

LE RÔLE DU TUTEUR EN LIGNE DANS L'ÉTABLISSEMENT D'UN LIEN SOCIAL : LE CAS DE L'APPRENTISSAGE COLLABORATIF À DISTANCE

Sylvie Grosjean (Université d'Ottawa)

Introduction

L'introduction des communications médiatisées par ordinateur (CMO) dans le milieu de la formation et notamment de la formation universitaire a initié de nouvelles pratiques. L'apprentissage collaboratif à distance est une de ces pratiques qui consiste à mettre en coprésence, via des outils de communication asynchrone (forums de discussion) ou synchrone (Chat), des étudiants et un tuteur (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). C'est un modèle pédagogique centré sur l'apprenant s'inspirant des idées constructivistes et qui vise à favoriser les situations d'échanges et les interactions pédagogiques à distance. De nombreux chercheurs (Charlier *et al.*, 1999, Charlier *et al.*, 2002, Daele, 2000, Deschryver, 2002) soulignent la complexité du rôle du tuteur en ligne dans le cadre d'une telle démarche d'apprentissage. Il est à la fois un facilitateur encourageant l'expression des étudiants, un modérateur synthétisant, structurant les contenus et gérant les échanges médiatisés entre les participants, et enfin, un expert qui transmet des savoirs en proposant une manière de faire. Cependant, notre objectif ici est de sortir d'une vision normative, voire prescriptive du rôle du tuteur en ligne en contexte d'apprentissage collaboratif afin de mettre l'accent sur la dynamique de la relation tutorale telle qu'elle s'accomplit dans le cadre d'un dispositif de formation à distance. Ainsi, nous chercherons non pas à saisir comment le tuteur conçoit son rôle, mais comment il le met en acte, il l'accomplit.

Plus particulièrement, dans cette communication, nous nous intéressons au rôle du tuteur dans l'établissement d'un lien social dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance. En effet, le tuteur en ligne joue ici un rôle fondamental dans la construction du lien social (sentiment d'appartenance, engagement envers le groupe et la tâche) au sein d'une « communauté virtuelle d'apprenants » (Henri et Pudelko, 2002). Cependant, la gestion des interactions à distance est complexe du fait notamment du manque de contact présentiel (Develotte et Mangenot, 2004) et pose donc le problème du déficit socio-affectif au départ qu'il faudra au tuteur compenser (Lamy, 2001). Or, dans le cas d'une situation d'apprentissage collaboratif à distance, le seul espace où le tuteur peut intervenir est un forum de discussion (par exemple), lieu d'échanges verbaux médiatisés et distants. Par conséquent, nous pensons qu'il est pertinent d'analyser les interactions communicatives (sous leurs formes langagières et instrumentées) s'accomplissant lors d'un forum de discussion intégré à une démarche d'apprentissage collaboratif à distance afin de répondre aux questions suivantes :

- Quelles pratiques communicationnelles du tuteur soutiennent la construction d'un lien social au sein d'une communauté virtuelle d'apprenants ?
- Quels instruments sont mobilisés par le tuteur au cours de son activité de tutorat à distance afin de permettre la mise en œuvre d'une dynamique interactionnelle favorisant l'émergence d'un lien social ?

La relation tutorale dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance

Le travail collaboratif à distance ne consiste pas uniquement en la collecte et la mise en commun d'informations ou de travaux, mais à la réalisation d'une production commune issue d'une mutualisation des savoir et savoir-faire de chacun des participants. Ainsi, c'est la dynamique des interactions qui est au cœur du processus de construction de connaissances et les étudiants doivent avant tout agir ensembles afin de coordonner leurs actions.

L'importance du lien social en contexte d'apprentissage collaboratif à distance

De nombreuses études dans le domaine de la formation à distance soulignent le problème de l'abandon des étudiants. Plusieurs facteurs sont identifiés pour expliquer ce problème : le temps, l'isolement, l'autonomie des apprenants, l'accompagnement et l'importance du lien social (Glickman, 2002). Pour Glickman (2002), le lien social se fonde sur le sentiment d'appartenance à une communauté, et c'est un élément essentiel contribuant à briser l'isolement de l'étudiant. Wegerif (1998) souligne dans une recherche (menée à partir d'une étude de cas) que la dimension sociale est primordiale dans le cadre de situation d'apprentissage à distance, et que l'émergence d'un sentiment d'appartenance au groupe (« sense of community ») est un facteur essentiel à la dynamique sociocognitive s'accomplissant au sein de la communauté. Ainsi, parler de lien social c'est prendre en compte « à la fois une dimension socio-affective et une dimension socio-cognitive [...] le sentiment d'appartenance serait une résultante, en constante évolution et variable selon les individus, de ces deux dimensions » (Develotte et Mangenot, 2004, 315).

