette étape, ce qui devait motiver les étudiants à participer.

Dans le cadre de cette analyse, nous avons également souhaité analyser la réactivité des enseignants-tuteurs en ligne lors du suivi des discussions sur les forums dédiés aux questions de cours et à l'évaluation. En effet, les étudiants sollicitent souvent directement les enseignants-tuteurs sur ces forums quand ils ont des problèmes de compréhension des cours ou des questions complémentaires quant aux informations fournies concernant les évaluations.

Les comptages effectués (cf. Figure 29) ont permis de mettre en évidence que les délais moyens d'intervention des enseignants-tuteurs sur ces forums sont plus longs que sur les forums des tâches intermédiaires : neuf jours pour le *cours 3*, dix jours pour les *cours 1 et 4* et 17 jours pour le *cours 2*. Par ailleurs, si les délais d'attente minimum et maximum de réponse sont les mêmes que sur les forums des tâches intermédiaires pour les *cours 3 et 4*, ils sont plus longs pour les *cours 1 et 2* (cf. Figures 28 et 29). Pour les *cours 3 et 4*, cela semble indiquer que lorsque les enseignants-tuteurs ont manifesté leur présence en ligne, ils sont intervenus à la fois sur les forums des tâches intermédiaires et de questions de cours, ce qui n'a pas forcément été le cas des enseignants-tuteurs en charge des *cours 1 et 2*. Toutefois, quant à la manifestation de cette présence en ligne, il nous faut prendre en compte les interventions des étudiants sur ces forums. Les étudiants sont peu intervenus sur ces forums dans le cadre des *cours 1 et 2*, alors qu'il y a eu une forte participation pour les *cours 3 et 4* (cf. Figure 16). Une faible participation des étudiants peut engendrer des intervalles plus longs d'interventions des étudiants et donc des intervalles plus longs de réponses des enseignants-tuteurs.

Suite à cette analyse, nous avons cherché dans les messages des étudiants des références à la réactivité des enseignants-tuteurs en ligne afin de mettre au jour la satisfaction

ou encore le mécontentement des étudiants quant aux délais de réponse, mais aussi afin de déterminer les délais minimum de réponse acceptés par un étudiant à distance.

En ce qui concerne les remarques de satisfaction quant à la réactivité des enseignants-tuteurs en ligne, nous en avons relevées sur les forums des *cours 1* et *2* :

Cours 1

E1 : Merci pour votre réponse d'aujourd'hui, bien rapide.

E2 : J'en profite pour vous remercier de votre collaboration sur cette recherche et aussi d'avoir été aussi réactive, c'est un luxe pour un étudiant qui étudie à distance.

E3 : Bonjour, et merci de m'avoir répondu si rapidement!

Cours 2

E4 : D'abord permettez-moi de vous remercier de votre implication sur ce forum: je trouve cela très motivant pour les étudiants que nous sommes et très enrichissant.

Tout d'abord, nous devons signaler que les énoncés mentionnés ici sont les seuls que nous avons trouvés dans l'ensemble de notre corpus. Ils proviennent du forum de la tâche intermédiaire 2 du *cours 1* et de celui de la tâche intermédiaire du *cours 2*.

Dans leurs messages, les étudiants remercient les enseignants-tuteurs pour leur implication (« votre collaboration », « votre implication ») et leur rapidité d'intervention (« bien rapide », « si rapidement ») sur les différents forums. Par ailleurs, un étudiant signale l'influence de cette implication sur sa motivation mais aussi sur celle des autres étudiants à distance qui suivent ce cours (« pour les étudiants que nous sommes »). Bien que peu d'étudiants verbalisent sur les forums leur satisfaction quant à la réactivité de ces enseignants-tuteurs, ces traces indiquent des délais de réponses satisfaisants. Si nous mettons ces résultats en relation avec ceux obtenus lors de notre étude quantitative, nous pouvons nous rendre compte que les étudiants manifestent leur satisfaction quant à la réactivité des enseignants-tuteurs lorsqu'il existe une régularité dans le tutorat effectué, avec des interventions sur les forums en moyenne de trois à cinq jours et un délai maximum de réponse de sept à huit jours. Comme d'autres études (Develotte, 2004), notre étude confirme qu'**il existe une sorte d'horizon d'attente du délai acceptable de réponse de la part de l'enseignant-tuteur qui serait d'une semaine maximum.**

Si les remarques de satisfaction quant aux délais de réponses des enseignants-tuteurs sont gratifiantes pour les enseignants en charge de suivis de cours en ligne, les remarques de mécontentement le sont beaucoup moins et peuvent mettre en danger la face positive des enseignants-tuteurs auxquels il serait reproché de ne pas intervenir suffisamment sur les forums ou de ne pas suffisamment se connecter à la plateforme. En effet, les deux phénomènes peuvent parfois être liés. S'il est admis que l'absence de réponse est parfois délibérée de la part des enseignants-tuteurs, lorsqu'il existe de fortes irrégularités d'interventions c'est souvent parce que ces derniers ne se sont pas connectés à la plateforme en ligne. Nous pouvons croire que peu d'étudiants se risqueraient alors à reprocher publiquement à un enseignant-tuteur son manque de réactivité sur les forums de suivi des cours. À partir de ce présupposé, nous aurions pu penser ne trouver aucun message thématique sur le manque de réactivité d'un enseignant-tuteur. Nous en avons pourtant trouvé un :

Cours 4

E : Je me demandais si le Père Noël allait m'apporter des réponses à mes questions 😊, en voilà une 😊. Pour les autres, j'attendrai les Rois Mages... 😊

Ce message qui aurait pu être offensant a été écrit par un étudiant sur le ton de l'humour afin de ne pas faire perdre à la face à l'enseignant-tuteur concerné. De plus, de nombreuses émoticônes sont utilisées afin d'adoucir le message (émoticônes « sourire » et « clin d'œil »). Il n'en est pas moins que l'étudiant a fait passer le message qu'il avait à dire et a signalé à l'enseignant-tuteur que ses délais de réponses lui semblaient plutôt longs. Il s'agit d'un message qui a été posté sur le forum de questions de cours du *cours 4*. L'étudiant avait posé une question quant à un problème de compréhension du cours à la date du 12 décembre, la réponse de la tutrice s'est fait attendre jusqu'au 13 janvier. D'autres étudiants sont néanmoins intervenus avant pour apporter quelques éléments de réponses ou encore partager certains doutes. Toutefois, le délai de réponse a été de 14 jours avant qu'un étudiant n'intervienne sur le forum.

Comme nous pouvions le prévoir, peu d'étudiants se sont plaints quand la réactivité des enseignants-tuteurs n'a pas semblé leur convenir. Toutefois, il nous semble que nous pouvons considérer que l'absence de remarques de satisfaction peut également être un indice de non satisfaction quant à la réactivité des enseignants-tuteurs en ligne. Si nous mettons ces résultats en relation avec ceux obtenus lors de notre étude quantitative, nous pouvons nous

rendre compte que **lorsqu'il existe de fortes irrégularités dans les délais d'interventions des enseignants-tuteurs et donc que certains délais d'attente de réponses sont trop longs, le tutorat effectué n'est pas considéré comme pleinement satisfaisant par les étudiants à distance.**

Pour terminer, nous nous sommes intéressée à d'autres messages qui permettent de repérer une déficience au niveau du tutorat effectué : les messages dans lesquels les enseignants-tuteurs s'excusent pour leur retard d'interventions sur les forums. Nous en avons repérés sur les forums des tâches intermédiaires et questions de cours du *cours 3* et sur le forum des questions de cours du *cours 4* :

Cours 3

T1 : Merci de ces réflexions très pertinentes, et désolé (une fois de plus) du délai de réponse, je suis débordé...

T1 : Tout d'abord je suis désolé de n'avoir pas réagi plus tôt, j'avais d'autres tâches urgentes à finir et j'étais en déplacement cette semaine...

T1 : [...] Comme vous avez pu le constater je n'ai pas toujours été très réactif, et j'en suis désolé.

Cours 4

T2 : Je suis désolée, complètement débordée par le M1 du CNED, les examens, une soutenance de thèse, etc. Je réponds progressivement. Et en plus cette interface Moodle, je le trouve nul!

Ces messages montrent que les enseignants-tuteurs des cours concernés se sont bien rendu compte qu'ils n'ont pu effectuer leur tutorat de manière régulière. D'ailleurs, ils s'en excusent auprès des étudiants. Il s'agit ici de générer une certaine empathie auprès des étudiants qui se trouvent également dans ce type de situation (manque de temps), mais contribue aussi à rétablir l'inégalité des positions sociales étudiants/enseignants-tuteurs. Toutefois, de la même manière que des dates de réalisation des tâches intermédiaires et des dates de remise des évaluations finales sont imposées aux étudiants, des dates de tutorat sont indiquées en début de formation, n'est-il pas alors indispensable que chacun des acteurs du dispositif les respecte en vue du bon déroulement de la formation ? Il apparaît important que les acteurs du dispositif se rendent disponibles aux dates de réalisation des tâches et de tutorat indiqué, mais aussi que les enseignants-tuteurs ne négligent par l'importance de leur tutorat sous prétexte qu'il s'agit d'une formation de type apprentissage collectif qui est censé générer des échanges entre pairs.

À la lumière de notre analyse, **deux connexions par semaine avec interventions lors d'un suivi de cours en ligne apparaissent comme nécessaires**, afin que les étudiants soient pleinement satisfaits de la réactivité des enseignants-tuteurs, et que celle-ci n'influe pas négativement sur leur motivation à participer aux échanges en ligne.

4.2. Vers l'établissement de liens socio-affectifs : les pratiques pédagogique-sociales des enseignants-tuteurs

4.2.1. Les messages de présentation sur le forum *Qui est qui ?* : une faible présence

Comme nous l'avons déjà signalé (cf. *supra*, § 3.3.2. p.67), sortir de l'anonymat et se présenter sur le forum *Qui est qui ?* constituent une étape préalable à toute bonne relation pédagogique. Dans le cadre d'une formation à distance dans laquelle des participants ne se connaissent pas et ont peu de chance de se rencontrer en dehors des possibilités qu'offre le dispositif, il nous semble qu'il s'agit là d'une étape indispensable.

Le premier constat que nous pouvons faire lors de l'observation des présentations des enseignants-tuteurs sur le forum *Qui est qui ?*, c'est qu'aucun enseignant-tuteur en charge du suivi des cours que nous observons ne s'est présenté sur le forum. D'ailleurs peu d'enseignants-tuteurs s'y sont présentés, seulement deux sur les 11 en charge de suivis sur la plateforme. Alors comment expliquer ce manque d'intérêt, d'autant plus que le début de chaque tutorat ne prévoyait pas de tâches lors desquelles les enseignant-tuteurs et les étudiants pouvaient faire plus ample connaissance avant d'entrer pleinement dans les échanges.

Si cette absence de présentation reste un mystère pour trois des enseignants-tuteurs, en ce qui concerne l'enseignant-tuteur du *cours 2*, nous pensons savoir pourquoi il ne s'est pas présenté. En effet, cet enseignant-tuteur dédie dans son cours, disponible en téléchargement sur la plateforme pour les étudiants, un avant-propos intitulé « Une histoire de vie et de langues, la mienne » dans lequel il évoque son parcours personnel et professionnel. Cette présentation a pour but de faire connaissance avec les étudiants, comme d'ailleurs il le signale :

Bonjour et bienvenue au cours [2]. Avant de commencer notre travail, faisons connaissance, car après tout, cette thématique passionnante concerne chacun de nous bien avant de devenir des contenus de cours que ce soit du côté de l'enseignement (pour moi) ou du côté de l'apprentissage (pour vous). A quel titre suis-je concernée, moi qui élabore ce cours ?

Je prends un tout petit moment pour me présenter donc, et répondre à cette première question.

Dans cette présentation, l'enseignant-tuteur fait part à ses étudiants d'éléments très personnels de sa vie privée, bien qu'en relation avec les contenus du cours et le fait qu'il soit en charge de ce cours, tels que son enfance, ses études, son mariage, la naissance de ses enfants et leur scolarité, mais aussi sa vie familiale. Il nous semble que **ce type de présentation, proche de l'autobiographie et du récit de vie, contribue pleinement à donner une consistance humaine à un enseignant-tuteur dans le cadre d'une formation à distance**. De plus, les étudiants qui ont choisi cette UE de spécialité ont certainement des histoires personnelles proches de celle contée par cet enseignant-tuteur, ce qui contribue à réduire la distance grâce aux points communs et aux différences que les étudiants peuvent se trouver avec lui. Nous sommes bien ici en présence d'une « présentation intime qui dépasse le cadre de la présentation professionnelle afin d'établir un lien plus personnel avec les étudiants » tel que Celik (2010) a décrit les pratiques socio-affectives pour les messages de présentation de soi dans le cadre de sa proposition de classification des contributions tutorales dans un environnement numérique de type forum.

Pour terminer, signalons que les enseignants-tuteurs des *cours 1* et *3* ont fait le choix d'ajouter une photo d'eux à leur profil qui se veut une photo centrée sur leur visage, alors que les enseignants-tuteurs des *cours 2* et *4* n'ont pas ajouté de photo de profil. Pour deux d'entre eux, les étudiants peuvent donc projeter une identité qui passe par des traits physiques, ce qui n'est pas le cas pour les deux autres.

Nous ne reviendrons pas sur la typologie des autres messages de présentation, puisqu'aucun des trois autres enseignants-tuteurs ne s'est présenté sur le forum. De plus, nous avons déjà étudié la typologie des messages des enseignants-tuteurs qui, eux, se sont présentés (cf. *supra*, § 3.3.2. p.61-62) ; leurs présentations restent classiques.

4.2.2. Les messages d'accueil des enseignants-tuteurs

Comme le signale Celik (*Ibid.*), le discours des enseignants-tuteurs peut être un bon indicateur de la relation que ces derniers entretiennent avec leurs étudiants mais aussi avec le

média. Sur ce type de média, les participants sont confrontés à un espace d'exposition discursive (Develotte, 2006) qui va conditionner leur production à l'écran. Il nous est donc apparu pertinent de nous intéresser aux messages d'accueil adressés aux étudiants pour les quatre cours observés.

4.2.2.1. Typologie des messages

Les messages d'accueil des enseignants-tuteurs sur la plateforme Moodle constituent le premier contact entre eux et les étudiants. Nous avons alors souhaité analyser leur format et leur contenu.

Signalons tout d'abord qu'en ce qui concerne le *cours 1*, l'enseignant-tuteur a renouvelé à plusieurs reprises ses messages d'accueil. Nous n'avons donc pas pu faire de capture d'écran de ce message, mais nous l'avons récupéré auprès de l'enseignant-tuteur en charge de ce cours.

À la consultation de ces messages (cf. Figures 30 à 33), nous constatons que tous les messages commencent par une formule d'ouverture du type « Bienvenue dans/sur le cours X », cette formule est parfois précédé d'un « Bonjour », c'est le cas pour les *cours 1* et 3. Ces messages se terminent par la signature des enseignants-tuteurs précédée par une formule de clôture des messages qui se veut différente pour chacun d'entre eux « À très bientôt donc ! », « Merci et bon travail ! Très cordialement », « Merci de votre compréhension, bon travail à chacun.e » et « Bon travail ! ». Nous remarquons néanmoins que le fait de souhaiter « bon travail » aux étudiants est récurrent dans ces messages d'accueil postés en début d'année universitaire. Il s'agit ici d'une marque d'encouragement quant à la charge de travail à accomplir.

Ces messages restent donc assez proches du type courriel puisqu'ils comprennent des formules d'ouverture et de clôture des messages, ainsi qu'une signature. Il s'agit de véritables premiers échanges entre les enseignants-tuteurs et les étudiants.

Bonjour et bienvenue dans le cours « 1 »

Ce cours cherche à vous donner les moyens méthodologiques de prendre en compte certains aspects de la dimension culturelle que revêt l'enseignement/apprentissage du FLE. Il cherche à vous familiariser avec les différentes étapes de la recherche : élaboration d'une problématique de recherche, recueil de données, constitution d'un corpus, appuis théoriques sollicités, choix des outils méthodologiques.

Vous trouverez sa description plus précise dans le fichier « présentation générale du cours ». Les échanges entre nous vont commencer dès le 15 novembre et je compte sur vous pour qu'ils soient aussi stimulants que ceux des années précédentes !

La description du thème de nos premiers échanges figure dans le fichier « tâche de novembre ».

A très bientôt donc !

Prénom Nom

Figure 30 : Message d'accueil sur Moodle cours 1.

Bienvenue sur le cours 2 |

Il comprend :

-Le **texte du cours** lui-même. Le suivi de ce cours s'effectuera entre le 12 novembre et le 4 février 2014. Un espace vous est réservé sur le forum pour des **questions et remarques générales** sur le cours.

-Un dossier de **documents complémentaires** au cours. Il s'agit de certains documents recommandés en lecture dans le cours "pour aller plus loin".

-Un dossier d'**articles de recherche** qui contient les 7 articles sur lesquels porte la tâche intermédiaire. Vous en choisissez un en particulier. Reportez-vous aux consignes à l'intérieur du cours, lisez l'article et ensuite **déposez vos travaux sur le forum**. Le suivi des discussions sur ce forum aura lieu pendant une période de trois semaines du 27 nov. au 18 déc. 2013.

Les consignes pour la tâche finale et son évaluation se trouvent dans le cours. Celle-ci sera à déposer obligatoirement dans "vos contributions". Mon adresse électronique en cas d'urgence: Prénom.Nom @u-grenoble3.fr. (M2 FLE-R dans le sujet du message). Merci et bon travail !

Très cordialement, Prénom Nom

Figure 31 : Message d'accueil sur Moodle cours 2.

Bonjour,
et bienvenue dans le cours 3

Ce cours comprend :

- le texte du cours lui-même. Le suivi de ce cours s'effectuera entre le 12 novembre et le 15 février. Un **forum sur le cours** vous est réservé pour des questions et remarques générales sur le cours.

- les deux tâches intermédiaires à réaliser pour vous entraîner. Le suivi des tâches intermédiaires aura lieu précisément du 2 décembre au 28 février. Vous pourrez échanger sur le **forum des tâches intermédiaires**. Vous déposerez vos contributions sur ce forum.

L'évaluation consistera en une analyse d'un entretien que je vous fournirai à l'issue des deux activités sur le forum. L'entretien à analyser, ainsi que la consigne précise, seront déposés avec les documents du cours durant la première quinzaine de janvier. L'analyse de contenu thématique, suivie d'une analyse de la conduite de l'entretien. Ce travail comptant pour l'évaluation de ce cours sera à **m'envoyer par mail à Prénom.Nom @u-grenoble3.fr, au plus tard le 30 mai 2014 à 18h**, en nommant bien votre fichier: VOTRENOM_M2FLER_EVALFINALE et en indiquant en objet du mail M2FLER_EVALFINALE de façon à ce que je puisse créer un filtre automatique et que ces fichiers ne soient pas triés vers la corbeille, les spams ou autre cyberouilliettes...

Merci de votre compréhension, bon travail à chacun.e.

Prénom Nom

 Forum des nouvelles

Figure 32 : Message d'accueil sur Moodle cours 3.

BIENVENUE

Bienvenue sur l'espace de ce cours consacré aux perspectives et méthodes de recherche en linguistique de l'acquisition.

Trois documents sont nécessaires, le cours (dossier **cours**) et les documents "Mister P" indispensables pour la tâche intermédiaire (son et transcription, dans le dossier **tâche intermédiaire**) qui se déroulera sur un forum spécifique (**Forum tâche Mister P**).

Le tutorat général du cours aura lieu du 12 novembre au 15 février.

Afin de grouper les échanges autour de la tâche intermédiaire qui vous est demandée sur le forum qui lui est consacré, je vous prie de bien vouloir l'accomplir entre le 6 et le 17 janvier 2014. Essayez de faire le travail pour vous-même avant de venir consulter le forum pour voir les analyses faites par vos collègues. Mais tenez compte ensuite de ce qui est produit dans le forum avant d'amener votre contribution.

Pour les modalités d'évaluation, prière de consulter le cours (p. 4). Veuillez déposer vos travaux (Transcription de quelques minutes d'une conversation exolingue où vous êtes participant-e, analyse et si possible le fichier son) dans le dossier **Travaux étudiants**, mais avertissez-moi par mail quand vous aurez déposé votre dossier. J'aimerais que vous me rendiez ce travail au plus tard fin mai pour la première session, début septembre pour la deuxième.

Vous trouverez dans deux dossiers différents les manuscrits de deux livres qui peuvent vous être utiles pour approfondir vos connaissances: *De la phrase aux énoncés*, MJ Béguelin (sous la direction de), livre paru chez DeBoeck et actuellement épuisé, qui vous donnera quelques bases en linguistique si vous n'en avez aucune. L'autre est le manuscrit de mon livre *Apprentissage d'une langue et interaction verbale* (que vous pouvez aussi acheter pour un plus grand confort de lecture...) en cours de réimpression chez P. Lang. Vous verrez qu'une bonne partie de ce cours prend appui sur ce travail mais en le synthétisant.

En principe, je me connecterai le vendredi après-midi ou le dimanche matin.

Bon travail!

Prénom Nom

 Forum des nouvelles

Figure 33 : Message d'accueil sur Moodle cours 4.

À la lecture de ces messages d'accueil, nous constatons que les enseignants-tuteurs développent des thèmes tels que le renvoi à des documents annexes présents sur la plateforme (cours et consignes), les échanges et les dates de tutorats. Ils entrent également dans le vif du sujet en mentionnant les tâches à réaliser (tâches intermédiaires et tâches finales) en stipulant les consignes de remise dans le cas pour les *cours 2, 3 et 4*. Remarquons que l'enseignant-tuteur en charge du *cours 4* signale aux étudiants à quels moments il se connectera à la plateforme, ce qui peut s'avérer une information utile pour les étudiants quant aux délais de réponse de cet enseignant-tuteur. Pour terminer, seul l'enseignant-tuteur en charge du *cours 1* présente les objectifs de son cours. Cela nous paraît relativement important dans le cadre d'une formation à distance.

Nous remarquons donc que les enseignants-tuteurs n'ont pas utilisé cet espace d'exposition discursive afin de présenter entièrement les consignes de leurs cours.

Nous sommes ici en présence de messages d'accueil qui permettent de créer de premiers liens entre les enseignants-tuteurs et les étudiants. Toutefois, ces messages servent également à présenter de premières consignes dans le cadre des travaux demandés aux étudiants. Il s'agit néanmoins de consignes succinctes, puisque les étudiants doivent se reporter à des consignes disponibles dans des documents annexes où elles sont plus détaillées. Ces messages semblent donc être **des messages qui font office de présentations générales et qui permettent aux étudiants de trouver des premiers repères sur ce nouvel espace d'exposition discursive.**

4.2.2.2. Les marques de présence de l'énonciateur et des destinataires

Comme nous avons pu le voir (cf. *supra*, §.4.2.2.1. p.101), des marques de présence de l'énonciateur et des destinataires sont présentes lors de l'ouverture et de la clôture des messages d'accueil des enseignants-tuteurs. Nous avons donc cherché s'il y avait d'autres marques discursives dans le corps de ces messages. En effet, nous pensons que ces marques sont révélatrices du lien socio-affectif que les enseignants-tuteurs souhaitent établir avec leurs étudiants.

Dans ces messages d'accueil (cf. Figures 30 à 33), bien que les enseignants-tuteurs en soient les émetteurs, la présence de l'énonciateur ne semble pas aller de soi. En effet, nous avons noté une faible présence de l'énonciateur pour l'ensemble des messages : une seule marque en ce qui concerne le *cours 1* (« je ») et le *cours 2* (« mon »), trois marques pour le *cours 3* (« je », « me ») et enfin cinq marques pour le *cours 4* (« je », « moi », « me » et « mon »). C'est donc dans le message d'accueil du *cours 4* que la présence de l'énonciateur est la plus prégnante, bien qu'elle reste faible. Le fait de s'effacer derrière le message de présentation peut être un choix de l'émetteur. Toutefois, moins l'émetteur est présent est plus le message peut être perçu comme impersonnel par les étudiants.

Comme ces messages d'accueil sont adressés aux étudiants, nous pourrions penser que les marques de présence des destinataires aillent de soi dans ces messages. Si pour l'un d'entre eux la présence des destinataires est bien prégnante, les autres messages se caractérisent par une faible présence de ces derniers. C'est dans le message d'accueil du *cours 4* que nous avons noté une présence récurrente des destinataires avec 19 marques (« vous » sujet, complément d'objet direct et indirect, pronom tonique, « vos » et des impératif à la deuxième personne du pluriel). En ce qui concerne les autres cours, nous avons trouvé neuf marques discursives dans le message du *cours 3* (« vous » sujet, complément d'objet direct et indirect, « votre » et « vos »), six dans le celui du *cours 2* (« vous » sujet, complément d'objet direct et indirect, et des impératifs à la deuxième personne du pluriel) et quatre dans celui du *cours 1* (« vous » sujet, complément d'objet direct et indirect, pronom tonique). Les destinataires restent donc peu présents dans les messages d'accueil des *cours 1*, *2* et *3*. Seul l'enseignant-tuteur en charge du *cours 4* accorde une grande place à ses destinataires.

Pour terminer, nous avons remarqué que seul l'enseignant-tuteur du *cours 1* s'adresse au groupe en s'incluant, il utilise le pronom tonique « nous » et l'adjectif possessif « nos ». Ces marques discursives sont peu récurrentes mais nous pouvons faire l'hypothèse qu'il est important que les enseignants-tuteurs s'incluent dans le travail demandé aux étudiants et dans les échanges comme c'est le cas ici, puisque cela permet de resserrer les liens entre eux et les étudiants.

À l'issue de cette analyse, nous avons noté que **les messages d'accueil des enseignants-tuteurs se caractérisent généralement par une faible présence de**

l'énonciateur et par une plus forte présence des destinataires. Par ailleurs, **peu d'enseignants-tuteurs font référence au groupe et au travail de groupe.** Ils ne s'associent donc généralement pas au travail à réaliser par les étudiants en vue de la constitution d'une communauté d'apprentissage.

4.2.3. Les traces de référence au groupe et au travail de groupe dans les consignes des enseignants-tuteurs

Afin d'étudier comment se construit discursivement un sentiment d'appartenance à une communauté, nous cherchons à repérer dans le discours des enseignants-tuteurs les marques d'incitation à créer des liens socio-affectifs entre les étudiants, mais aussi entre eux et les étudiants. N'ayant pas réellement trouvé de marques discursives dans les messages d'accueil des enseignants-tuteurs sur la plateforme, nous avons cherché dans les consignes.

Ces incitations à la création de liens socio-affectifs apparaissent dans les consignes qui accompagnent généralement la présentation des cours. Elles peuvent se trouver sur les documents numériques mis à disposition des étudiants, mais aussi sur la plateforme en ligne dans la section dédiée à la présentation de chaque cours ou encore dans la partie description des forums. Nous n'avons pas cité ici l'ensemble des consignes mais nous avons sélectionné les passages dans lesquels nous avons noté des références à la création de liens socio-affectifs. Nous avons souligné les marques discursives qui indiquent linguistiquement ces incitations :

Cours 1

Pour ce premier mois, l'objectif est surtout d'instaurer une bonne ambiance de travail, ce qui dans mon esprit renvoie à la convivialité entre nous et à la solidarité entre vous. Nous sommes en contact pour que vous réussissiez tous le mieux possible votre poursuite de formation. Je ferai de mon mieux pour vous y aider mais je sais, d'expérience, que vous avez beaucoup à bénéficier du soutien des autres étudiants. C'est pourquoi afin que vous vous connaissiez un peu mieux en ce début d'année, je vous propose d'échanger à propos de vos contextes culturels sur des thèmes à choisir parmi les suivants (celui qui vous inspire le plus...).

Comme la suite du cours va faire la part belle à l'écrit, nous allons chercher à aborder ce mois-ci la communication orale et ses caractéristiques culturelles. Ce que je vous propose c'est de discuter entre vous de différents aspects de la communication interpersonnelle orale. Puisque l'objectif est que vous fassiez connaissance entre vous, il faudrait éviter la simple juxtaposition des différents points de vue et plutôt chercher à interagir avec ce qu'auront dit ceux qui vous ont précédés, de façon à ce que cela soit à la fois plus vivant et plus enrichissant pour les discussions.

Vous pouvez également proposer un nouveau thème si vous le souhaitez, l'essentiel vous l'aurez compris étant de chercher à créer cette fameuse « communauté d'apprentissage » propice à soutenir vos efforts individuels... ;

Au cours des deux mois suivants nous chercherons à expliciter les différentes étapes du projet de recherche que je vous demande pour l'évaluation.

Cours 2

Offrir une occasion stimulante pour la lecture des articles de recherche proposés dans le cadre de ce cours, et pour un partage des réflexions personnelles les concernant sur le forum. [...] Le forum permettra de mutualiser ces réflexions et de partager les questions posées.

Cette tâche ne fera pas l'objet d'une évaluation spécifique. Elle est pourtant obligatoire, car elle prépare la tâche finale. Par ailleurs, elle doit permettre d'engager des échanges, de stimuler votre curiosité pour les articles autres que ceux choisis et d'ouvrir vos horizons de lecture et d'interprétation plus personnelle de ces textes. Vous serez richement compensé(e)s par l'intérêt intrinsèque des apports des autres qui nourriront votre réflexion pour la tâche finale.

Cours 3

Bienvenue sur ce forum pour échanger et avancer ensemble.

Je ne suis pas un spécialiste des forums, mais je vous encourage, au risque de répéter ce que j'ai pu dire çà et là dans mes commentaires, à interagir, à vous lire et à commenter vos posts, à partager vos impressions, doutes et lectures !

Cours 4

Le cours comporte une tâche qui devrait donner lieu à une discussion sur le forum. Elle est présentée au chapitre 4.6. Cette tâche ne donne pas lieu à une évaluation sommative, mais vous êtes vivement encouragés à participer aux discussions.

Afin de grouper les échanges autour de la tâche intermédiaire qui vous est demandée sur le forum qui lui est consacré, je vous prie de bien vouloir l'accomplir entre le 6 et le 17 janvier 2014. Essayez de faire le travail pour vous même avant de venir consulter le forum pour voir les analyses faites par vos collègues. Mais tenez compte ensuite de ce qui est produit dans le forum avant d'amener votre contribution.

Remarquons que ce sont dans les consignes du *cours 1* que nous retrouvons le plus d'incitations à la création de liens socio-affectifs. D'ailleurs, ce sont les seules consignes qui se réfèrent explicitement à la constitution d'un sentiment d'appartenance à un groupe avec des expressions telles que « bonne ambiance de travail », « convivialité », « solidarité » ou encore cette phrase : « l'essentiel vous l'aurez compris étant de chercher à créer cette fameuse 'communauté d'apprentissage' propice à soutenir vos efforts individuels ».

En ce qui concerne les incitations à la mutualisation et à la discussion dans les consignes des enseignants-tuteurs, nous avons déjà développé ce thème (cf. *supra*, §.4.1.5. p.84), nous n'y reviendrons donc pas ici. Notons néanmoins que les incitations à la

mutualisation et à la discussion permettent d'encourager la création de liens socio-affectifs entre les étudiants. Cela est plus particulièrement vrai en ce qui concerne les *cours 1* et *2* qui explicitent l'intérêt de s'intéresser aux productions des autres, et des *cours 1* et *4* qui indiquent aux étudiants comment interagir sur les forums de discussion.

Comme nous avons pu le voir, les consignes des enseignants-tuteurs incitent toutes à la création de liens socio-affectifs entre étudiants à travers les incitations aux échanges, bien que les consignes du *cours 1* soient plus explicites que les autres : « solidarité entre vous » et « soutien des autres étudiants ». Ainsi, l'enseignant-tuteur prévoit une entraide entre les étudiants, ce qui est propice à l'apparition d'une cohésion de groupe. D'ailleurs, la première tâche de ce cours a été conçue avec l'objectif que les participants fassent connaissance et qu'ils créent des liens entre eux.

En ce qui concerne la constitution d'un groupe et d'éventuels liens socio-affectifs entre étudiants et enseignants-tuteurs, seules les consignes du *cours 1* semblent implicitement y faire référence avec des expressions telles que « convivialité entre nous » et « Je ferai de mon mieux pour vous y aider », mais aussi avec l'utilisation de la première personne du pluriel par l'enseignant-tuteur (« nous allons chercher », « nous chercherons »). L'emploi du « nous » indique un type de collaboration entre les étudiants et l'enseignant-tuteur. Cette dimension est absente dans les autres consignes, à l'exception peut-être du *cours 3*. Le mot « ensemble » pourrait inclure l'enseignant-tuteur, mais par rapport à la tonalité générale du message, il semble plutôt faire référence au groupe d'étudiants. Ainsi, à l'exception de l'enseignant-tuteur du *cours 1*, les autres enseignants-tuteurs ne semblent donc pas être investis dans le travail demandé aux étudiants (absence de collaboration).

Par ailleurs, les messages des enseignants-tuteurs se caractérisent par une quasi absence, voire une absence complète de l'émetteur. Seules les consignes du *cours 1* se caractérisent par une forte présence de ce dernier (14 marques relatives à la première personne du singulier sur l'ensemble des consignes et la présentation du cours). Quant à elles, les consignes des *cours 1*, *3* et *4* accordent une grande place à leurs destinataires. En effet, la deuxième personne du pluriel est très utilisée (« vous », « votre » et « vos »), ce qui met en évidence une présence prégnante des destinataires dans les consignes. Seules les consignes du *cours 2* se veulent beaucoup plus impersonnelles avec une quasi absence des destinataires.

Comme nous avons pu le voir, les références au groupe et au travail de groupe sont peu répandues dans les consignes des enseignants-tuteurs. C'est cependant, à travers une incitation aux échanges entre étudiants que se manifestent explicitement ces références. Nous pensons néanmoins que **des incitations plus explicites, auxquelles les enseignants-tuteurs sont associés, ne peuvent qu'encourager les étudiants à interagir dans ce type de dispositif que ne prévoit pas de travail collaboratif.**

4.2.4. Les messages réactifs des enseignants-tuteurs

4.2.4.1. Les termes d'adresse aux étudiants

Comme le signale Celik (2010), la manière dont s'adressent les enseignants-tuteurs aux étudiants dans leurs messages réactifs est révélateur de la relation qu'ils souhaitent établir et entretenir avec ces derniers. Il nous est alors apparu judicieux d'étudier les termes d'adresse qu'ont employés les enseignants-tuteurs lors de l'ouverture et lors de la clôture de messages réactifs dirigés aux étudiants. Dans le cadre de cette étude, nous avons mené nos recherches sur l'ensemble des forums des quatre cours observés. Nous avons donc exclu le forum *Qui est qui ?* puisque nous lui avons déjà dédié une analyse (cf. *supra*, § 3.3.2. p.61-62).

Tout d'abord, il nous faut signaler qu'à l'issue de nos recherches nous n'avons pas constaté de différences quant aux interventions des enseignants-tuteurs sur les forums de questions de cours et sur les forums des tâches intermédiaires, ce qui indique que les enseignants-tuteurs suivent une même ligne de conduite sur ces deux types de forums pédagogiques. Ensuite, nous avons observé que les quatre enseignants-tuteurs ne s'adressent pas de la même manière aux étudiants. Les enseignants-tuteurs des *cours 2* et *3* utilisent de manière récurrente des formules d'ouverture et de clôture, alors que ceux des *cours 1* et *4* n'en utilisent pas. C'est ce que nous étudierons en détail maintenant.

En ce qui concerne les enseignants-tuteurs des *cours 2* et *3*, ces derniers utilisent fréquemment des formules de salutations telles que « Bonjour », « Bonsoir », « Bonjour/Bonsoir à tous et à toutes » afin de s'adresser aux étudiants dans leurs messages. Ces termes d'adresse sont bien entendu ici à prendre en compte en fonction des destinataires, à savoir si l'enseignant-tuteur répond au(x) message(s) d'un ou plusieurs étudiants. Toutefois, dans le cas de réponses dirigées à une seule personne, nous avons remarqué que ces

enseignants-tuteurs personnalisent très souvent leurs messages en employant un « Bonjour/Bonsoir + le prénom de l'étudiant » ou encore uniquement le prénom de l'étudiant concerné, et parfois même « Bonjour/Bonsoir + plusieurs prénoms d'étudiants » dans le cas de réponses collectives, ce qui est, pour ce dernier cas, une pratique courante de l'enseignant-tuteur en charge du suivi du *cours 2*. Dans le cadre d'études similaires (*Ibid.*), nous savons que les étudiants apprécient qu'on s'adresse directement à eux en utilisant leur prénom, ce qui leur procure la sensation d'exister à travers l'écran. Nous savons également qu'un message collectif peut être perçu comme plus distant (*Ibid.*) lorsqu'il est dirigé à un « tous ». **La personnalisation des messages collectifs peut donc contribuer à réduire cette distance.**

Pour ce qui de la clôture des messages, les enseignants-tuteurs des *cours 2* et *3* utilisent de manière récurrente des formulations de prise de congé telles que « Bien cordialement », « cordialement/cdlt », « très cordialement », « à (très) bientôt », « bonne soirée », « bonne continuation », « bon travail à toutes et à tous ». Toutefois, nous avons parfois constaté que ces enseignants-tuteurs n'employaient ni formules de salutation, ni formules de prise de congé, mais que cela restait relativement rare.

Pour terminer, ces deux enseignants-tuteurs ont presque toujours signé leurs messages. L'enseignant-tuteur du *cours 2* a la plupart du temps signé en indiquant son titre « Mme » suivi de son nom, bien que nous ayons également observé quelques signatures du type « prénom + nom », indépendamment du moment du tutorat. Notons que le type de signature « titre + nom » nous semble créer une certaine distance entre l'enseignant-tuteur et ses étudiants. Quant à l'enseignant-tuteur du *cours 3*, il a la plupart du temps signé avec les initiales de son prénom et son nom, mais aussi avec uniquement son prénom vers la fin du tutorat, ce qui indique un certain rapprochement entre lui et les étudiants. Il a peut-être considéré que ses étudiants commençaient à bien le connaître et qu'il pouvait alors signer par son prénom.

Notons que les formules d'adresse d'ouverture et de clôture des messages accompagnées d'une signature sont des formules très proches des standards utilisés dans le cadre d'une communication par courriel et de l'écriture épistolaire, qu'elles soient formelles ou informelles. L'utilisation de ces formules a été régulière tout au long des suivis de ces deux cours, nous n'avons noté aucune évolution au cours de l'année, contrairement à d'autres études (*Ibid.*).

En ce qui concerne les enseignants-tuteurs des *cours 1* et *4*, ces derniers n'ont presque jamais fait usage de formules de salutation et de prise de congé lors de l'ouverture et de la clôture de leurs messages réactifs, messages qu'ils n'ont d'ailleurs jamais signés. Toutefois, dans le cas du *cours 1*, nous avons remarqué certaines formulations qui se semblent faire office d'énoncés clôturant le message tels que « A suivre ! », « A suivre en tout cas ! », « A suivre alors ! », « A suivre donc ! », « Bonne suite et fin ! », « Bonne suite ! », « Bonne suite alors ». Il nous semble néanmoins qu'il s'agit ici plutôt d'énoncés qui se réfèrent à de futures interactions sur les fils de discussion ouverts par chacun des étudiants, puisque nous les avons relevés uniquement dans les messages réactifs de l'enseignant-tuteur sur le forum de la tâche intermédiaire 2. Il nous faut pourtant signaler que lors de la publication de messages sur les forums le nom de l'émetteur est indiqué, ainsi que la date et l'heure du post (Figure 34). Pour ces enseignants-tuteurs, il peut donc ne pas apparaître nécessaire de signer leurs messages.

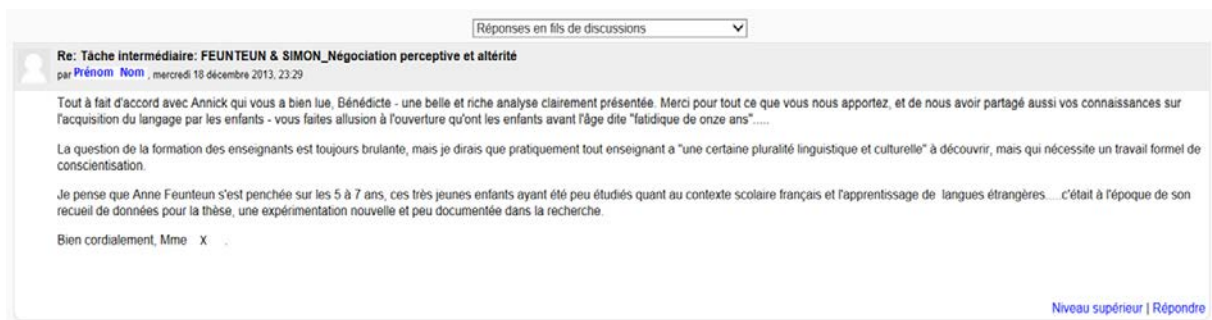


Figure 34 : Un exemple de message réactif sur le forum du suivi du cours 2.