Lamy (2001), à partir d'une expérience vécue dans le cadre de l'Open University, souligne à quel point il est difficile, dans le cadre de situations d'apprentissage médiatisé et distant, de constituer une telle communauté d'apprenants : « La gestion de l'interaction en ligne est d'autant plus problématique que les participants n'ont aucun contact présentiel. Dans ce cas [...] il existe un déficit socio-affectif au départ, qu'il est important de compenser. Or le seul « lieu » où puisse intervenir ce rééquilibrage est un lieu purement verbal, et n'est en fait qu'une élaboration textuelle collective. Le pédagogue en ligne doit donc se construire par l'unique biais du discours un rôle nouveau, prenant en compte les propriétés matérielles de l'outil (interface, utilisation de l'espace et du temps) ainsi que les « comportements » autant cognitifs que socio-affectifs d'une communauté d'apprentissage créée elle aussi de toutes pièces par un ensemble de discours » (Lamy, 2001, 142-143). Le tuteur doit donc « veiller à aménager un espace qui permet aux apprenants d'interagir socio-affectivement le plus souvent possible » (Vetter, 2004, 108).

Le rôle du tuteur en situation d'apprentissage collaboratif à distance

Nombreux sont les chercheurs (Daele, 2000, Charlier *et al.*, 1999, Charlier et Peraya, 2002) qui ont souligné le fait que la fonction tutorale et les activités liées à cette fonction diffèrent d'un contexte de formation à un autre. En contexte d'apprentissage collaboratif à distance, le groupe est une ressource pour l'apprentissage et comme le souligne Easton (2003, 4) : « for collaborative learning, the instructor plays an essential social role. Social responsibilities may include building a learning community, helping students work in groups, and establishing a culture for productive interaction ». Le tuteur doit animer, faire vivre et évoluer ce groupe en assumant différents rôles : rôles social, pédagogique, de gestion et de soutien technique². Charlier, Deschryver et Daele (2002) et Deschryver (2002) dans le cadre du projet Learn-Nett ont identifié plusieurs actions du tuteur visant à supporter l'organisation du travail des étudiants. Par exemple, lors d'activités collaboratives à distance, il peut avoir à gérer les aspects relationnels entre étudiants, intervenir comme médiateur lors de la répartition de tâches, rappeler les consignes, résoudre des problèmes techniques, etc.... Toutes ces activités qui appartiennent au tuteur ont pour objectif de soutenir la collaboration entre les apprenants et de favoriser le processus d'apprentissage. Cependant, nous pouvons constater que les tuteurs responsables de l'encadrement des étudiants même s'ils doivent remplir plusieurs rôles, ne les mettent pas en acte de la même manière. Par exemple, Paquette (2000) a analysé l'activité de tuteurs responsables de l'encadrement d'étudiants dans le cadre d'un dispositif de formation à distance³ et montre une grande différence dans la manière dont les tuteurs comprennent et exercent leurs rôles. Ces différents travaux, nous amènent à penser le rôle du tuteur à distance comme vaste et multiforme et cette diversité des rôles témoigne de la complexité du tutorat en ligne (Teutsch *et al.*, 2004).