Cette étude nous a donc permis de mettre au jour que deux des quatre enseignants-tuteurs ont tenté d'établir des liens socio-affectifs entre eux et les étudiants, notamment en utilisant des termes d'adresse qui leur sont dirigés lors des messages réactifs, mais aussi en personnalisant ces termes, notamment lors de l'ouverture de leurs messages, dans le cadre d'échanges un à un, un à plusieurs ou encore un à tous. Ils ont ainsi tenté de réduire la distance et de resserrer les liens entre eux et leurs étudiants. Cette personnalisation ne va néanmoins pas plus loin que l'utilisation de ces termes d'adresse, dans le cas de ceux qui les ont employés.

4.2.4.2. Les modalisations appréciatives

Dans le cadre du travail réalisé en ligne, les enseignants-tuteurs ont pour rôle d'encourager les étudiants, mais aussi d'évaluer leurs travaux et donc de porter une

appréciation sur leurs contributions. Comme le signale Celik (*Ibid.* : 268), « dans le cadre d'une formation à distance en ligne où les étudiants sont isolés et où toutes les contributions, ainsi que les commentaires y afférents, sont publics et lisibles par tous, ces deux activités sont aussi importantes que délicates ». De plus, les messages d'encouragement et les modalisations positives dans les messages des enseignants-tuteurs sont autant de marques discursives qui permettent de resserrer les liens entre eux et les étudiants (*Ibid.*). Nous avons donc cherché des énoncés de ce type sur les forums des tâches intermédiaires, puisque c'est sur ces forums que les étudiants réalisaient les tâches qui leur étaient proposées.

Tout d'abord, signalons que nous avons trouvé des marques d'appréciations dans tous les discours des enseignants-tuteurs pour les quatre cours observés. Toutefois, d'un point de vue quantitatif, nous les avons recensées en bien moins grand nombre en ce qui concerne le suivi du *cours 4*. Dans le cadre de ce cours, la tâche intermédiaire proposée exigeait, par sa longueur, une remise en fichier attaché du devoir sur le forum. L'enseignant-tuteur a alors fait le choix de commenter les devoirs des étudiants presque exclusivement à l'intérieur des fichiers, remis de nouveau en fichiers attachés sur le forum dans les fils de discussion ouverts par les étudiants. Signalons cependant qu'il s'agit d'un choix personnel de l'enseignant-tuteur, puisque dans le cadre des *cours 2* et *3*, des fichiers attachés ont également été remis sur les forums par les étudiants, mais les enseignants-tuteurs ont choisi de commenter les productions des étudiants dans le corps des messages, ou parfois dans les fichiers attachés dans le cas du *cours 3*, mais en portant presque toujours une modalisation appréciative dans le corps des messages. Il nous paraît également intéressant de signaler que les commentaires au sein d'un fichier permettent de protéger la face positive des étudiants, puisque le fichier attaché constitue une certaine barrière, les commentaires ne sont alors pas directement visibles aux yeux de tous et lisibles par tous, même si chaque étudiant peut librement consulter les fichiers des autres. **Il convient donc de porter également une attention toute particulière aux commentaires apposés dans les fichiers attachés.**

Dans le cas du *cours 4*, nous n'avons donc observé que de rares modalisations. Nous avons fait le choix de les souligner afin de les mettre en évidence pour le lecteur, nous ferons également de même pour les suivantes que nous analyserons :

T4 : Voici mes commentaires sur votre travail, qui est bien fait (cf. doc joint).

T4 : Votre travail est approfondi, cf mes commentaires en doc joint.

T4 : Bon, certes c'est long, mais c'est un très bon travail. Bravo.

T4 : Voici mes commentaires.

Une petite relecture de votre texte avant de l'envoyer n'aurait pas été de trop!
(nombreuses coquilles...)

Il s'agit des seules modalisations appréciatives que nous avons trouvées dans notre corpus d'étude pour ce cours. Il n'y a pas réellement de formes récurrentes, il s'agit néanmoins de marques de modalité appréciative souvent associées au mot « travail ». Notons également l'emploi de l'adoucisseur (Kerbrat-Orecchioni, 2005) « petit » en vue de protéger la face positive de l'étudiant auquel il est reproché de ne pas avoir bien relu son travail. Comme nous l'avons dit, ces marques ont été peu nombreuses. Il nous paraît néanmoins important que l'enseignant-tuteur fasse une remarque générale sur les travaux remis dans le corps du message sur le forum, et cela pour deux raisons. Tout d'abord, le contenu d'un message posté sur le forum constitue la première information dont l'étudiant prend connaissance. Lors de sa consultation, l'étudiant n'a donc pas accès à un commentaire général sur le travail effectué, comme cela peut être le cas en présentiel lors de la remise en main propre de sa copie par un commentaire oral de l'enseignant, ou encore grâce à des remarques générales inscrites en haut de sa copie que ce soit lors de la remise d'un devoir en présentiel ou dans le cadre d'un enseignement à distance par voie postale. Ensuite, à l'intérieur des fichiers attachés remis par l'enseignant-tuteur, nous avons remarqué que figurent uniquement des commentaires spécifiques sur certains points, mais aucune appréciation générale. Celle-ci nous semble ici faire défaut, car l'étudiant peut difficilement savoir si son travail est satisfaisant ou pas, alors qu'une appréciation générale permet de donner une vue d'ensemble sur le travail réalisé.

En ce qui concerne le *cours 2*, nous avons constaté que l'enseignant-tuteur a principalement utilisé l'adjectif « riche » ou encore des dérivés de ce mot tels que « richesse » et « enrichi » associés aux mots « contribution », « analyse » ou encore « discussion », nous retrouvons également les adjectifs « beau » et « bon », mais aussi les adverbes « très » et « bien » :

T2 : Quels beaux échanges entre vous dans ce fil de discussion, et pour cause!

T2 : Isabelle, votre contribution est riche, bien construite et mise en couleur et en relief [...].

T2 : Je me joins entièrement aux retours élogieux de Bénédicte et Annick concernant la grande richesse et intérêt de votre contribution, qui en plus nous partage de manière généreuse toute l'originalité de votre parcours personnel. J'ai été touchée de vous lire.....

T2 : Tout à fait d'accord avec Annick qui vous a bien lue, Bénédicte - une belle et riche analyse clairement présentée.

T2 : Merci Annick pour votre apport solide et très émouvant. Je suis épatée par la richesse des contributions sur cet article (comprenant bien sur aussi celles de Valérie, Bénédicte et tout dernièrement Lorène). Vos propres expériences et contextes de référence, Martinique, Guadeloupe, Afrique du sud (Johannesburg) donnent un très grand intérêt et originalité à vos propos, ainsi que vos réflexions développées à partir d'une grande expérience professionnelle bien affirmée.

T2 : ce fil de discussion s'est beaucoup enrichi grâce à vos interventions et réactions vives.

T2 : De très riches discussions dans ce long fil d'échanges. Merci à vous tous!

T2 : Et pour finir en beauté, voici une contribution riche et approfondie en réflexions et liens avec le cours à partir d'un terrain très fertile au Liban, que nous amène Dania [...].

T2 : Merci beaucoup, chère Olivia pour votre étayage bien argumenté et documenté avec soin et disponible dans le fichier attaché à votre message que j'ai lu avec intérêt.

T2 : Votre résumé en fiche de lecture jointe est très bonne [...].

Il s'agit ici d'exemples ; nous n'avons pas cité l'ensemble des modalisations positives de cet enseignant-tuteur qui sont au nombre de 19. Remarquons que l'enseignant-tuteur fait des modalisations positives à la fois sur les travaux remis par les étudiants et sur les discussions qui ont lieu sur le forum. Cela nous paraît très intéressant car ces modalisations permettent aux étudiants d'avoir accès à un commentaire général sur leurs contributions mais aussi sur les discussions qu'ils ont engagées avec les autres, ce qui permet de les inciter à continuer dans ce sens. En plus des commentaires généraux, l'enseignant-tuteur revient également sur certains points développés dans les travaux des étudiants ou dans les discussions, qu'il développe et approfondit. Ces commentaires sont à la fois collectifs et personnalisés, puisque l'enseignant-tuteur s'adresse à différents étudiants dans un même message. Il n'y a donc pas eu de corrections personnalisées dans les fichiers attachés des étudiants. Nous pensons néanmoins que cette modalité de correction a été possible car les étudiants se sont réellement lus les uns les autres et se sont engagés dans des discussions se référant aux travaux de chacun. De plus, cette modalité de correction a été facilitée par un nombre peu important de participants (14 contributions). Lors de ces appréciations, nous avons observé une très grande satisfaction et un très grand enthousiasme de la part de l'enseignant-tuteur qui n'a cessé de féliciter ses étudiants. Cela nous paraît très positif d'un point de vue socio-affectif.

Dans le cas du *cours 3*, l'enseignant-tuteur a opté pour des commentaires généraux et approfondis dans le corps des messages réactifs et cela même lorsque l'étudiant a remis un

fichier attaché que l'enseignant-tuteur a commenté. Dans ces commentaires, il commence généralement son message par des remarques qui se veulent valorisantes pour l'étudiant, avant d'émettre plus de réserve sur le devoir remis ou encore sur certains points de l'analyse :

T3 : Concernant le classement des types d'interventions, je suis assez d'accord sur l'ensemble de vos choix, bien que les frontières entre catégories d'interventions soient parfois ténues et la décision malaisée... à mon sens, les tours 2 et 4 que vous n'avez pas codés, peuvent être perçus comme des interventions brèves à caractère incitatif, des régulateurs montrant l'écoute et invitant à poursuivre.

T3 : Par ailleurs, vous avez raison l'entretien se veut compréhensif, et en présente certaines caractéristiques (p. ex. l'empathie est très perceptible); néanmoins, il l'est sans doute nettement plus à d'autres moments dont on ne dispose pas ici [...]

T3 : Votre analyse saisit bien l'essentiel, particulièrement en ce qui concerne la conduite de l'entretien et les relations dissymétriques et la violence symbolique qu'elle instaure. Si vous utilisez bien la catégorisation des interventions, votre texte pourrait approfondir un peu l'analyse critique du caractère peu compréhensif de l'itw, notamment en vous appuyant sur des notions et références du cours...

T3 : Votre catégorisation des interventions et relances s'appuie bien sur le cours, mais votre analyse qui est très laconique pourrait être approfondie et plus articulée à cette catégorisation ainsi qu'à d'autres références théoriques, par exemple sur l'entretien compréhensif.

Il serait donc bien de creuser un peu plus, en n'hésitant pas à aller voir ce qu'ont proposé les autres participant.e.s sur le forum.

T3 : Le bilan/diagnostic que vous proposez me paraît très pertinent et je souscris à vos constats. [...]

T3 : Je suis dans l'ensemble d'accord avec votre classement des interventions et relances des enquêteurs et avec vos analyses critiques de chacun des styles de conduite d'entretien. Il me semble que vous pourriez ou auriez pu plus articuler les deux exercices, à savoir le relevé des formes discursives de l'interview et leur analyse critique. Peut-être serait-il également pertinent d'approfondir un peu et pour ce faire de plus mobiliser les sources théoriques du cours. Je vous invite à parcourir les autres contributions et à interagir avec vos collègues.

T3 : Voici dans votre fichier mon retour sur les tâches 4a et 4b fort bien menées!

T3 : Vous utilisez bien les typologies pour classer les interventions et relances d'Obs. Je suis d'accord avec votre point de vue concernant le niveau élevé d'empathie mais je serais plus réservé sur l'efficacité de cette posture de l'enquêtrice [...].

Il s'agit ici également d'exemples que nous avons cités car nous avons observé des modalisations appréciatives dans presque tous les messages réactifs-évaluatifs de l'enseignant-tuteur ; ces marques sont au nombre de 18. Nous remarquons que cet enseignant-tuteur manifeste son accord en ce qui concerne la justesse des analyses réalisées en utilisant des expressions telles que « je suis d'accord/je suis assez d'accord/je suis dans l'ensemble d'accord », « vous avez raison » ou encore les adverbes « très » et « bien », afin d'apporter des modalisations positives sur les productions remises par les étudiants. En ce qui concerne les réserves qu'il émet dans la deuxième partie de son discours, l'enseignant-tuteur a

particulièrement recours à des adoucisseurs (*Ibid.*), afin de protéger la face positive des étudiants. Il utilise de manière récurrente le conditionnel, mais aussi certains modalisateurs (« bien que », « à mon sens », « néanmoins », « peut-être », « il me semble que »). Cette pratique a également été mise à profit par l'enseignant-tuteur en charge du *cours I* lors de la tâche intermédiaire 2 :

T1 : Tout d'abord je trouve que c'est une bonne idée que de passer du quantitatif au qualitatif cette année. Je pense aussi que ce serait dommage de ne s'en tenir qu'au français étant donné que vous avez 4 langues accessibles. Donc je pense que ce serait bien de partir d'un questionnaire ouvert destiné à ces 4 langues. D'un autre côté, le choix des élèves que vous suggérez (2 par langue) pose un souci car il va être difficile de justifier pourquoi cet élève plutôt que celui-ci et je me demandais s'il vous serait possible de faire passer un questionnaire ouvert de qq questions à l'une de vos classes si vous y avez des représentants de chacune de ces 4 langues. Est ce le cas ?

T1 : Je pense que cette situation de communication est en effet très intéressante à exploiter. il va falloir que l'on parle un peu technique pour la mettre en place mais cela ne devrait pas être très compliqué. D'abord, une question : vous parlez de chat par Skype, cela veut dire qu'il n'y aura pas de visio ? Seulement des échanges écrits ? Ensuite j'aimerais en savoir plus sur le dispositif dans votre classe : un seul ordinateur ou plusieurs, Mac ou Pc ce qu'il faudrait faire c'est filmer une séance d'interactions et il faut voir quelle est la manière la plus simple de le faire.

T1 : Ok, tout cela me paraît fort intéressant 😊 Alors, pour entrer directement dans le vif du sujet, combien de jeunes enseignants pouvez vous envisager de questionner sur ces points ? Nous reparlerons ensuite du guide d'entretien car il faudra partir d'une question très ouverte pour chercher à ne pas induire de réponse et laisser le plus possible s'exprimer les différentes expériences. A suivre alors !

Nous remarquons également le recours au conditionnel, mais aussi aux tournures impersonnelles qui permettent plutôt de conseiller les étudiants dans la marche à suivre pour la suite de leurs réflexions sur le projet de mini-recherche.

Dans le cas de remarques qui se veulent plus négatives sur le travail des étudiants, ces adoucisseurs permettent d'atténuer le caractère offensant des remarques. L'emploi d'adoucisseurs apparaît alors extrêmement important sur ce type de forum où les écrits pérennisent le temps du suivi, sont publics et donc lisibles par tous car, comme le signale Celik (2010), les critiques peuvent être très mal vécues par un étudiant à distance et l'inhiber durablement par la suite.

Pour terminer avec le *cours I*, nous avons remarqué que l'enseignant-tuteur a utilisé plus particulièrement les adjectifs « intéressant » et « bon » associés au mot « idée », parfois

les adverbes « très » et « bien » ou encore des modalisations positives telles que « bravo » et « super » :

Tâche intermédiaire 1

T1 : En dehors du caractère pittoresque des formules dont vous nous faites part, je trouve très bien que vous ayez bien spécifié le contexte et le type de personnes concernées par ces échanges.

T1 : Vos remarques sont intéressante par le fait que vous spécifiez bien le point de vue situé qui est le vôtre (la politesse acquise dans un environnement français) et le caractère récent de votre présence en Norvège.

T1 : Votre réflexion concernant la fonction pragmatique de "comment ça va ?" est vraiment intéressante [...].

Tâche intermédiaire 2

T1 : Ecoutez, je trouve que vous êtes très bien partie [...]

T1 : C'est une très bonne idée de tester votre guide d'entretien avec une "pré-enquête" comme vous la nommez. [...]Tres bonne idée, le journal de recherche.

T1 : Super bonne idée que de travailler sur l'identité en ligne des apprenants ! Il y a déjà eu qq's écrits là-dessus que vous pourrez consulter et toutes vos idées sont intéressantes, il suffit de choisir !

T1 : C'est quasi parfait ! Bravo ! 😊

T1 : Votre idée est originale et intéressante.

T1 : Vos propositions sont très intéressantes et conviennent parfaitement.

Oui, ce n'est pas mal du tout [...]

Il ne s'agit ici que de quelques exemples ; nous n'avons pas relevé l'ensemble de ces modalisations appréciatives car elles sont très nombreuses, notamment dans les interventions de l'enseignant-tuteur lors de la réalisation de la tâche intermédiaire 2. Nous avons noté 24 marques de modalisations positives dans le discours de l'enseignant-tuteur lors de la tâche intermédiaire 2 et sept lors de la tâche intermédiaire 1. Rappelons que cet enseignant-tuteur est peu intervenu sur le forum de la tâche 1. Par ailleurs, notons l'utilisation de l'émoticône « sourire » qui vient renforcer certains énoncés qui évoquent la satisfaction de l'enseignant-tuteur. Enfin, nous avons remarqué que ces modalisations positives apparaissent notamment lors des premiers échanges entre chaque étudiant et l'enseignant-tuteur dans le cadre de la réalisation de la tâche intermédiaire 2 (échanges un à un étudiant/enseignant-tuteur). Nous pensons qu'il s'agit bien là de marques d'encouragement qui visent à mettre en confiance et à rassurer les étudiants quant aux idées de mini-recherche qu'ils soumettent sur le forum.

Comme nous avons pu le voir, les enseignants-tuteurs ont opté pour différentes manières afin d'exprimer des modalisations appréciatives sur le travail réalisé par les étudiants. Contrairement à Celik (*Ibid.*), nous pensons que ces pratiques qui rassurent et

encouragent les étudiants par des modalisations positives ne sont pas à classer exclusivement dans des pratiques tutorales socio-cognitives. En effet, nous considérons que **ces modalisations sont des pratiques socio-affectives qui peuvent avoir une influence sur la motivation des étudiants**. Il s'agit de messages qui rassurent les étudiants et qui les animent pour poursuivre leur travail malgré la charge de travail à laquelle ils doivent faire face, et qui se veulent individualisés, évaluatifs et encourageants dans le respect de la face positive des étudiants. Il s'agit bien néanmoins de messages « qui rassure[nt] les apprenants lorsqu'il[s] sont] régulier[s] et qui permet[tent] d'établir une certaine connivence lorsqu'il[s] sont] individualisé[s].» tel que Celik (*Ibid.*) a décrit les pratiques socio-affectives pour les messages réactifs dans le cadre de sa proposition de classification des contributions tutorales dans un environnement numérique de type forum. C'est notamment le cas des messages réactifs des enseignants-tuteurs en charge des *cours 1, 2 et 3*.

4.3. Vers l'établissement de liens socio-affectifs : les pratiques pédagogique-sociales des étudiants

4.3.1. Les messages sur le forum *Qui est qui ?*

Dans les formations en ligne qui s'appuient sur le modèle pédagogique socioconstructiviste, les relations interpersonnelles et les liens socio-affectifs entre participants recouvrent une place de plus en plus importante, notamment afin d'atténuer le sentiment d'isolement de l'étudiant à distance. Ce sont ces relations et ces liens de nature socio-affective que nous étudierons à travers l'analyse du contenu des messages et des interactions sur le forum de premiers contacts et de présentation de soi *Qui est qui ?*

4.3.1.1. Une volonté d'établir des liens socio-affectifs

Comme nous l'avons signalé (cf. *supra* § 3.3.2., p.61-62), les étudiants et les enseignants-tuteurs terminent généralement leur message de présentation par une phrase qui renvoie à la relation socio-affective à tisser avec les autres participants. Voici quelques-unes de ces phrases finales qui ont été écrites par les étudiants et les enseignants-tuteurs :

Message d'étudiants :

E2 : « Une très belle année à tous ! »

E3 : « Bonne année à tous et bon courage ! »

E4 : « Bonne année universitaire à tous ! »

E5 : « A bientôt et bon courage à tous 😊 »

E7 : « Bon courage pour cette année ! »

E9 : « Je vous souhaite à toutes et à tous une belle année d'étude aux quatre coins de monde ! »

E10 : « Bon courage à tous et à bientôt sur les forums ! »

E15 : « Bon master à tous [...] »

@ bientôt ! »

E19 : « Un grand salut à vous tous ! »

Messages des enseignants-tuteurs :

T5 : « Bonne année universitaire 2013-2014, et réussite dans vos projets. »

T6 : « Bonne année universitaire à vous toutes et tous. »

T7 : « Je vous souhaite à tous une très bonne année. »

T8 : « Très bonne rentrée universitaire à tou-te-s et à très bientôt. »

Remarquons que les étudiants se souhaitent principalement une bonne année de master entre eux. Les enseignants le leur souhaitent également. Par ailleurs, les étudiants se souhaitent très souvent bon courage, certainement parce que nul n'ignore la charge de travail à accomplir lors de cette année de formation à distance. Rappelons que grand nombre des participants ont clôturé leur message par ce type de formulation, puisque nous avons relevé 23 énoncés de ce type sur les 27 présentations sur le forum. Cette manière de s'adresser à un « tous » inconnu et de se souhaiter bon courage et une bonne année de master, c'est déjà, nous semble-t-il, projeter une volonté d'établir des relations interpersonnelles et des liens socio-affectifs. Il s'agit là d'interactivité interpersonnelle dans le cadre d'une communication multidirectionnelle (d'un participant vers plusieurs), alors que lorsque les participants répondent aux messages de présentation, il s'agit d'une communication bidirectionnelle, puisqu'elle se déroule entre interlocuteurs (Kress, 2003).

Toutefois, certains étudiants font référence plus explicitement à ces liens socio-affectifs à tisser avec les autres étudiants, que ce soit dans le corps du message ou en fin de celui-ci. Il s'agit néanmoins de cas assez rares. Nous avons relevé ces énoncés et souligné les parties qui renvoient linguistiquement à ces liens :

Messages d'étudiants :

E2 : « [...] je suis très motivée cette année et je compte sur cette plateforme pour nous encourager mutuellement. »

E4 : « Si certains d'entre vous travaillent sur le même domaine, je suis partante pour des échanges et partages de recherches et de réflexions. »

E7 : « Je me réjouis de partager cette année avec vous tous qui être dispersés dans le monde entier. »

E8 : « Voilà, j'espère pouvoir profiter au maximum de ce M2 de recherche et instaurer des liens avec les autres étudiants qui sont aussi à distance ! »

E7 : « Nous aurons sûrement des expériences à partager ! » (message de réponse)

E10 : « Bon courage à tous et à bientôt sur les forums ! »

E15 : « Bon master à tous, et j'espère que cette année sera aussi riche en échanges et partage que le fut l'année de mon M2 Pro ! »

E17 : « Au plaisir d'échanger avec vous, collaborer sur certains travaux. »

Dans les présentations, nous avons relevé huit énoncés qui se réfèrent à ces liens socio-affectifs dont un provient d'un message de réponse survenue lors des interactions sur le forum. Remarquons la dominance des mots « partage/partager », « échange/échanger » ou encore des énoncés qui y font implicitement référence « à bientôt sur les forums » et « collaborer ». Notons également une référence totalement explicite quant à l'envie d'un étudiant de créer des liens socio-affectifs : « j'espère pouvoir profiter au maximum de ce M2 de recherche et instaurer des liens avec les autres étudiants qui sont aussi à distance ». Enfin, signalons la phrase « je compte sur cette plateforme pour nous encourager mutuellement » qui fait explicitement référence au besoin d'un soutien socio-affectif par les pairs. Il s'agit d'un soutien qui semble apparaître comme très important pour l'étudiant.

Il semble donc que ces étudiants sont conscients de l'importance des échanges et du partage au sein de ce type de formation en ligne, notamment en tant que soutien sociocognitif et socio-affectif de l'apprentissage. Il peut s'agir d'étudiants qui ont déjà participé à ce type de formation (*ethos* de locuteurs à distance sur les plateformes d'enseignement/apprentissage) et qui auraient donc des représentations positives quant à ce type d'apprentissage, ou encore d'étudiants désireux de rompre leur isolement physique d'apprenants à distance (déficience socio-affective). Par ailleurs, si ces étudiants font référence à ces relations sociales, c'est aussi peut-être parce qu'ils ressentent le besoin de soutien de leurs pairs. Ce ne sont bien entendu ici que des hypothèses qui pourraient être vérifiées par des entretiens auprès des étudiants (étude des représentations).

Certains étudiants ont donc verbalisé des représentations liées à l'apprentissage en ligne qui vont servir à préétablir une communauté, dans le cas de cette formation : une communauté d'apprentissage (Dillenbourg *et al.*, 2003). Ces représentations sont certainement liées à leurs expériences antérieures d'apprentissage. En effet, nous savons que les étudiants, en tant qu'individus, ont une identité qui est marquée par leurs expériences d'apprentissage antérieures (Develotte, 2008). Cette identité des étudiants, mais aussi leurs caractéristiques et leurs profils vont également avoir une influence sur la dynamique sociale du groupe (Develotte, 2008). Toutefois, nous pouvons dire que pour au moins huit des étudiants qui se sont présentés sur le forum, les relations interpersonnelles entre étudiants et l'émergence de liens socio-affectifs revêtent une importance relativement importante quant au déroulement de la formation en ligne.

Par ailleurs, dans les différents messages postés sur le forum, nous avons pu remarquer l'utilisation d'émoticônes. Ce procédé de représentation pictographique a été utilisé dans plusieurs messages, bien qu'avec peu de récurrence. En effet, des émoticônes n'apparaissent que dans quatre messages d'étudiants sur le forum dont trois présentations de soi et une réponse. Voici les extraits des messages dans lesquels ces mimiques faciales ont été utilisées :

Message d'étudiants :

E5 : « A bientôt et bon courage à tous 😊 »

E15 : « Cependant, je compte bien faire ce master en un an, comme je l'ai déjà fait lors de mon M2 Pro ! 😊 Alors, avis aux directeurs de recherche ! J'en profite pour passe ma petite annonce 😊 ! »

E18 : « C'est aussi une des raisons principales qui font que je suis ici ! 😊 (message de réponse)

E23 : « Je suis inscrit dans notre programme de Master depuis l'année dernière, et j'espère bien le finir cette année (croisons les doigts 😊). »

Dans les énoncés cités précédemment, nous remarquons l'utilisation de deux types d'émoticônes : le *smiley* « souriant » et le « clin d'œil ». Selon Marcoxia (2004 : 2), le *smiley* « souriant » est un *smiley* expressif, car il permet de « décrire l'état d'esprit du locuteur », en l'occurrence ici d'exprimer sa joie. Mais, son utilisation est aussi une manière « de donner une tonalité particulière à l'échange ». Selon le même auteur, le *smiley* « clin d'œil » est un *smiley* interprétatif, car « il permet de lever les ambiguïtés des énoncés ironiques ou humoristiques » (*Ibid.*). L'auteur rappelle néanmoins qu'un même *smiley* peut avoir plusieurs fonctions. Il nous semble que les émoticônes utilisées dans ces messages permettent ici, en premier lieu, de décrire l'état d'esprit et l'émotion des locuteurs les utilisant et, en deuxième lieu, d'indiquer la relation que ces derniers souhaitent établir avec leurs lecteurs, leurs futurs interlocuteurs dans le cadre des échanges à venir. Notons néanmoins que l'utilisation du *smiley* « clin d'œil » dans l'énoncé suivant « Cependant, je compte bien faire ce master en un an, comme je l'ai déjà fait lors de mon M2 Pro ! 😊 » semble être un procédé de politesse qui a la fonction de désamorcer le caractère offensant du message. En effet, nous savons que dans le cadre de formations en ligne à distance, une part assez importante d'étudiants ne peut finaliser sa formation en une seule année. D'ailleurs, beaucoup d'entre eux le signalent dans leur message de présentation. Ainsi, cet énoncé pourrait paraître prétentieux de la part du locuteur. Il nous semble donc que le *smiley* « clin d'œil » permet ici d'atténuer des propos qui pourraient paraître comme offensants vis-à-vis d'autres étudiants.

Grâce à notre analyse, nous avons pu mettre en évidence différents moyens utilisés par les participants, et plus particulièrement par les étudiants afin d'établir des prémices de

relations interpersonnelles et de liens socio-affectifs avec les autres. La formulation d'une salutation (cf. *supra* § 3.3.2., p.62) et d'une phrase finale dirigée à un « tous », ainsi que la formulation d'énoncés explicites renvoyant principalement à des notions de partage, d'échange et de soutien, mais aussi l'utilisation d'émoticônes sont autant de procédés dont usent les étudiants afin de faire émerger ces liens. Ainsi, **la situation discursive favorise la construction de relations interpersonnelles, les étudiants perçoivent les autres participants, notamment les étudiants, comme des interlocuteurs convoqués à échanger et à partager, mais aussi en tant que personnes pouvant leur apporter de l'aide et du soutien.**

4.3.1.2. Les éléments déclencheurs d'interactions

Tout d'abord, nous devons signaler que sur les 27 présentations de soi sur le forum *Qui est qui ?*, seulement sept d'entre elles ont donné lieu à des échanges entre participants. Ainsi, les messages de présentation n'ont suscité que peu d'interactions entre les participants. Dans le cadre de cette étude, nous nous intéresserons à ces interactions et plus particulièrement aux éléments déclencheurs des échanges.

Afin de mener à bien notre étude, nous avons choisi d'analyser l'ensemble des messages compte tenu du peu d'interactions sur le forum. En ce qui concerne le corpus, nous citerons la partie du message de présentation qui a déclenché la réponse et nous citerons entièrement la réponse qu'il a suscitée. Voici ces interactions :

Interaction 1 :

E6 : « Bonjour, je m'appelle [E6], je suis institutrice en Moyenne Section au lycée français Jules Verne de Johannesburg en Afrique du Sud. [...] »

E7 : « Bonjour E6 ! Quel âge ont les enfants avec lesquels tu travailles ? Je travaille beaucoup en ce moment avec une méthode d'enseignement assez simple pour l'enseignement du FLE auprès des enfants de maternelle et de primaire donc si tu es intéressée, préviens-moi.

Bon courage pour cette année ! »

Interaction 2 :

E8 : « Bonjour à tous,

Je suis [E8], j'habite à Porto Rico depuis 13 ans mais c'est malheureusement ma dernière année ici ! Je déménage avec ma famille à Miami l'été prochain. Porto Rico est une île des Caraïbes, la langue maternelle est l'espagnol mais parce qu'elle est "territoire associé des États-Unis" l'anglais est très présent. Mes deux fils sont donc baignés dans un trilinguisme et ce n'est pas toujours facile pour eux je l'avoue ! [...] »

E7 : « Bonjour E8 ! nous avons un point commun, j'ai moi aussi deux fils qui grandissent dans un contexte trilingue et en effet, c'est moins facile à gérer que la littérature populaire actuelle veut bien nous le faire croire.

Je me spécialise entièrement dans l'enseignement multilingue en ce moment, nous aurons sûrement des expériences à partager !

Bonne année de M2 ! »

Interaction 3 :

E14 : « Bonjour à tous,

Je m'appelle [E14] [...]

Bonne année à tous!

NB Désolée je n'arrive pas à mettre ma photo »

E15 : « Bonjour [E14],

Pour ta photo, quand tu es sur "Ma page" (c'est-à-dire la page où tu vois tous tes cours), à droite de l'écran, il y a un bloc qui s'appelle "Navigation", tu cliques sur "Mon profil", puis sur "Consulter le profil" (toujours dans le bloc "Navigation". Quand tu as cliqué sur "Consulter le profil", tu dois voir un nouveau bloc sous le bloc "Navigation", c'est le bloc "Administration", tu cliques sur "Modifier mon profil". Tu peux alors modifier tes infos, tout en bas, avant le bouton enregistrer il y a "Avatar utilisateur", tu cliques dessus et tu vas pouvoir télécharger ta photo (taille max 500ko), "Envoyer" et c'est bon! »

Interaction 4 :

E15 : « Bonjour à tous,

Je m'appelle [E15] [...]

Bon master à tous, et j'espère que cette année sera aussi riche en échanges et partage que le fut l'année de mon M2 Pro!

@ bientôt! »

E17 : « Bonjour [E15],

D'un forum à l'autre on se retrouve ! Entre Galapro et Moodle ...

Je te souhaite un bon w.end. A bientôt »

E15 : « Coucou,

En fait, on va forcément se croiser aussi par ici!

Bon week-end à toi aussi! »

T3 : « Bonjour [E15],

Ravie de vous retrouver dans le cadre de ce M2 recherche !

Bonne nouvelle année de master ! » (message d'une enseignante-tutrice)

Interaction 5 :

E17 : Professeur des écoles depuis quelques années [...]. Ce M2 s'est donc imposé comme un approfondissement de ma réflexion personnelle sur le rôle d'enseignant. Et la recherche parce qu'en préparant ma reconversion dans l'enseignement, en passant par la case "sciences de l'éducation", je visais déjà un double aspect à ma vie professionnelle : le concret de la classe allié à la recherche pour avancer dans ma pratique. Et parce que j'adore faire des études, surtout à distance, libre de gérer mon temps à ma guise. Je me laisse le temps de découvrir la théorie cette année, approche de la pratique par les tâches qui nous sont demandées. Puis je verrai l'an prochain pour le mémoire (j'ai bien quelques idées, mais j'attends qu'elles mûrissent ...!). Et ensuite ... sera un autre jour !!!

Au plaisir d'échanger avec vous, collaborer sur certains travaux. »

E18 : « Bonjour [E17],

Je te rejoins sur le plaisir de faire des études, à son rythme, et d'avoir la possibilité d'approfondir certains questionnements personnels liés à notre métier dans le cadre du master... C'est aussi une des raisons principales qui font que je suis ici ! 😊

A bientôt »

Interaction 6 :

E20 : « Bonjour à tous,

je vis depuis 3 ans à Berlin. J'ai commencé par enseigner le FLE dans diverses écoles de langues privées de la ville. Depuis la rentrée (aout), j'exerce aussi dans une école primaire et un collège-lycée allemand-e-s.

Ayant également suivi une formation de danse classique en conservatoire, j'enseigne la danse et débute un projet dans les écoles primaires associant l'apprentissage de la danse et celui du français. [...]. »

E12 : « Bonjour [E20],

Compte tenu de ce que je lis de toi sur ce forum, je te conseille vivement de te rapprocher de Bernard Dufeu, cofondateur de la PDL (psychodramaturgie linguistique)

<http://www.psychodramaturgie.de/engine.php?pag=kurse&lin=fra&PHPSESSID=0357351f4932f9ac5535f88af53db4ca>

Contacte-le de ma part, dis-lui que je suis enseignante du cours de vacances à l'université de Lausanne. Il y intervient régulièrement en tant que formateur.

Je pense que ton profil serait très compatible avec son enseignement.

Tiens-moi au courant. »

E20 : « Bonjour [E12],
 merci beaucoup pour l'information et le contact... D'autant plus utile que j'avais l'intention d'écrire mon mémoire de M2 sur l'intérêt didactique d'associer l'éveil corporel et plus précisément la danse, avec l'apprentissage des langues, en l'occurrence le français.
 Je te tiens naturellement informée de la suite des événements!
 Bon nouveau départ pour cette année qui s'annonce très enrichissante... et merci encore »

Interaction 7 :

E23 : « Bonjour à tous,
 Moi c'est [E23], je suis enseignant de français à Cambridge (MA, USA) depuis plus de quatre ans maintenant. [...] Bonne rentrée à tous »

E77 : « Cambridge ! Quel bonheur ! J'ai eu la chance d'y passer quelques années car mon mari est de la région de Boston. Comptes-tu rester aux Etats-Unis ? »

E23 : « Bonjour,
 Merci pour votre message, et désolé pour le retard. Je commence à peine à me mettre au travail, maintenant que nous avons un peu de vacances.
 Pour le moment, je compte bien rester aux US. Il fait quoi dans la région votre mari? »

Comme nous l'avons vu précédemment (cf. *supra* § 3.3.2., p.65-66), les présentations des étudiants et des enseignants-tuteurs sont propices à l'émergence d'interactions, car ils développent des thèmes semblables qui favorisent le repérage de points communs entre les participants.

À la lecture des messages, nous nous rendons compte que les réponses aux présentations peuvent être déclenchées par un contexte professionnel ou personnel similaire entre les participants, une aide dans le cas d'un problème technique rencontré sur la plateforme, une reprise de contact entre étudiants ou entre étudiants et enseignants-tuteurs qui se connaissent, une même perception de l'apprentissage, une aide, un conseil ou un apport d'information quant à des recherches, ou encore une demande d'informations complémentaires. Bien sûr cette liste ne se veut pas exhaustive, mais ce sont les éléments déclencheurs que nous avons constatés ici. Cette liste pourrait être complétée et affinée par d'autres analyses d'interactions sur des forums écrits asynchrones de présentation de soi.

4.3.1.3. Une faible interactivité

Comme nous venons de le voir, les messages de présentations ont suscité peu de réactions de la part des autres participants : 11 réponses. D'ailleurs, en consultant les échanges, nous pouvons nous rendre compte que ces réponses ont été faites par huit participants, trois ont donc participé à des échanges avec différents étudiants. Cela est relativement peu quand on sait que 62 personnes participaient à la formation.

Ce n'est pourtant pas faute d'avoir tenté parfois d'établir des liens avec les autres. En effet, dans le corpus d'interactions, nous avons pu relever les éléments suivants : « [...] si tu es intéressée, préviens-moi », « [...] nous aurons sûrement des expériences à partager ! », « Tiens-moi au courant », « Je te tiens naturellement informée de la suite des événements ! » ou encore « Il fait quoi dans la région votre mari ? ». Selon nous, il s'agit d'énoncés phatiques qui ont pour but d'établir et de prolonger la communication afin qu'elle ne se relâche pas et qu'elle ne s'interrompe pas (Jakobson, 1960). Malgré cette tendance à communiquer, il n'y a jamais eu de suite à ces débuts d'échanges.

Sur l'ensemble du corpus d'interactions, seulement deux présentations ont donné lieu à deux ou trois réponses ou nouvelles interventions. Ces dernières suivent l'enchaînement classique de séquences discursives, à savoir : en premier lieu, une présentation d'un participant ; en deuxième lieu, la contribution d'un participant en réponse et en troisième et dernier lieu, une nouvelle intervention de l'auteur de la présentation ou encore une nouvelle contribution d'un participant en réponse.

Il semble difficile d'expliquer pourquoi tous les autres messages sont restés sans réponse ou nouvelle intervention. Toutefois, le caractère public et définitif des forums écrits asynchrones pourraient en être une des raisons. En effet, ce caractère public et définitif du forum peut être un frein aux échanges entre participants. Les messages déposés peuvent être lus par tous (étudiants et enseignants-tuteurs) et ils sont définitifs, puisqu'après 30 minutes, il est impossible pour le participant de modifier ou encore de supprimer son message. Comme Mangenot & Miguet (2001) l'ont mentionné, **le caractère public des messages peut constituer une source de blocage chez l'apprenant**. Toutefois, il nous semble que **ces échanges par écrans interposés peuvent également amener des étudiants timides ou introvertis à s'exprimer d'avantage qu'ils ne le feraient en présentiel, par le fait d'être en quelque sorte « caché » derrière un écran**. Enfin, la participation à ce forum de présentation ne revêtait pas un caractère obligatoire. Ainsi, chacun était libre de se présenter et d'interagir ou pas.

4.3.1.4. Vers un resserrement des liens ?

Afin de savoir s'il y a eu un resserrement des liens entre les participants lors des interactions sur ce forum, il nous est apparu judicieux de nous intéresser à l'aspect discursif

des échanges. Par cela, nous avons cherché des marques d'adresse aux autres (tutoiement/vouvoiement), des marques d'affaiblissement de la norme et d'oralité dans les discours des participants.

Tout d'abord, nous constatons, presque toujours, l'utilisation du tutoiement dans les échanges entre étudiants. En effet, une seule interaction fait ici office d'exception (interaction 7) : alors qu'un étudiant a instauré le « tu » dans sa réponse, l'autre étudiant a eu recours au « vous ». Cela semble assez curieux car les échanges étant horizontaux, nous aurions pu penser que le tutoiement serait de rigueur. De plus, le tutoiement est considéré comme un trait constitutif de la proximité ressentie par les acteurs du dispositif. Ainsi, en instaurant le « vous », l'étudiant met une certaine barrière dans sa relation avec ses pairs. L'échange entre lui et l'autre étudiant est donc asymétrique et le met, en quelque sorte, en position de force. Il reste néanmoins difficile ici d'expliquer la raison de cette utilisation du « vous ». Cela nous semble néanmoins être en lien avec le cadre socioculturel et la personnalité de l'étudiant en question. Pour ce qui est des autres, en instaurant l'utilisation du « tu », ils créent déjà une certaine proximité dans leurs relations interpersonnelles qui servira de terreau à l'émergence de liens socio-affectifs. Pour terminer, nous remarquons que lors d'échanges entre un étudiant et un enseignant (interaction 4), l'enseignante instaure le « vous ». Nous pouvons penser que l'instauration de cette norme aurait poussé l'étudiant à utiliser également le « vous » dans sa réponse, s'il avait répondu. Ainsi, dans le cadre d'échanges verticaux, il semble exister une moindre proximité que dans les échanges horizontaux. Cela ne nous surprend néanmoins pas, bien que nous sachions que le tutoiement est parfois utilisé lors d'échanges verticaux dans le cadre de formation en ligne (Develotte, 2013). Ces échanges verticaux semblent toutefois suivre ici les mêmes normes que dans le cadre de l'enseignement en présentiel, même si notre corpus, qui est ici peu représentatif de ces échanges, ne nous permet pas de l'affirmer. Cependant, une analyse des échanges verticaux sur l'ensemble des forums de la plateforme permettrait de le confirmer.

En ce qui concerne l'affaiblissement de la norme dans les messages sur des forums écrits asynchrones (*Ibid.*), nous n'avons pas réellement trouvé d'éléments récurrents qui permettent de l'affirmer dans le corpus d'étude, à l'exception, peut-être, de quelques expressions ou formulations proches de l'oral ou encore de la correspondance par courriel : « Bref, il y a encore du grain à moudre ! », « Donc pas mal de boulot encore », « préviens-moi », « bonjour tout l'monde », « je me suis formée sur le tas », « je suis raplaplat », « je suis mordue », « Tiens-moi au courant », « croisons les doigts », et « Il fait quoi dans la région votre mari ? ». Toutefois, nous avons remarqué l'utilisation récurrente de signes de

punctuation, tels que les points de suspension et le point d'exclamation et plus particulièrement la démultiplication de ce dernier, ce qui indique une volonté des participants de faire de l'écrit de l'oral. Selon Marcoccia (2004 : 2) :

[...] la ponctuation n'est pas seulement utilisée dans des combinaisons graphiques mais aussi dans sa valeur expressive, émotive et affective, par exemple par démultiplication du même signe. Le redoublement du point d'exclamation est un procédé très utilisé dans la CMO ; il repose sur des conventions d'écriture habituellement utilisées dans la mise en scène de l'oral à l'écrit [...].

Par ailleurs, nous savons que ces tentatives de rapprochement des formes de la langue orale permettent de simuler une proximité entre les acteurs du dispositif afin de resserrer les liens entre eux (Develotte, 2004). Toutefois, nous pensons qu'il ne s'agit pas ici d'une volonté consciente des participants. En effet, ces dernières années, l'accès à Internet et la démultiplication de l'utilisation de moyens de communication écrits asynchrones, d'ailleurs parfois presque synchrones ou totalement synchrones, tels que les réseaux sociaux (Facebook, Twitter, etc.) et les services de messagerie (whatsApp, sms, courriel, etc.) ont, nous semble-t-il, débanalisé les formes d'écriture formelle en faveur d'une plus grande proximité entre les locuteurs distants. En effet, comme le signale Develotte (2008 : 179) : « Le rapport à l'écrit est inscrit dans nos pratiques sociales et modèles de nos comportements ».

À l'issue de ces premières analyses, nous avons pu mettre en évidence les moyens utilisés par les participants à une formation en ligne afin de réduire la distance qui les sépare de leurs interlocuteurs sur un forum de présentation de soi et de premiers contacts, en faveur d'une plus grande proximité. La simulation de cette proximité s'opère grâce à l'interactivité interpersonnelle dans le cadre d'une communication qui se veut tout d'abord multidirectionnelle, mais aussi grâce à l'utilisation d'éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux dans des messages écrits, tels que la verbalisation d'énoncés renvoyant, implicitement ou explicitement, à la relation socio-affective à établir avec les autres (cf. *supra* § 4.3.1.1., p.118-119), l'utilisation du « tu » entre étudiants et l'utilisation de la ponctuation et d'émoticônes à des fins expressives, émotives et affectives. Par ailleurs, malgré un corpus peu important d'interactions et donc peu représentatif, qui peut *a priori* biaiser notre analyse, nous avons néanmoins pu mettre en évidence que ce sont généralement des éléments ou des intérêts communs aux participants qui permettent de déclencher des interactions, mais aussi parfois une aide technique quant à l'utilisation de la plateforme d'enseignement/apprentissage.

4.3.1.5. Le ressenti des étudiants

Les derniers messages ayant donné lieu à des discussions suite aux présentations sur le forum *Qui est qui ?* ont été postés à la date du 6 janvier 2014. Toutefois, début mars une étudiante est revenue y ouvrir un fil de discussion intitulé « mémoires » début mars. Cette discussion, qui a obtenu dix réponses, nous a particulièrement intéressée car, dans ces messages, nous avons repéré des traces du ressenti des étudiants quant à la formation.

Voici le message de l'étudiante :

E5 : Bonjour à toutes et tous!

J'espère que votre travail avance comme vous le souhaitez... :)

Je me sens personnellement un peu isolée, surtout concernant le mémoire. Je me demande donc s'il ne serait pas possible d'échanger un peu entre nous à ce sujet, qu'en pensez-vous? (en même temps, je sais bien que nous manquons tous de temps... mais parfois ça peut en faire gagner!)

Pour ma part, j'ai travaillé l'année dernière sur l'alternance codique dans la communication familiale plurilingue... ce sont donc les questions qui m'intéressent particulièrement: le plurilinguisme familial, la transmission des langues etc.

Et vous? Y en a-t-il parmi vous qui sont branchés sociolinguistique? Arrivez-vous à avancer dans votre travail pour le mémoire?

Bon courage en tout cas!

Cécile

Avec ce message, l'étudiante espérait pouvoir échanger avec d'autres étudiants qui travaillaient sur le même thème qu'elle pour le mémoire à rendre en fin d'année. À ce moment-là, il n'y avait pas d'espace prévu à cet effet sur la plateforme. Il s'agit ici d'une invitation à échanger, que ce soit autour du thème qui intéresse l'étudiante, mais aussi en ce qui concerne l'avancée des travaux de chacun sur le mémoire. Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici, c'est son ressenti d'isolement face au travail concernant le mémoire, mais aussi sa volonté de rompre cet isolement en faisant la démarche de poster un message sur le forum. D'ailleurs, l'ouverture de ce fil de discussion a donné lieu à des réponses de la part de cinq étudiants, mais aussi de la responsable du Master. Suite à cette discussion, un espace dédié à des discussions autour des mémoires a été créé. Cependant, il a rencontré peu de succès.

L'ouverture de cette discussion a permis à d'autres étudiants d'exprimer leur sentiment d'isolement lors de cette formation :

E8 : Bonjour Cécile, Tout comme toi, je me sens un peu isolée dans ces études et je suis déjà bien en retard pour la remise des dossiers! [...]

E12 : C'est dur de s'y remettre d'une façon générale, d'autant plus qu'il n'y a pas d'animation sur ce Moodle. Je me sens pour ma part très isolée, aussi !

Je suis en train de suivre un MOOC par ailleurs afin d'en acquérir l'expérience et nous y sommes assez stimulés en terme de contact et d'animation. C'est le jour et la nuit. Ma conclusion : pour qu'un cours à distance se passe bien, soit passionnant et surtout qu'on y ait du plaisir et sans coup de mou, il faut un animateur ! Comme pour un cours en présentiel finalement.

Nous sommes des animaux sociaux, après tout. [...]

E15 : Bonjour à toutes!

Vos messages m'intéressent beaucoup car dans le cadre de mon mémoire, je travaille sur les interactions en ligne ayant eu lieu lors de cette formation, et plus particulièrement sur les relations interpersonnelles et les liens socio-affectifs, en bref tout ce qui permet de rompre l'isolement de l'étudiant à distance. Vos messages vont donc m'être très utiles puisque tout le monde se sent plutôt isolé... C'est un peu mon cas aussi je dois dire. Il y a deux ans j'ai suivi le M2 pro et je peux vous dire qu'au niveau des relations humaines c'est le jour et la nuit en comparaison avec cette formation. Toutefois, il me semble que "ce problème" n'est pas seulement dû aux modalités de travail lors de cette formation, car j'ai pu repérer de vraies tendances individualistes lors des échanges sur les forums. Il me semble qu'il y a peu de solidarité entre les étudiants alors que certains auraient peut-être parfois des éléments de réponse à apporter aux autres, et finalement chacun attend aussi la réponse du tuteur, qui, il faut le dire, n'est pas toujours très présent en ligne 😊. C'est vraiment dommage, car je pense qu'on passe humainement à côté de quelque chose. Dans mon cas, je suis toujours ponctuellement en contact avec mon quatrinième de M2 pro 😊 alors que ça fait deux ans que j'ai suivi la formation. [...]

E24 : Bonjour à toutes,

Je rejoins cette discussion fort intéressante car j'avoue aussi me sentir bien isolée. [...]

E25 : A mon tour de vous faire part de mon expérience. Voilà 3 ans que je suis inscrite à distance avec Grenoble. J'ai passé mon Master 1 avec le CNED et Stendhal et j'étais vraiment très contente de la formation. Les forums m'ont permis de rencontrer plusieurs autres étudiantes habitant dans mon coin, nous nous sommes vues régulièrement, ce qui nous a permis de nous motiver mutuellement et de nous soutenir. L'année dernière, je me suis inscrite en M2 recherche et je n'ai pas vécu les choses de la même façon. J'ai ressenti cet isolement dont plusieurs parlent et c'était plus compliqué pour moi. Trop peu d'interactions. [...]

Dans ces messages, cinq autres étudiants font part de leur sentiment d'isolement au sein de cette formation. Nous retrouvons l'adjectif « isolé » ou encore le substantif « isolement » associé au verbe « se sentir » ou « ressentir » dans tous les messages de ces étudiants, souvent accompagné d'un adverbe « aussi » ou encore « très » et « plutôt » qui signale le caractère accentué de ce sentiment.

Si nous cherchons à savoir à quoi est dû cette sensation, d'après ces échanges, il semblerait qu'il y ait eu peu d'interactions sur les forums des cours (E12 et E25) : « il n'y a pas d'animation sur ce Moodle » et « Trop peu d'interactions ». Cela indique qu'il n'y a

probablement pas eu un groupe d'étudiants qui s'est constitué en tant que moteur des interactions et qui aurait endossé le rôle de « seconds tuteurs » ou « d'animateurs ». Cette idée est d'ailleurs renforcée par les dires d'une autre étudiante (E15) : il y aurait eu peu de solidarité entre les étudiants et des tendances individualistes auraient été constatées (Mangenot & Miguet, 2001). Apparemment certains étudiants semblaient plutôt attendre la réponse de l'enseignant-tuteur, perçue comme une « réponse fiable », et n'acceptaient alors pas la communication collective. Notons qu'une étudiante, pour laquelle il s'agit de sa deuxième inscription à ce Master, dit que ce problème au niveau des interactions était également existant l'année universitaire précédente. De plus, les modalités de travail seraient également remises en cause, à savoir ici l'absence de travail collaboratif, ainsi que l'absence de certains enseignants-tuteurs en ligne (E15). Enfin, deux étudiantes (E15 et E25) signalent que lors d'autres formations qu'elles ont suivies à distance dans la même université, les interactions étaient plus intenses et leur ont permis d'établir des relations avec les autres participants, ce qui ne semble pas être le cas ici.

Bien que nous disposions de peu d'éléments, **les six messages de ces étudiantes nous permettent de détecter une déficience socio-affective au sein de cette formation.** Ces éléments nous permettent alors de remettre en cause la formation d'une communauté d'apprentissage (Dillenbourg *et al.*, 2003). Tout d'abord, l'implication des membres n'aurait pas été suffisante afin que le groupe se constitue en communauté. Par ailleurs, une entraide ne semble pas avoir eu lieu entre pairs dans l'objectif d'atteindre leur but commun. Ensuite, le peu d'interactions laisse croire qu'il est peu probable qu'une micro-culture se soit construite au sein du groupe d'étudiants. Il ne semble pas non plus qu'une hiérarchisation sociale se soit mise en place (absence d'éléments moteurs). Enfin, **le sentiment d'isolement dont témoignent ces messages contribuent à laisser penser que les membres ne se sont pas sentis partie prenante d'un groupe ou encore d'une communauté.** Nous tenterons d'infirmer ou de confirmer ces premières hypothèses, grâce à des analyses complémentaires (cf. *infra*, § 4.4. p.138-147).

4.3.2. Les pratiques des étudiants sur les forums

4.3.2.1. Les termes d'adresse aux étudiants et aux enseignants-tuteurs

De la même manière que nous nous sommes intéressée aux termes d'adresse aux étudiants des enseignants-tuteurs (cf. *supra*, § 4.2.4.1. p.108-110), nous avons souhaité analyser les termes d'adresse utilisés par les étudiants envers leurs pairs et les enseignants-tuteurs. Comme le fait remarquer (Celik, 2010), la manière dont on s'adresse aux autres est révélateur de la relation qu'on souhaite établir et maintenir avec eux. Il nous est donc apparu pertinent d'étudier les termes d'adresse lors de l'ouverture et de la clôture des messages des étudiants. Dans le cadre de cette étude, nous avons mené nos recherches sur l'ensemble des forums pédagogiques des quatre cours observés.

Dans un premier temps, notre étude révèle qu'il reste difficile de distinguer lors de l'ouverture de fils de discussion si ces premiers messages s'adressent à l'ensemble des étudiants et à l'enseignant-tuteur en charge du suivi du cours ou encore s'ils sont implicitement dirigés envers l'enseignant-tuteur, destinataire de la tâche demandée. C'est particulièrement le cas lors de la réalisation de tâches du type « discussion analyse critique de documents ».

Notre étude a permis de mettre au jour que, lors de l'ouverture de leurs messages, les étudiants utilisent indifféremment certains termes d'adresse. Les termes d'adresse ne sont pas alors toujours choisis en fonction du ou des destinataire(s). Nous avons pu nous en rendre compte, notamment à travers l'étude des termes d'adresse dirigés à l'enseignant-tuteur en charge du *cours 1* dans le cadre de la réalisation de la tâche intermédiaire 2. Rappelons que cette tâche consistait en des échanges un à un étudiants/enseignant-tuteur. Cette étude révèle que les étudiants ont utilisé majoritairement « Bonjour/Bonsoir » lors de l'ouverture de leurs messages, bien que certains étudiants aient employé « Bonjour Madame/Bonjour Madame X » ou encore aient commencé leurs messages sans utiliser de formules de salutation.

Quant à la clôture des messages, elle se caractérise par une absence de signature qui reste très récurrente, mais aussi d'une signature signalant le prénom de l'étudiant ou encore son prénom et son nom, pratiques qui restent néanmoins très fréquentes. Par ailleurs, nous

avons observé l'emploi, peu récurrent, de formules telles que « Bien cordialement/cordialement », « Bonne journée », ou encore bien moins fréquemment « Bon week-end » et « A bientôt ».

Ainsi, les étudiants ne s'adressent pas toujours à l'enseignant-tuteur en utilisant une formule formelle du type « Bonjour/Bonsoir Monsieur/Madame ». Toutefois, à travers l'étude des termes d'adresse d'ouverture et de clôture des messages sur l'ensemble des forums pédagogiques, nous avons remarqué que les étudiants utilisent plutôt cette formule d'ouverture ou encore des formules de clôture telles que « Bien cordialement/cordialement/bien à vous », qui restent relativement formelles, lorsqu'un étudiant s'adresse de manière explicite à un enseignant-tuteur, notamment lors de messages réactifs à un message posté par un enseignant-tuteur, ou encore afin d'interpeler l'enseignant-tuteur en lui signalant qu'il attend spécifiquement une réponse de sa part.

À l'exception de ces termes formels, il reste donc difficile de détecter des tendances individualistes (Mangenot & Miguet, 2001) de la part des étudiants, puisque même l'étude de l'emploi de la deuxième personne du pluriel « vous », ne permet pas de déterminer si l'étudiant qui poste sa contribution s'adresse au groupe, à l'enseignant-tuteur ou aux deux. Seuls certains emplois de l'adjectif possessif « votre » permet de mettre au jour ces tendances dans des énoncés du type « Merci d'avance pour votre réponse », puisqu'il est clair que la réponse attendue est celle du tuteur, ce que l'emploi de « vos » ne permet pas de détecter dans des énoncés du type « Merci de vos réponses/Merci pour vos commentaires », ou encore des énoncés tels que « Merci », « Merci d'avance », « Merci pour ces précisions », etc. Seuls des énoncés du type « Bonjour à tous/à toutes/à tous et à toutes » permettent alors de mettre en évidence des tendances mutualisantes (*Ibid.*) de la part des étudiants ; nous y reviendrons lors de l'étude approfondie des formules d'ouverture et de clôture des messages qui suit.

Lors de l'étude des termes d'ouverture et de clôture des messages des étudiants, nous avons relevé ces formules d'adresse et nous les avons classées dans deux tableaux (cf. Figures 35 et 36), des plus récurrentes au moins récurrentes, afin de faciliter notre analyse :

	<i>Cours 1</i>	<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>
	-Bonjour/Bonsoir -Bonjour/Bonsoir + prénom	-Absence de salutation -Bonjour/Bonsoir	-Absence de salutation -Bonjour/Bonsoir	-Bonjour/Bonsoir -Absence de salutation

En ce qui concerne les termes d'ouverture, nous remarquons que l'absence de marques de salutation reste relativement courante. Ensuite, l'emploi de « Bonjour/Bonsoir » reste très fréquent, ainsi que la personnalisation de la relation interpersonnelle avec l'emploi de « Bonjour/Bonsoir + le prénom de l'étudiant » auquel est dirigé le message. Cependant, les marques mutualisantes de communication du type « Bonjour/Bonsoir à tous/toutes » sont utilisées beaucoup moins fréquemment. Pourtant, nous pensons que ces marques, qui tendent vers une communication multidirectionnelle (Kress, 2003), recouvrent un aspect important de l'interactivité interpersonnelle.

Pour ce qui est de la clôture des messages, nous constatons une récurrence de l'absence de signature, ce qui est peu surprenant, étant donné que lors du post d'un message, l'identité de son auteur est signalée à différents endroits (cf. *supra*, § 4.2.4.1. p.110). Dans le cas des étudiants qui signent néanmoins leurs messages, nous observons une forte récurrence de signatures par « prénom » ou encore par « prénom + nom » qui reste néanmoins moins fréquent. Cependant, il nous semble que l'apposition d'une signature permet de personnaliser cette communication qui se veut par écran.

Notre étude a permis de mettre en évidence que **la communication par écran tend de plus en plus vers de vraies communications suivies semblables à la communication orale, lors de laquelle on ne salue pas son ou ses interlocuteur(s) à chaque nouveau tour de parole et on ne signale pas forcément son identité, puisque celle-ci va de soi (signalement par le logiciel)**. Cela n'empêche pourtant pas de personnaliser la conversation en interpellant l'un de ses locuteurs en s'adressant directement à lui (ouverture par « prénom » ou interpellation de l'enseignant-tuteur). Toutefois, cette constante ne semble pas stabilisée, puisque de nombreux étudiants ressentent le besoin de saluer leur(s) interlocuteur(s) et de terminer leurs messages par une formule de salutation plus ou moins formelle et une signature ou encore par des remerciements, comme nous le verrons maintenant.

4.3.2.2. Les remerciements

En tant que pratiques pédagogique-sociales, nous avons souhaité analyser les remerciements formulés par les étudiants envers leurs pairs et leurs enseignants-tuteurs.

Notre étude révèle que le remerciement intervient soit en début d'interaction soit en fin d'interactions. C'est également ce qui a été constaté dans le cadre d'autres suivis pédagogiques prenant appui sur des forums asynchrones (Celik, 2010). Nous avons néanmoins remarqué que ces deux types de remerciement semblaient se distinguer : ceux formulés en début de messages semblent être des remerciements en réaction à une intervention d'étudiants ou de l'enseignant-tuteur, alors que ceux formulés en fin de messages semblent être des remerciements d'avance, en vue de futurs messages réactifs. Ces remerciements sont majoritairement ceux d'étudiants. À l'*instar* d'autres études (*Idid.*), nous avons constaté qu'à l'exception de remerciements d'une première intervention sur les forums, les enseignants-tuteurs n'en formulent pas.

Voici le type de messages de remerciements formulés par les enseignants-tuteurs : « Je vous remercie de vous être 'jetée à l'eau' la première ! 😊 » et « Merci, Valérie, d'avoir ouvert ce fil de discussion ». Il s'agit des deux seuls remerciements exprimés par des enseignants-tuteurs au cours des suivis des quatre cours observés. Le premier a été écrit par l'enseignant-tuteur en charge du suivi du *cours 1* et le second par celui en charge du *cours 2*. Il semblerait donc que le post d'un premier message sur un forum pédagogique soit considéré par ces enseignants-tuteurs comme un cap à passer, une sorte de premier élément déclencheur des interactions.

En ce qui concerne les remerciements des étudiants, nous avons constaté qu'ils sont partie prenante des interactions ; il s'agit d'une sorte de rituel (Kerbrat-Orecchioni, 2005) puisqu'ils apparaissent de manière très récurrente dans les messages des étudiants. Les étudiants se sentent, d'une manière générale, redevable envers le travail fourni par les enseignants-tuteurs qui rendent possible la réalisation de leur formation.

D'un point de vue quantitatif, nous avons relevé 64 marques de remerciements sur les forums du *cours 1*, 27 sur les forums du *cours 2*, 48 sur les forums du *cours 3*, et enfin 32 sur les forums du *cours 4*. À partir de ces marques, nous avons calculé le pourcentage de messages comprenant des remerciements postés sur l'ensemble des forums des quatre cours observés :

	<i>Cours 1</i>	<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>
Messages comprenant des remerciements	39,7%	48,2%	34%	51%

Figure 37 : Pourcentage de messages comprenant des remerciements par rapport au nombre de messages total.

Cette étude quantitative permet de mettre au jour qu'il s'agit bien là d'une pratique rituelle de la part des étudiants lors de suivis par forums pédagogiques en ligne. Alors pour quelles raisons les étudiants formulent-ils de manière récurrente des remerciements ?

Dans le cadre de notre étude, nous avons observé différentes situations favorables à la formulation de remerciements.

Le cas le plus fréquent semble être les remerciements formulés dans l'attente que quelqu'un vienne intervenir sur le forum par le post d'un message réactif avec des formulations du type « Merci d'avance », « Merci », « Merci beaucoup » « Je vous remercie », etc. Parfois, ces formulations peuvent être un peu plus longues : « Merci à vous pour vos commentaires », « Vos remarques sont les bienvenues », « Tout commentaire sera le bienvenu », « Je vous remercie d'avance », « J'attends vos commentaires avec impatience ! Merci », etc. Il s'agit là également d'invitation à l'interaction de la part des étudiants.

Les remerciements postérieurs à une intervention apparaissent quant à eux moins fréquents ; ils semblent être plus particulièrement dirigés envers les enseignants-tuteurs, notamment lorsque le post d'un message répond au message d'un enseignant-tuteur : « Merci pour vos commentaires », « Merci pour votre réponse », « Merci de cette précision », « Je vous remercie de votre intervention », « Je vous remercie pour vos remarques et commentaires », « Merci pour cette correction éclairante », « Merci », etc., bien que nous ayons également trouvé des remerciements dirigés à des étudiants : « Je te remercie pour ta réponse », « Je te remercie de ton commentaire », « Merci beaucoup de ton intervention », « Merci beaucoup pour ton message », « Merci », etc., ils semblent néanmoins moins récurrents. Par ailleurs, parfois ces remerciements sont personnalisés : « Merci + prénom », « Merci + Mr/Mme X », mais ce cas de figure reste plus rare.

Plus rare encore, la grande réactivité des enseignants-tuteurs en ligne donne parfois lieu à des remerciements de la part des étudiants : « Merci pour votre réponse d'aujourd'hui, bien rapide. », « J'en profite pour vous remercier de votre collaboration sur cette recherche et aussi d'avoir été aussi réactive, c'est un luxe pour un étudiant qui étudie à distance. », « [...]

merci de m'avoir répondu si rapidement ! » et « D'abord permettez-moi de vous remercier de votre implication sur ce forum: je trouve cela très motivant pour les étudiants que nous sommes et très enrichissant. » Ces remerciements ont été formulés par des étudiants envers les enseignants-tuteurs en charge des *cours 1* et 2, afin de les remercier pour leur réactivité qui a tout particulièrement été appréciée.

Notre étude révèle que les étudiants sont bien loin de considérer les interventions de leurs pairs et des enseignants-tuteurs comme un dû ; ils sont au contraire extrêmement reconnaissants de leurs interventions sur les forums. Selon nous, **l'expression de cette gratitude contribue à resserrer les liens entre étudiants, mais aussi entre étudiants et enseignants-tuteurs.** Elle apparaît alors extrêmement importante. Nous pensons donc que les remerciements sont partie prenante de toute bonne relation pédagogique.

4.3.2.3. Les excuses aux enseignants-tuteurs

Dans le cadre de l'étude des pratiques pédagogique-sociales des étudiants, nous avons souhaité nous intéresser aux excuses formulées par les étudiants et adressées aux enseignants-tuteurs. Contrairement aux remerciements, nous avons constaté que les excuses des étudiants sont plus particulièrement dirigées vers les enseignants-tuteurs, destinataires des tâches en tant qu'évaluateurs et formateurs.

Notre étude a permis de relever des marques d'excuses sur les forums de toutes les tâches intermédiaires à l'exception de la tâche intermédiaire 1 du *cours 1* :

Cours 1(tâche intermédiaire 2)

E1 : Tout d'abord désolée de ne pas être revenue intervenir plus tôt sur le forum.

E2 : Je m'excuse du retard, j'avoue que j'ai du mal à concrétiser mes idées pour la mini-recherche

E3 : Je tiens tout d'abord à m'excuser d'avoir tardé à vous faire part de mon projet.

E4 : [...] je sais, et je vous prie de m'excuser, que je suis bien en retard pour mes propositions de mini-recherche [...]

E5 : Je vous serais reconnaissante si vous acceptiez de me donner quelques conseils malgré mon retard.

Cours 2

E6 : Je vous prie de m'excuser d'intervenir aussi tardivement sur le forum, c'est vrai que la lecture du cours et des différents articles m'ont pris beaucoup de temps.

E7 : J'ai mis un peu de temps, mais voilà ! Voici ma contribution concernant cet article. Je m'excuse d'avoir été un peu longue et certainement confuse : cet article est passionnant mais je dois dire que je le trouve ardu !

E8 : Avec énormément de retard dû à des obligations professionnelles, je voudrais faire part de mon analyse sur l'article de De Pietro.

Cours 3

E9 : Voici ma contribution sur la tâche 4 a et b, avec mes excuses pour le retard.

E10 : Voici ma contribution pour la tâche 7. Veillez pardonner mon retard.

E11 : Je me suis un peu perdu avec les dates...donc voici en retard (je suis désolé !) mon travail sur la quatrième tâche.

E12 : Désolé pour le retard.

Cours 4

E13 : Désolée de ce retard d'activité [...]

E14 : Excusez-moi pour ce retard [...]

E15 : Je vous prie de m'excuser pour ce retard.

E16 : Je suis désolée de n'avoir pas pu rendre mon travail dans les temps.

Ces relevés permettent de mettre en évidence, d'une part, que finalement peu de messages d'excuses sont postés sur les forums des tâches, et d'autre part, que les étudiants sont amenés à formuler des excuses pour deux raisons : un retard d'intervention sur les forums et un retard lors de la remise d'une tâche. Cela révèle que ces étudiants ont conscience de l'importance de participer aux échanges, mais aussi et surtout, de l'importance de remettre les tâches demandées et, qui plus est, de les remettre dans les temps.

Nous remarquons que certains étudiants profitent de ces excuses pour expliquer la cause de leur retard (généralement une charge de travail trop importante) afin de générer une certaine empathie envers leur(s) interlocuteur(s). Cela permet de mettre en évidence qu'il est difficile pour quelques étudiants de suivre le rythme imposé par une telle formation à distance, malgré l'existence d'un chronogramme⁷ censé faciliter l'organisation de leur travail à distance.

Notons que ces excuses peuvent être formulées aussi bien de manière informelle que très formelle. Certaines sont explicitement dirigées aux enseignants-tuteurs « Je vous serais reconnaissante si vous acceptiez de me donner quelques conseils malgré mon retard. », « Je suis désolée de n'avoir pas pu rendre mon travail dans les temps », « Je vous prie de m'excuser pour ce retard. », « Veuillez pardonner mon retard. », etc. D'après la formulation

⁷ Annexe 1.

de ces excuses, nous pensons qu'elles sont toutes dirigées envers les enseignants-tuteurs. Toutefois, dans une communauté d'apprentissage, les étudiants ne devraient-ils pas également s'excuser de ces retards envers leurs pairs ? Nous pensons donc que les étudiants réalisent et postent leurs tâches avant tout pour les enseignants-tuteurs qui en sont les évaluateurs et dont ils attendent un retour. Il s'agit bien là de tendances individualistes (Mangenot & Miguet, 2001) dans le cadre d'une formation censée faire émerger une communauté d'apprentissage en ligne.

À travers l'étude de la formulation d'excuses de la part des étudiants, nous avons repéré que celles-ci étaient explicitement ou implicitement dirigées envers les enseignants-tuteurs. La fonction d'évaluateurs de ces derniers reste donc très présente dans les mentalités des étudiants, ce qui permet de mettre au jour que **la réalisation des tâches et leur post sur les forums sont en premier lieu menés à bien dans le cadre du contrat didactique.**

4.4. La constitution d'une communauté d'apprentissage ?

4.4.1. Longévité et espace d'interaction

Comme le font remarquer Dillenbourg *et al.* (2003) et Gentil (2011), la longévité est une condition *sine qua none* à la constitution d'une communauté d'apprentissage.

Dans le cas qui nous occupe, la formation commençait le 12 novembre 2014 et prenait fin le 31 mai 2015⁸. La durée de vie de la communauté était donc d'un peu plus de six mois, puisque la date de fin de la formation indique la dissolution de la communauté d'apprentissage.

Dans le cadre des quatre cours observés, le suivi des discussions sur les forums se déroulaient parallèlement. Trois d'autres eux commençaient le 12 novembre 2014 et prenaient fin au moins deux mois plus tard ; le dernier commençait le 2 décembre et prenait fin également plus de deux mois plus tard :

⁸ *Ibid.*

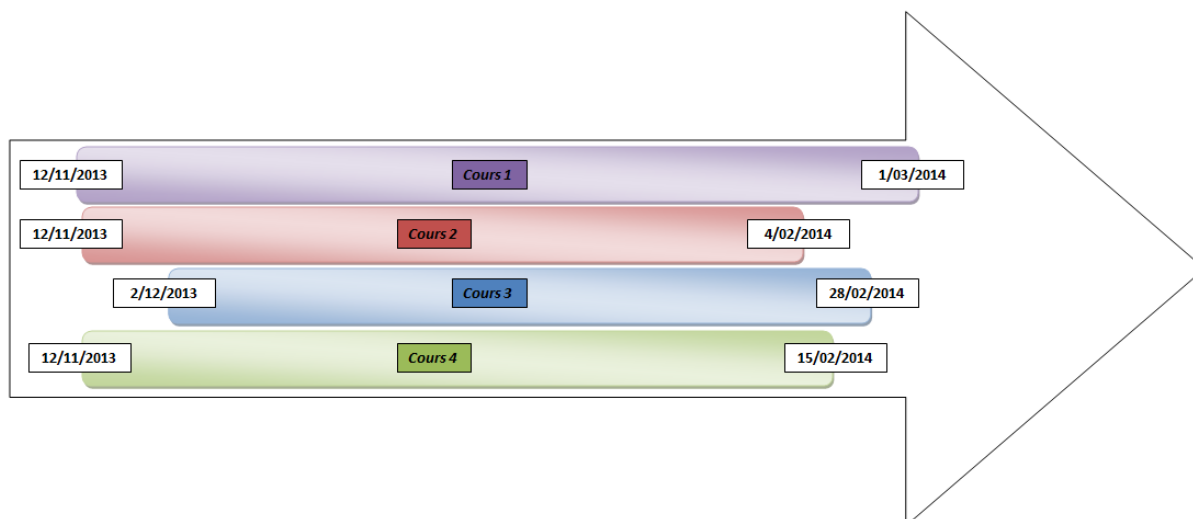


Figure 38 : Chronogramme des cours observés.

D'après Gentil (2011), nous pouvons observer la constitution d'une communauté d'apprentissage au minimum après un mois d'échange. **Les suivis des quatre cours que nous analysons remplissaient donc ces conditions minimales, puisque cumulés, ils s'étalaient sur un peu plus de trois mois et demi de formation.**

De plus, le chronogramme de la formation prévoyait des tâches intermédiaires qui permettaient aux étudiants de s'impliquer dans des échanges. Le groupe pouvait alors traverser des cycles de vie et des phases de cohésion plus ou moins intenses (cf. *supra*, § 2.1.5. p.42).

Dans le cadre d'une formation à distance, les échanges ont lieu sur des forums pédagogiques, dans notre cas des forums écrits de type asynchrone. Ils constituent l'espace d'exposition discursive (Develotte, 2008) du dispositif à distance. L'existence d'un espace d'échange est également une condition à l'émergence d'une communauté, puisque c'est autour de cet espace que la communauté va s'organiser et s'identifier (Dillenbourg *et al.*, 2003).

Dans cette formation répartie en UE obligatoires et en UE de spécialité, tous les membres du groupe ne sont pas amenés à intervenir tous ensemble sur les mêmes forums. En effet, c'est uniquement le cas dans le cadre des UE obligatoires où tous les membres sont censés suivre les mêmes enseignements. Cependant, certains membres peuvent ne pas suivre ces enseignements obligatoires, comme par exemple les redoublants qui auraient déjà validé certaines UE ou encore les étudiants qui auraient fait le choix de réaliser leur Master en deux

ans et qui choisissent alors de ne suivre que certains cours. En ce qui concerne les UE de spécialité, seuls les étudiants ayant choisi les mêmes UE sont amenés à interagir ensemble sur les forums pédagogiques de ces UE. Les forums de ces UE de spécialité permettent alors des interactions entre groupes plus réduits que dans le cas des UE obligatoires où, *a priori*, l'ensemble des participants suivent les discussions sur les forums. Il existe donc de multiples cercles de communication publics et privés (*Ibid.*), bien que toutes les interactions soient consultables par l'ensemble des étudiants. **Ces espaces permettent de créer des contextes communicationnels en fonction des différents enseignements dispensés dans le cadre de cette formation à distance. Ces contextes seront alors partie prenante de l'histoire de la vie du groupe.**

4.4.2. Une interdépendance et une implication des membres

Comme nous l'avons expliqué (cf. *supra*, § 2.1.5. p.40), l'interdépendance et l'implication des membres constituent deux caractéristiques d'une communauté d'apprentissage.

En ce qui concerne l'implication des membres dans la réalisation des tâches intermédiaires demandées, nous avons constaté que cette implication a été plutôt bonne, puisque de nombreux étudiants se sont investis dans la réalisation de ces tâches (cf. *supra*, § 4.1.1. p.68). Toutefois, nous avons observé que l'interactivité entre pairs a été relativement faible dans le cadre des discussions sur les forums pour les *cours 3* et *4*, alors que celle-ci a été très bonne pour les *cours 1* et *2* (cf. *supra*, § 4.1.2. p.71). Les étudiants ne se sont donc pas toujours engagés dans des échanges intenses. Toutefois, quand les tâches permettaient cette implication, les étudiants se sont fortement engagés dans des échanges entre pairs ou encore avec les enseignants-tuteurs. Cela montre bien que **les étudiants étaient conscients de l'importance de participer aux échanges sur les forums pédagogiques et qu'ils avaient besoin des autres afin de réussir leur formation, objectif commun à tous les étudiants présents sur la plateforme.**

Nous pouvons alors penser qu'outre l'implication de certains membres qui ne peut être contrôlée par les concepteurs du dispositif ou encore par les enseignants-tuteurs qui, eux, peuvent néanmoins tenter de piloter les comportements des membres du groupe (Marcochia,

2002) notamment à travers l'incitation aux échanges (cf. *supra*, § 4.1.5. p.84-85 et *supra*, § 4.1.6. p.86-89), il reste difficile de faire émerger des besoins d'interdépendance si les tâches proposées ne s'y prêtent pas. C'est justement le problème que nous avons constaté dans le cadre des tâches « discussion analyse critique de documents » à caractère fermé (cf. *supra*, § 4.1.4. p.81). Ainsi, **nous n'avons pas constaté d'interdépendance entre les membres du groupe lors des discussions sur les forums des cours 3 et 4, contrairement aux discussions sur les forums des cours 1 et 2.** Par ailleurs, l'interactivité ayant été particulièrement faible sur les forums des *cours 3 et 4*, nous croyons que les participants n'ont pas pu co-constituer une identité commune puisqu'ils ne se sont pas engagés dans des modes d'interaction intenses. Au contraire, dans le cadre des suivis des *cours 1 et 2*, nous pensons que les échanges et la forte interactivité a pu conduire à l'émergence d'une identité collective, nous y reviendrons (cf. *infra*, § 4.4.5. p.146-147).

4.4.3. Une organisation pédagogique-sociale

L'implication des membres du groupe dans les échanges suppose qu'une organisation sociale se soit mise en place au sein du groupe (Dillenbourg *et al.*, 2003).

Afin d'étudier cette organisation, que nous avons nommée « organisation pédagogique-sociale », nous avons relevé le nombre de messages postés par chaque étudiant sur les forums des quatre cours observés. À partir de ce premier relevé, nous avons calculé la moyenne de messages postés en fonction du nombre total de messages et de participants. Nous avons alors considéré que les étudiants ayant posté un nombre de messages supérieur à la moyenne générale pour chaque cours pouvait être considéré comme des membres centraux au sein du groupe en termes de participation. Nous n'avons pas pu prendre en compte ici la lecture des messages par les participants car nous n'avons pas accès à ces informations. Nous avons alors classé ces membres dans le tableau suivant, en indiquant le nombre de messages qu'ils ont postés pour chacun des suivis :

	<i>Cours 1</i>	<i>Cours 2</i>	<i>Cours 3</i>	<i>Cours 4</i>
E1	13	9	12	9
E2	14		30	15
E3	16	6	15	1
E4	12		8	2
E5	14	11	18	6
E6	12		3	5

E7	18	6	2	3
E8	13		5	1
E9		1	6	4
E10	8		7	2
E11		6	1	0
E12		9	2	3

Figure 39 : Nombres de messages postés par les membres centraux du groupe pour chacun des suivis.

Les cases en jaune indiquent que le nombre de messages postés sur les forums a été supérieur à la moyenne générale calculée ; les cases en gris signalent que le participant ne prenait pas part au suivi (UE de spécialité).

Avant tout, rappelons que 49 étudiants participaient à la formation. Ce sont ici 12 membres qui se sont révélés comme centraux. Le noyau central du groupe se constituait donc de presque un quart des étudiants (24,5%). Ces membres se sont plus fortement impliqués dans les échanges. Comme le signalent Dillenbourg *et al.* (*Ibid.*), certains membres consacrent un temps important à rendre service aux autres au sein de la communauté, mais cet effort individuel est loin d'être homogène.

Nous observons qu'un membre central dans un cours, par son implication dans les échanges, peut ne pas l'être dans un autre cours. Sur ces 12 membres, trois peuvent être considérés comme des membres centraux sur tous les suivis ; c'est le cas de E1, E2 et E5. Le noyau social du groupe se composerait alors de ces trois membres qui se caractérisent par la régularité de leur implication dans les échanges. Toutefois, l'organisation sociale des communautés reste assez informelle, peu structurée et rigide (*Ibid.*). Certains membres peuvent devenir plus centraux que d'autres à un moment donné, c'est bien le cas ici. Cette implication varie en fonction des cours.

Par ailleurs, notre étude de la participation des enseignants-tuteurs (cf. *supra*, § 4.1.1. p.68) montre que ces derniers sont également des membres faisant partie du noyau central du groupe par leur forte implication dans les échanges. Toutefois, ils ne peuvent devenir les *leaderships* du groupe dans le cadre d'une communauté d'apprentissage, mais prennent part à la mise en place d'une organisation pédagogique-sociale (Gentil, 2011) ; de plus, ils participent

au pilotage des comportements des membres ainsi qu'à la résolution de conflits (Marruccia, 2002).

Dans le cadre de cette étude, **nous avons effectivement constaté la mise en place d'une hiérarchie pédagogique-sociale.** Cependant, cette hiérarchie est relativement structurée et rigide ; elle se compose de trois membres très centraux et de neuf autres membres centraux qui constituent le noyau du groupe. **Cette organisation pédagogique-sociale reste néanmoins variable puisqu'à un moment donné, chacun de ces membres peut devenir le leadership de la communauté.** Cette organisation est une des conditions *sine qua non* à l'émergence d'une communauté ; nous pouvons considérer qu'elle est remplie dans le cas de ce groupe.

4.4.4. Une sélection spontanée et une croissance organique

Après avoir mis au jour qu'il existait bien une organisation pédagogique-sociale au sein du groupe, nous avons souhaité nous intéresser à la sélection spontanée des membres, mais aussi à la croissance organique du groupe en vue de la formation d'une communauté.

Les membres qui constituent ce groupe ayant pris part à la formation du Master 2 Recherche Sciences du langage spécialité FLE ont été sélectionnés par les membres d'une commission, puisque l'entrée en Master 2 est soumise à une demande sur dossier. Ces membres ont été sélectionnés pour leurs compétences et pour leurs aptitudes à suivre cette formation, mais aussi pour leur projet de recherche. Aucun autre membre ne peut alors être accepté une fois que la commission a examiné les dossiers. Il s'agit d'une sélection formelle réalisée par des experts dans le cadre de la délivrance d'un diplôme d'État. **Il existe donc bien une procédure de sélection des membres mais elle n'est pas spontanée à l'extérieur du groupe.** Ces membres poursuivent alors un intérêt commun : se former et obtenir leur diplôme validant un niveau Bac + 5.

Cependant, si le groupe ne peut recevoir de nouveaux membres, il peut en perdre. En effet, face aux difficultés d'organisation du travail à distance, des membres peuvent abandonner ou encore décrocher et décider de ne pas remettre certaines tâches intermédiaires. Bien que ces tâches constituent un très bon entraînement en vue de la réalisation des tâches finales, certains peuvent décider de s'en passer et de remettre uniquement les tâches finales,

seules tâches pour lesquelles une évaluation sommative est prévue. De plus, la formation offre la possibilité aux participants de rendre leurs tâches finales lors de la première ou de la deuxième session. Néanmoins, entre les deux sessions aucune période d'accompagnement pédagogique n'est prévue.

Au cours de la réalisation du suivi lors de la première session, **la sélection des membres est donc bien spontanée à l'intérieur du groupe.** Les membres sont libres de s'impliquer plus ou moins fortement dans la vie du groupe. Certains membres constituent alors le noyau du groupe et d'autres la périphérie (cf. *supra*, § 4.4.3. p.142). **La mise au jour de la constitution de ce noyau montre bien qu'il a existé une croissance au sein du groupe.** Des membres situés en périphérie du groupe en début de formation ont migré vers le centre du groupe. Il s'agit bien d'un processus d'intégration progressive qui a pu avoir lieu grâce à l'implication de ces membres et à leur participation à la vie du groupe (cf. *supra*, § 2.1.5. p.41). Bien qu'il s'agisse d'un quart des étudiants ayant intégré la formation, cela nous laisse penser que leur intégration au groupe leur a permis de co-construire une identité collective, puisque leur intégration se construit parallèlement à leur identification au groupe (Dillenbourg *et al.*, 2003).

4.4.5. Une identité collective : former une communauté

La dernière condition *sine qua none* à l'émergence d'une communauté, et sans doute la plus importante, c'est la co-construction d'une identité collective (*Ibid.*). Nous avons donc cherché des traces de ce sentiment et de cette identité dans le discours des participants afin de démontrer s'il y a eu ou non l'émergence d'une communauté d'apprentissage dans le cadre de cette formation à distance.

Lors de l'étude de l'identité sur le forum de présentation *Qui est qui ?*, nous avons mis au jour que les acteurs du dispositif usaient de différents moyens afin de gérer et de modaliser leur identité et d'inférer des identités imaginaires sur les autres participants, notamment à travers le choix de la photo sur leur profil utilisateur, mais aussi lors de leur présentation sur un forum écrit asynchrone de premiers contacts entre les participants (cf. *supra*, § 3.1.2. p.52-53 et *supra*, § 3.3.2. p.61-67). Nous pensons que ces éléments ont beaucoup à voir avec l'émergence de liens socio-affectifs entre les participants. En effet, nous savons que, d'une manière générale, les participants ressentent le besoin de se montrer et de projeter une identité sur l'autre (Develotte, 2008) afin d'instaurer des relations interpersonnelles qui serviront de

terreau à la création et à la consolidation d'un sentiment d'appartenance à une communauté d'apprentissage. Par ailleurs, à travers l'analyse des présentations et la mise à jour d'une nouvelle matrice discursive (cf. *supra*, § 3.3.2. p.61-62), notre étude nous a permis de mettre en évidence que ces présentations sont favorables à la verbalisation d'intérêts personnels en relation avec la formation, des intérêts qui peuvent, nous semble-t-il, servir de points d'ancrage aux échanges par la découverte d'intérêts communs entre les participants. De plus, nous avons montré que les présentations se structurent autour de différents traits spécifiques de la mise en scène de l'identité, tels que la convivialité, l'oralité et l'humour parfois.

Par ailleurs, comme nous l'avons signalé (cf. *supra*, § 2.1.5. p.40), l'emploi du pronom « nous », ainsi que d'un syntagme nominal partagé par le groupe pour désigner la communauté sont deux comportements langagiers qui permettent de repérer la consolidation d'un sentiment d'appartenance et la construction d'une identité collective (Marcoccia, 2002).

Nous avons donc cherché dans les discussions sur les forums pédagogiques des quatre cours observés, des traces de ces références à l'appartenance d'un groupe :

Cours 2

E1 : Pourriez-vous nous donner les informations manquantes s'il vous plaît ?

E2 : Tout d'abord, j'avoue que cela me fait plaisir de trouver si rapidement une réponse, notre forum était plutôt vide jusqu'à présent. Bravo donc pour y avoir participé la première. 😊

E3 : D'abord permettez-moi de vous remercier de votre implication sur ce forum : je trouve cela très motivant pour les étudiants que nous sommes et très enrichissant. Je vais lire avec intérêt l'article que vous nous conseillez.

E4 : Mais face au besoin évident, je crois que nous avons tous raison de nous intéresser à ce sujet passionnant !

Cours 3

E5 : J'ai compris que le document et la consigne nous seront transmises en janvier, mais à quelle date ou à quelle période devons-nous poster notre travail ?

E6 : Dans l'exemple qui nous était donné, on avait plutôt des thèmes et sous-thèmes assez neutres. Notre classement peut-il néanmoins faire apparaître les mouvements de la pensée de l'interviewé et surtout si c'est contradictoire ?

E7 : Par ailleurs, j'aimerais savoir si nous allons bénéficier d'un tutorat pour la réalisation de cette tâche ?

E8 : Quelqu'un d'autre peut nous éclairer ?

E9 : Devons-nous intégrer des références bibliographiques à notre commentaire ?

Cours 4

E10 : Toutefois, je me pose toujours la question de savoir si nous pouvons appliquer la contrainte pragmatique topic-focus à des questions fermées ?

E11 : Dans le cours p.18, en ce qui concerne la contrainte pragmatique topic-focus, nous n'avons que des exemples pour des questions ouvertes. J'aimerais savoir si nous pouvons appliquer l'analyse de cette contrainte à des questions fermées ?

E12 : Merci de nous avoir confirmé la date du 30 mai.

E13 : Peut-on s'appuyer pour notre analyse sur deux extraits (retranscrits donc) de la conversation enregistrée ou faire référence à un autre extrait non retranscrit pour présenter un autre exemple de ce qu'on observe ?

E14 : Par ailleurs, j'imagine que nous devons numéroter les tours de parole afin de faciliter l'analyse, n'est-ce pas ?

E15 : Enfin, dans le cadre des autres cours, on nous demande en général un dossier proche du type « article scientifique », est-ce que c'est la même chose pour vous ?

E16 : J'imagine qu'il faut appuyer notre discours sur des références bibliographiques ?

Nous avons relevé 21 marques de référence au groupe dans le discours de 16 étudiants. Nous remarquons que ces étudiants s'adressent à leurs pairs ou encore plus fréquemment aux enseignants-tuteurs au nom du groupe. L'utilisation de la première personne du pluriel « nous » reste la plus récurrente dans ces interventions, même si nous observons également l'emploi du complément d'objet direct et indirect « nous » et de l'adjectif possessif « notre ». Ces marques, qui sont autant d'indicateurs tangibles d'appartenance, permettent d'affirmer que ces étudiants se sentent partie prenante d'un groupe. **Un sentiment d'appartenance est donc bien existant, ce qui démontre qu'une expérience collective a bien eu lieu** (Dillenbourg *et al.*, 2003).

Contrairement à d'autres études (Develotte & Mangenot, 2004 ; Casteignau & Gonon, 2006 ; Celik, 2010), nous n'avons pas constaté d'autres mécanismes de définition et d'expression de cette identité collective.

Comme nous l'avons souligné (cf. *supra*, § 2.1.5. p.40), la micro-culture que construit une communauté d'apprentissage se cristallise sous de multiples formes. Au sein du groupe observé, nous n'avons apparemment pas constaté la mise en place de valeurs, de codes, de règles conversationnelles, de règles de comportement et de rites, autre que le respect de la nétiquette et le remerciement, ni même au sein des échanges des membres composant le noyau central. Ainsi, le groupe n'a pu se cristalliser qu'autour d'une pratique collective, à savoir le post de messages réactifs sur les forums pédagogiques de type asynchrone. Mais cela est-il suffisant pour dire que le groupe s'est transformé en une communauté ? Nous pensons que cela peut être suffisant, mais sous certaines conditions seulement. En effet, comme Sarré

(2013), nous croyons que l'interactivité constitue un des points clés quant à l'émergence d'une communauté et donc d'une identité collective.

Nous savons que c'est lors des échanges des tâches intermédiaires du *cours 1* que l'interactivité a été la plus élevée. Or, nous n'avons constaté qu'aucune marque d'appartenance ne s'est exprimée sur les forums de cette tâche. Cela veut-il dire que malgré la forte interactivité, les étudiants ne se sont pas sentis partie prenante d'un groupe ? Ce sentiment d'appartenance aurait été plus fort lors de la réalisation de tâches intermédiaires ayant suscité beaucoup moins d'interactivité, comme c'est le cas des *cours 3* et *4* ? Nous ne pensons pas. Ainsi, nous croyons que **la verbalisation des marques d'appartenance ne peut suffire à constituer des preuves tangibles d'appartenance à un groupe**. Nous pensons que seule la réalisation d'entretiens auprès des étudiants pourrait révéler un sentiment d'appartenance à une communauté, la participation à une expérience collective et donc l'émergence d'une communauté d'apprentissage.

Lors de l'étude du ressenti de quelques étudiants à travers leur témoignages sur la plateforme (cf. *supra*, § 4.3.1.5. p.127-129), nous avons constaté le sentiment d'isolement de ces étudiants et donc, l'absence d'un sentiment d'appartenance à un groupe. Faute d'autres preuves de ce type, nous postulons que l'étude de l'interactivité est un premier pas vers la formulation d'hypothèses quant à la possible émergence d'une communauté d'apprentissage. Dans notre cas, nous pensons que **les échanges sur les forums des UE obligatoires n'ont pas conduit, en fonction des tâches intermédiaires proposées, à l'émergence d'une communauté d'apprentissage**. Par contre, nous sommes persuadée que **les échanges et la forte interactivité sur les forums des UE de spécialité ont conduit à l'émergence de mini-communautés**, et plus particulièrement dans le cas du *cours 2* qui prévoyait principalement des échanges entre pairs assez longs dans le temps. Comme le signalent Henri & Pudelko (2006) et Sarré (2013), la caractéristique essentielle qui permet l'émergence d'une communauté, c'est la force du lien social qui unit ses membres partageant un intérêt commun. Dans notre cas, des liens ne semblent s'être établis que sur certains forums et donc, uniquement entre quelques membres ; il reste difficile d'en mesurer la force. Nous ne sommes donc pas en présence d'un groupe soudé, mais en présence de sous-groupes plus ou moins unis. Cependant, **ces prémices de communautés n'ont pas pu se consolider dans le temps et dans le cadre des autres cours, ce qui finalement n'a pas donné lieu à l'émergence d'une communauté d'apprentissage dans le cadre des cours observés lors de cette formation**.

Conclusion et limites de la recherche

Dans la présente recherche, nous avons étudié l'identité et les relations interpersonnelles dans la CME sur des forums écrits asynchrones. Dans le cadre du Master 2 recherche Sciences du langage spécialité FLE, 11 enseignants-tuteurs ont encadré 49 étudiants au cours des six mois de formation. Lors de notre étude, nous nous sommes intéressée à quatre cours et à leur suivi, ainsi qu'aux présentations de soi et aux interactions sur le forum *Qui est qui ?* Dans un premier temps, nous avons étudié comment les acteurs du dispositif ont pris existence à l'écran et comment ils se sont socialisés. Dans un deuxième temps, nous avons cherché l'influence que pouvait avoir la présence ou l'absence en ligne des enseignants-tuteurs sur l'interactivité des échanges. Enfin, nous avons tenté de mettre au jour si les échanges en ligne ont permis à ce groupe d'étudiants de se convertir en une communauté d'apprentissage. Afin de mettre en évidence cette socialisation et donc l'émergence de liens socio-affectifs entre les membres de ce groupe académique, notre étude s'est principalement appuyée sur le discours des acteurs de ce dispositif.

Sur une plateforme communautaire telle que Moodle, nous aurions pu penser que la socialisation des participants à une formation passerait en premier lieu par le fait de compléter son profil utilisateur. Cela ne semble néanmoins pas admis aux yeux de tous. Si certains complètent les informations déjà rentrées dans le système (éléments déclaratifs et sociaux), d'autres n'en voient pas l'utilité. Compléter ces informations permet cependant à chaque participant de modaliser son identité en ligne, notamment à travers des locatifs et des descriptifs. Si les éléments locatifs et sociaux ne sont accessibles aux autres utilisateurs que par une action pour en prendre connaissance (consultation du profil), lors des interactions sur la plateforme Moodle, l'identité, soumise aux actions socialisantes des participants (connexion, post de message, demande de post de devoir, post de devoir, etc.), va alors prendre forme à l'écran et renvoyer une image des participants et des interactions à chaque utilisateur. Les premiers pas de socialisation des participants passent aussi, pour une partie d'entre eux, par leur présentation sur un forum dédié. Ces présentations, qui restent très classiques, permettent de premiers contacts entre les participants à travers la verbalisation d'intérêts communs qui servira de base aux relations interpersonnelles et à l'établissement de liens socio-affectifs.

Si par ailleurs, nous avons cherché à connaître l'influence de la présence ou de l'absence en ligne des enseignants-tuteurs sur la participation et sur l'interactivité des échanges, nous nous sommes rendu compte au cours de notre analyse que le type de tâche proposé aux étudiants en avait une. Les tâches du type « discussion analyse critique de documents » à caractère fermé ne favorisent pas l'interactivité contrairement à celles à caractère ouvert et aux tâches du type « discussion qui se fonde sur l'expérience personnelle », même si ces dernières ne garantissent pas les échanges entre pairs. Bien que dans ce type de dispositif, ce soient les échanges entre pairs qui sont principalement prévus, pour les étudiants, les échanges avec les enseignants-tuteurs semblent rester ceux qui suscitent le plus d'intérêt. Toutefois, l'incitation aux échanges entre pairs de la part des enseignants-tuteurs semble revêtir un caractère important notamment à travers son influence sur le comportement en ligne des étudiants. Si nous n'avons pas pu démontrer cette influence quant à l'explicitation de consignes claires qui incitent à la mutualisation et à la discussion sur les forums en explicitant comment y interagir et pourquoi, mais aussi en présentant les échanges comme faisant partie intégrante de la tâche, nous avons néanmoins pu affirmer que les messages répétitifs (proactifs et réactifs) des enseignants-tuteurs, qui contiennent des incitations à la participation et aux échanges interactifs, ont réellement eu une influence sur le comportement des étudiants. D'ailleurs, en ce qui concerne le tutorat, les interventions des enseignants-tuteurs sur les forums se doivent d'être régulières et ne pas dépasser un délai d'une semaine. Notre étude a permis de mettre en évidence qu'à partir d'une à deux interventions par semaine sur les forums, les étudiants sont pleinement satisfaits du suivi en ligne, suivi qui semblerait influencer positivement sur leur motivation.

Notre intérêt pour les relations interpersonnelles et les liens socio-affectifs au sein de dispositifs de formation en ligne et à distance, nous a conduit à examiner la construction de ces liens à travers les pratiques pédagogique-sociales des enseignants-tuteurs et des étudiants.

Du côté des enseignants-tuteurs, il nous semble tout d'abord important qu'ils se présentent, soit sur l'espace dédié aux présentations, soit dans leur cours, tel qu'une majorité des étudiants ont été amenés à le faire sur le forum *Qui est qui ?* Il s'agit, selon nous, d'une étape indispensable à toute bonne relation pédagogique. Cette première étape, tout comme les messages d'accueil dirigés aux étudiants sur la plateforme, permettent de créer de premiers liens entre eux et les étudiants avant d'entrer pleinement dans la formation. Ces messages d'accueil et, par la suite, les consignes des tâches contiennent des incitations aux échanges qui se veulent autant d'invitation à la création de liens socio-affectifs entre les étudiants.

Néanmoins, ces messages d'accueil et ces consignes des enseignants-tuteurs ne devraient-ils pas faire plus explicitement référence au groupe et au travail de groupe ? Et les enseignants-tuteurs ne devraient-ils pas s'associer au travail demandé aux étudiants en vue de la constitution d'une communauté d'apprentissage ? Nous pouvons alors nous demander si l'absence de signalisation de cette collaboration étudiants/enseignants-tuteurs ne serait-elle pas un frein à l'émergence de liens socio-affectifs entre ces deux types d'acteurs du dispositif ? Ensuite, lors de l'analyse des échanges, nous avons observé chez certains enseignants-tuteurs une personnalisation de la communication avec les étudiants qui se veut en faveur d'un resserrement des liens entre eux et les étudiants. Cependant, nous pouvons nous demander si la constatation d'absence de formules de salutation et de clôture dans les messages réactifs de certains enseignants-tuteurs, mais aussi de certains étudiants, ne traduit pas une évolution des pratiques communicatives sur les forums ? Cette personnalisation de la communication prend alors tout son sens lors des retours des enseignants-tuteurs sur les travaux remis par les étudiants. Enfin, l'analyse des modalisations appréciatives dans les messages réactifs et évaluatifs des enseignants-tuteurs révèle leur importance quant à l'aspect socio-affectif de l'apprentissage. Les aspects positifs des travaux remis sont souvent beaucoup plus valorisés que dans le cadre d'un enseignement en présentiel, et les remarques plus négatives sont toujours effectuées dans le respect de la face positive de l'étudiant afin de ne pas l'inhiber. Ces modalisations se veulent, le plus souvent, des marques d'encouragement qui ne peuvent que rassurer et encourager les étudiants, mais qui permettent également d'établir une certaine connivence entre eux et les enseignants-tuteurs lorsqu'elles sont individualisées.

Du côté des étudiants, les premiers messages postés sur le forum de présentation de soi *Qui est qui ?*, ainsi que les échanges qu'ils ont engendrés, semblent propices à l'établissement de prémices de relations interpersonnelles et de liens socio-affectifs, notamment à travers l'interactivité interpersonnelle induite dans le cadre d'une communication multidirectionnelle, mais aussi la verbalisation de notions telles que le soutien et le partage entre pairs et l'emploi d'éléments verbaux, paraverbaux et non verbaux dans leur discours afin de simuler une plus grande proximité entre les acteurs du dispositif. Toutefois, ces échanges ont été très peu nombreux par rapport à ce qu'on aurait pu attendre. Il semblerait que ces premiers échanges soient à l'image de ce qui s'est produit sur la plateforme par la suite : une interactivité plutôt faible a été constatée sur certains forums. D'ailleurs, le ressenti exprimé par les étudiants sur ce forum de présentation quant à leur isolement sociocognitif et socio-affectif le confirme. En effet, les dires des étudiants (cf. *supra*, § 4.3.1.5. p.127-129) ont mis en évidence une

déficience socio-affective au sein du dispositif. Ensuite, l'analyse des interactions sur les forums de suivi des cours, nous a conduit à nous rendre compte que la communication sur des forums de type asynchrone semble avoir évolué vers une communication qui se veut de plus en plus proche des caractéristiques de la communication orale, ce qui n'empêche pas, à l'intérieur de cette communication publique en grand groupe, une personnalisation de la communication et une communication en groupes restreints qui reste accessible à tous. Enfin, au sein de cette communication, les remerciements, dirigés aussi bien aux pairs qu'aux enseignants-tuteurs, mais aussi les excuses plus particulièrement adressées aux enseignants-tuteurs, apparaissent comme des pratiques pédagogique-sociales récurrentes des étudiants.

Nos analyses des pratiques pédagogique-sociales des enseignants-tuteurs et des étudiants ont permis de mettre au jour de quelle manière les acteurs d'un dispositif de formation en ligne et à distance se sociabilisent lors d'une communication écrite asynchrone sur forums. Elles ont également contribué à mettre en évidence les liens socio-affectifs qui naissent de ces pratiques pédagogique-sociales.

Pour terminer, nous avons tenté de savoir si la communication au sein de ce groupe académique avait donné lieu ou pas à l'émergence d'une communauté d'apprentissage. Si des pratiques pédagogique-sociales permettant la création de liens socio-affectifs et leur resserrement ont bien eu lieu, et bien que la plupart des conditions présentées comme *sine qua non* à la constitution d'une communauté d'apprentissage (Dillenbourg *et al.*, 2003 ; Henri & Pudelko, 2006 ; Gentil, 2011 ; Sarré, 2013) soient remplies, **notre étude a révélé qu'en l'absence de la construction d'une identité collective, aucune communauté ne semble avoir émergé.** Et cela malgré que les étudiants se soient bien impliqués dans les tâches à réaliser. Toutefois, notre étude a démontré que certaines de ces tâches, notamment celles où tous les étudiants participaient (UE obligatoires), n'étaient pas du tout propices aux échanges et à l'émergence d'une interdépendance entre les membres du groupe en vue de leur réalisation. Les étudiants ne se sont donc pas toujours engagés dans des échanges intenses. **Sans interactions intenses en continu, la co-construction d'une identité collective semble donc impossible.** Quoi qu'il en soit, les tâches et certaines défaillances au niveau du tutorat (tutorat très irrégulier, absence d'incitation aux échanges et au travail de groupe, etc.) ne sont probablement pas les seules responsables de cet échec. En effet, il nous faut prendre en compte l'identité des étudiants quant à l'enseignement/apprentissage en ligne et à distance, puisque leurs caractéristiques personnelles, mais aussi leurs représentations, liées à leurs expériences antérieures d'apprentissage, ont un impact sur leur comportement en ligne et donc

une influence sur la dynamique sociale du groupe (Develotte, 2008). Il s'agit ici d'une des limites de notre analyse, puisque nous n'avons pas effectué d'étude des représentations auprès des étudiants. Notre étude a permis de mettre en évidence que l'intensité de ces interactions conditionne les relations interpersonnelles et donc les liens socio-affectifs qui peuvent apparaître entre les participants. **La constatation de l'émergence d'une communauté d'apprentissage résiderait également dans la mesure de la force du lien social entre les différents acteurs du dispositif** (Henri & Pudenko, 2006 ; Sarré, 2013). Toutefois, à ce jour, nous n'avons pas d'éléments théoriques qui permettent de le mesurer. Il s'agit d'une des perspectives d'avenir de la recherche quant à la constitution de communautés d'apprentissage en ligne.

En ce qui concerne les limites de notre analyse, nous tenons tout d'abord à signaler que les résultats des analyses présentés lors de cette recherche sont uniquement valides dans le cadre du dispositif observé. Il n'est aucunement possible de généraliser les résultats obtenus à d'autres dispositifs de formations en ligne et à distance, bien que nous ayons montré que certains de nos résultats se recoupaient avec d'autres obtenus dans le cadre d'études de dispositifs similaires. Notons néanmoins que d'autres recherches qui porteraient sur le même type de dispositifs, ou encore sur le même dispositif mais sur l'analyse des interactions ayant eu lieu lors d'une autre année universitaire, comme cela a été le cas dans le cadre de notre étude par rapport aux recherches de Celik (2010), permettraient encore d'améliorer le dispositif grâce à la prise en compte de ses dysfonctionnements ; elles permettraient de surcroît de confirmer des hypothèses que nous avons dû laisser en suspens à cause de l'absence d'études similaires actuelles et par manque de données. En effet, notre étude gagnerait beaucoup à être complétée par un recueil, puis une étude des représentations des étudiants afin d'infirmer ou de confirmer certaines hypothèses.

Bibliographie

ANIS, J. (1998). *Texte et ordinateur : l'écriture réinventée ?* Bruxelles : De Boeck Université.

ANIS, J. (1999). *Internet, communication et langue française*. Paris : Hermès.

ARAÚJO E SÁ, M.H., CEBERIO, M.E. & MELO, S. (2007). De la présentation de soi à l'interaction avec l'autre, *Lidil*, 36, 119-140.

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, Canada. Consultée en mars 2014 : <http://circle.ubc.ca/handle/2429/6775>.

BOMMIER-PINCEMIN, B. (1999). *Diffusion ciblée automatique d'informations : conception et mise en œuvre d'une linguistique textuelle pour la caractérisation des destinataires et des documents*. Thèse de doctorat non publiée, Université Paris IV Sorbonne, France. Consultée en mars 2014 : http://refef.crifpe.ca/document/these/BOMMIER_PINCEMIN.pdf.

BRETZ, R. (1983). *Media for interactive communication*. London: Sage.

BROUSSEAU, G. (1982). *Les objets de la didactique des mathématiques*. Actes de la II^{ème} École d'Été de didactique des mathématiques. Orléans : IREM, 10-60.

BROUSSEAU, G. (1984). *Le rôle central du contrat didactique dans l'analyse et la construction des situations d'enseignement et d'apprentissage des mathématiques*. Actes de la III^{ème} École d'Été de la Didactique des Mathématiques. Orléans : IREM, 93-102.

CASTEIGNAU, G. & GONON, I. (2006). Pratique du travail collaboratif en communautés virtuelles d'apprentissage : fractures dans la société de la connaissance, *Hermès*, 45, 109-115.

CELIK, C. (2007). *Les modalités du tutorat dans un campus électronique de maîtrise de français langue étrangère entièrement à distance*. Colloque International Epal 2007 -

Échanger pour Apprendre En Ligne. Grenoble. Actes du colloque en ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2007.htm.

CELIK, C. (2010). *Pratiques discursives dans une formation en ligne à la didactique du français langue étrangère*. Thèse de doctorat non publiée, Université de Lyon 2 et Université Stendhal - Grenoble 3. Consultée en mars 2014 : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00508363/fr/>.

CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil.

COSNIER, J. & BROSSARD, A. (1984). Communication non-verbale : co-texte ou contexte ? In J. Cosnier & A. Brossard (Eds), *La communication non-verbale*. Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, p.1-29.

CRINON, J., MANGENOT, F. & GEORGET, P. (2002). Communication écrite, collaboration et apprentissages. In D. LEGROS & J. CRINON (dir.), *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris : Armand Colin, p.63-83.

DEBRAY, R. (1994). *Manifestes médiologiques*. Paris : Gallimard.

DEJEAN-THIRCUIR, C. (2008). Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance, *Alsic*, 11 (1), 7-32.

DEJEAN-THIRCUIR, C. & MANGENOT, F. (2006). Tâches et scénarios de communication dans les classes virtuelles, *Les Cahiers de l'Asdifle*, 17, p.310-321.

DEVELOTTE, C. (2004). *L'apprenant autonome et ses professeurs virtuels : comment se personnalise la communication en ligne ?* Actes UNTELE 2004, Université UTC Compiègne.

DEVELOTTE, C. (2006). Décrire l'espace d'exposition discursive dans un campus numérique, *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, juillet 2006, 88-100.

DEVELOTTE, C. (2008). Représentations d'étudiants sur leur apprentissage en ligne. In P. Blanchet, D. Moore & S. Rahal (Eds), *Perspectives pour une didactique des langues contextualisées*. Agence Universitaire de la Francophonie : Savoirs francophones, p.167-179.

DEVELOTTE, C. (2013). Cours de master recherche « Approches discursives de l'interculturel, UFR Sciences du langage ». CNED : Grenoble 3.

DEVELOTTE, C. & GEE, R. (2003). *Contacts de l@ngues sur écran ou comment on donne sa langue à la souris*. Communication au 3^{ème} colloque du Réseau Français de Sociolinguistique, ENS LSH Lyon, 20 mars 2003.

DEVELOTTE, C., GUICHON, N. & KERN, R. (2008). Allo Berkeley ? Ici Lyon... Vous nous voyez bien ? Étude d'un dispositif d'enseignement-apprentissage en ligne synchrone franco-américain à travers le discours de ses usagers, *Alsic*, 11 (2), 129-156.

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, p. 309-333.

Dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et lexicales (2013). Consulté en juillet 2014 : <http://www.cnrtl.fr/portail/>.

DILLENBOURG, P., POIRIER, C. & CARLE, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e- jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson & A. Sentini (dir.), *Pédagogies.net - L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Sainte Foy : Presses de l'université du Québec, 11-47.

ERTZSCHEID, O. (2009). L'homme, un document comme les autres : du World Wide Web au World Life Web, *Hermès*, 53, 33-40.

GENTIL, C. (2011). *Les communautés virtuelles d'apprentissage et leur pilotage dans un dispositif de FOAD*. Séminaires de la Direction de l'Innovation du CNED, 16 mai 2011. Consulté en décembre 2013 : http://www.canal-u.tv/video/cned/les_communautes_virtuelles_d_apprentissage_et_leur_pilotage_dans_un_dispositif_de_foad.7053.

GEORGES, F. (2011). L'identité numérique sous l'emprise culturelle. De l'expression de soi à sa standardisation, *Les cahiers du numérique*, 7, 31-48.

GLIKMAN, V. (2002). Des cours par correspondance au e-learning. Paris : PUF.

HENRI, F. (1992). Formation à distance et téléconférence assistée par ordinateur : interactivité, quasi-interactivité, ou monologue ?, *Journal of Distance Education*, 7 (1), 5-24.

HENRI, F. & PUDELKO, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. In A. Daele, A. & B. Charlier (dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants – Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, p. 105-126.

HUTCHBY, I. (2001). *Conversation and technology : from the telephone to the Internet*. Cambridge : Polity Press.

JAKOBSON, R. (1960). Linguistique et poétique. In R. Jakobson (Eds.), *Essais de linguistique générale 1*, chap. XI. Paris : Ed. de Minuit, 215-217.

JAKOBSON, R. (1963). *Essais de linguistique générale 2*. Paris : Ed. de Minuit.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1999). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.

KERBRAT-ORECCHIONI, C. (2005). *Le discours en interaction*. Paris : Armand Colin.

KRESS, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London : Routledge.

LEWIS, R. (1998). Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail. In *Hypermédiats et apprentissages 4*, actes du quatrième colloque. Paris : INRP et EPI, 11-28

MANGENOT, F. (1999). L'intérêt pédagogique des mondes virtuels. In J. ANIS (Ed.), *Internet, Communication et Langue française*. Paris : Hermès, p.93-111.

MANGENOT, F. (2002). Forums et formation à distance : une étude de cas, *Education permanente*, 152, p.109-119.

MANGENOT, F. (2003). Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance, *Alsic*, 6 (1), 109-125.

MANGENOT, F. (2008). La question du scénario de communication dans les interactions pédagogiques en ligne. In M. Sidir, G.-L. Baron & E. Bruillard (dir.), *Journées Communication et apprentissage instrumenté en réseaux (Jocair 2008)*. Paris : Hermès/Lavoisier, p.13-26.

MANGENOT, F. (2009). Recherches françaises sur les TICE à l'université, *Les enjeux de l'information et de la communication*, revue en ligne du *Gresec*, supplément 2008. Consulté en février 2014 : <http://lesenjeux.u-grenoble3.fr/2008-supplement/Mangenot/index.php>.

MANGENOT, F. & DEJEAN-THIRCUIR, C. (2009). Modalités de communication pédagogique dans la formation en ligne. In S. Canelas-Trevisi, M.-C. Guernier, G. Sales-Cordeiro & D. Lee-Simon (dir.), *Langage, objets enseignés et travail enseignant*. Grenoble : Ellug, p.335-351.

MANGENOT, F. & MIGUET, M. (2001). Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation, *Hypermédiats et apprentissages*, 5, 259-266.

MARCOCCIA, M. (1998). La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette. In N. Gueguen & L. Toblin (Eds.), *Communication, société et Internet*. Paris : L'Harmattan, p.15-22

MARCOCCIA, M. (2000a). La représentation du nonverbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur, *Communication et organisation*, 18. Consulté en février 2014 : <http://communicationorganisation.revues.org/2431>.

MARCOCCIA, M. (2000b). Les Smileys : une représentation iconique des émotions dans la communication médiatisée par ordinateur. In C. Plantin, M. Doury, V. Traverso (Eds), *Les*

émotions dans les interactions communicatives. Lyon : ARCI - Presses Universitaires de Lyon, p.249-263.

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.

MARCOCCIA, M. (2004). La communication écrite médiatisée par ordinateur : faire du face à face avec de l'écrit. Journée d'étude *Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite*. Paris, 5 juin 2004.

OLLIVIER, C. (2012). Approche interactionnelle et didactique invisible – Deux concepts pour la conception et la mise en œuvre de tâches sur le web social, *Alsic*, 15 (1), 1-20.

PANCKHURST R. (1997). La communication médiatisée par ordinateur ou la communication médiée par ordinateur ? *Terminologies nouvelles*, 17, p.56-58.

PERAYA, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In G. Jacquinot & L. Montoyer (Eds.), *Le Dispositif. Entre Usage et concept*, Numéro spécial, n°25. Hermès. Paris : CNRS Éditions, p.153-168.

PERAYA, D. (2000). Le cyberspace : un dispositif de communication et de formation médiatisées. In S. Alava (Eds.), *Cyberspace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation*. Bruxelles : De Boeck, p.17-44.

SARRÉ, C. (2013). Apport de l'analyse des réseaux sociaux à l'étude des communautés d'apprentissage en ligne, *Alsic*, 15 (2), 1-25.

WEISSBERG, J.-M. (1999). *Présences à distance*. Paris : L'Harmattan.

Table des annexes

Annexe 1 : Chronogramme du Master 2 recherche Sciences du langage spécialité FLE 160

Annexes

Annexe 1 : Chronogramme du Master 2 recherche Sciences du langage spécialité FLE

Calendrier de travail

Ce calendrier présente la période de suivi de chaque cours (1^{er} ou 2^e semestre) + la période de réalisation de la tâche intermédiaire à effectuer sur le forum.

	12 novembre – 15 février	15 février – 15 mai
Recueil et analyse qualitative de données langagières en situation d'entretien	Tâche du 2 au 20 décembre	
Démarches et méthodes de recherche en acquisition des langues	Tâche du 6 au 17 janvier	
Rapport à l'écrit scolaire		Tâche du 10 au 23 mars
Pratiques de lecture C. Frier		Tâche du 24 mars-11 avril
Action et langage en classe de français		Tâche du 7 au 26 avril
Approches interculturelles	Tâche de mise en route en novembre	
L'intégration des élèves allophones – Français langue de scolarisation		Tâche de mutualisation sur toute la durée du suivi Tâche de discussion du 10 au 28 février
Recherches en apprentissage des langues assisté par ordinateur et en FOAD		Tâche du 7 au 27 avril
Le développement plurilingue de l'enfant à l'école	Tâche du 27 novembre au 18 décembre	
Didactique du français parmi les langues romanes	Participation à une session Galapro dès le mois d'octobre Tâche du 12 nov. au 15 février	
Evaluation des apprentissages en didactique des langues		Tâche du 10 au 21 février

La remise des travaux pour l'évaluation est fixée au 30 mai 2014 pour la première session et le 1 septembre 2014 pour la deuxième). Aucun devoir arrivé en retard ne sera pris en compte.

Les mémoires doivent être soutenus avant le 25 juin pour la 1^{ère} session et avant le 26 septembre 2014 pour la seconde.

Bon travail à tous !

L'équipe enseignante.

Table des illustrations (dans le texte)

Figure 1 : La pyramide de l'ingénierie multimédia (Poisson, 2003).....	19
Figure 2 : Capture d'écran de la boîte de dialogue lors de la création d'un nouveau fil de discussion sur Moodle.....	29
Figure 3 : Capture d'écran de la boîte de dialogue lors de la réponse à un message sur Moodle.	30
Figure 4 : Capture d'écran d'une arborescence de réponses d'un fil de discussion sur Moodle.	30
Figure 5 : Définition d'une communauté par comparaison à d'autres formes d'organisation sociales.....	34
Figure 6 : Capture d'écran profil utilisateur sur la plateforme Moodle 1/2.....	48
Figure 7 : Capture d'écran profil utilisateur sur la plateforme Moodle 2/2.....	49
Figure 8 : Capture d'écran bloc "Personnes" > "Participants" sur la plateforme Moodle.....	50
Figure 9 : Rubriques des profils utilisateurs remplies par les participants.....	51
Figure 10 : Les différents types d'avatars dans les profils utilisateurs.....	52
Figure 11 : Capture d'écran forum <i>Qui est qui?</i>	55
Figure 12 : Exposition de l'identité sur un fil de discussion.....	55
Figure 13 : Représentation de soi et identité numérique (George, 2009 : 9).....	56
Figure 14 : Modèle de représentation de soi ou identité déclarative (George, 2009 : 8).....	57
Figure 15 : Eléments discursifs des présentations de soi sur le forum <i>Qui est qui?</i>	61
Figure 16 : Participation en ligne pour les cours et le forum de présentation.....	68
Figure 17 : Nombre d'échanges interactifs par forum et par suivi.....	70
Figure 18 : Nombre d'échanges interactifs entre pairs par forum et par suivi.....	70
Figure 19 : Pourcentages d'interactivité par forum et par suivi.....	71
Figure 20 : Pourcentages d'interactivité entre pairs par forum et par suivi.....	71
Figure 21 : Consignes tâche intermédiaire 1 <i>cours 1</i>	73
Figure 22 : Consignes tâche intermédiaire <i>cours 2</i>	74
Figure 23 : Consignes tâches intermédiaires 1 et 2 <i>cours 3</i>	75
Figure 24 : Consignes tâche intermédiaire <i>cours 4</i>	75
Figure 25 : Consignes tâche intermédiaire 2/tâche finale <i>cours 1</i>	76
Figure 26 : Consignes tâche intermédiaire 2 <i>cours 1</i>	77
Figure 27 : Présentation de la tâche intermédiaire 2 <i>cours 1</i>	77

Figure 28 : Interventions des enseignants-tuteurs sur les forums des tâches intermédiaires. ..	93
Figure 29 : Interventions des enseignants-tuteurs sur les forums "Questions de cours et évaluation".....	94
Figure 30 : Message d'accueil sur Moodle <i>cours 1</i>	102
Figure 31 : Message d'accueil sur Moodle <i>cours 2</i>	102
Figure 32 : Message d'accueil sur Moodle <i>cours 3</i>	102
Figure 33 : Message d'accueil sur Moodle <i>cours 4</i>	102
Figure 34 : Un exemple de message réactif sur le forum du suivi du cours 2.	110
Figure 35 : Formules d'ouverture des messages des étudiants.....	132
Figure 36 : Formules de clôture des messages des étudiants.....	132
Figure 37 : Pourcentage de messages comprenant des remerciements par rapport au nombre de messages total.....	135
Figure 38 : Chronogramme des cours observés.....	139
Figure 39 : Nombres de messages postés par les membres centraux du groupe pour chacun des suivis.....	142