Les recherches citées précédemment, nous montrent que nous sommes loin d'un « modèle

conformiste » où le tuteur joue un rôle attendu conformément à des normes régissant ses comportements et actions. L'idée pour nous est donc d'approcher le travail du tuteur comme « une activité dirigée en situation réelle » (Clot, 1999). L'usage de ce concept nous apparaît pertinent afin d'approcher le rapport qui existe entre « le donné » et « le créé » d'une situation d'apprentissage collaboratif à distance, afin de saisir la psychodynamique du travail du tuteur. C'est ainsi que regarder le travail accompli par un tuteur dans le cadre d'une situation d'apprentissage collaboratif à distance comme une activité dirigée en situation réelle, permet de prendre en compte le fait que cette activité intègre à la fois une composante de prescription (le genre⁴ par le biais du scénario pédagogique) et une composante d'auto-organisation (le style d'action déployé par le tuteur au cours de l'activité). Par conséquent, l'accomplissement des actions du tuteur ne se résume pas à la simple exécution d'un scénario pédagogique au sein d'un environnement informatique, mais bien à une action située s'ajustant aux circonstances, traitant les contingences, agissant au bon moment en saisissant les occasions favorables. L'idée est d'étudier comment le tuteur utilise les circonstances matérielles et sociales pour effectuer une action pertinente (Suchman, 1987), mais aussi comment il réorganise son espace virtuel afin d'atteindre ses objectifs (dans notre cas établir du lien social et soutenir l'activité collaborative des apprenants).

Une étude de cas

L'observation et l'analyse de l'activité d'un tuteur⁵ en situation d'apprentissage collaboratif à distance ont été faites dans le cadre d'une étude de cas : un cours de deuxième cycle sur le thème des « Environnements d'Apprentissage Multimédias » dispensé par la Télé-université de Montréal (cours TEC6205). Ce cours s'inscrit dans une démarche d'apprentissage collaboratif à distance telle que développée par Henri et Lundgren-Cayrol (2001).

Le scénario pédagogique

Le scénario pédagogique du cours TEC6205 prend appui sur la métaphore du stage dans une entreprise de production de multimédia éducatif (stage de 15 semaines). L'environnement virtuel créé reproduit une ambiance de stage au cours de laquelle les étudiants doivent réaliser divers projets, compléter leurs connaissances en consultant des ressources, échanger avec les autres par la voie de téléconférences virtuelles offrant un dispositif de communication asynchrone (forums de discussion). Cet environnement virtuel intègre une variété de ressources (textes, logiciels, réseautographie), des outils technologiques (forums de discussion, courrier électronique) et méthodologiques (cahier du stagiaire et autres). Dans le cadre de ce cours, une importance particulière est donnée à l'espace de communication afin de soutenir la collaboration entre les étudiants. Les téléconférences virtuelles permettent le partage d'idées et d'informations sous forme d'échanges dialogués. Quatre téléconférences virtuelles sont créées (CoordinationMM, CréationMM, ÉvaluationMM et Veille) et chacune d'elle à une vocation spécifique. Par exemple, la téléconférence ÉvaluationMM est un espace de communication dédié à un projet collectif (projet 4) qui amènera les étudiants à élaborer et valider une grille d'évaluation d'un environnement d'apprentissage multimédia (EAM). Afin d'aider les étudiants à réaliser leur objectif, le projet 4 est décomposé en différentes tâches : (a) clarifier le vocabulaire du multimédia, (b) constituer des équipes et choisir un thème d'évaluation, (c) élaborer une grille d'évaluation d'un EAM, (d) valider la grille élaborée.

La démarche d'analyse

Le rôle du tuteur dans le cadre de ce cours est de soutenir la dynamique collaborative, d'encourager la participation de chacun, faciliter la communication des idées dans le but de favoriser l'engagement social et cognitif des apprenants envers la tâche à accomplir. Il est donc particulièrement intéressant d'analyser les actions communicatives du tuteur afin de voir en quoi elles sont amenées à soutenir (ou non) la construction du lien social (plus

spécifiquement l'émergence d'un engagement des apprenants envers le groupe et la tâche). Par conséquent, l'analyse des interactions communicatives du tuteur passe par l'analyse de toutes les traces⁶ produites par les sujets en situation de communication médiatisée et distante (Grosjean *et al.*, 2003). C'est pour cette raison qu'en ce qui concerne l'analyse des conversations électroniques (formes langagières de communication médiatisée et distante) nous ferons appel à la logique interlocutoire (Brassac, 1992, Ghiglione et Trognon, 1993). Ce modèle repose sur une dialogisation de la théorie des actes de langage (Austin, 1970, Searle, 1969, Searle et Vanderveken, 1985, Vanderveken, 1988, 1990) et sur les principes de l'Analyse Conversationnelle développée par les ethnométhodologistes (Levinson, 1963, Garfinkel, 1967).

L'objectif des analyses est de comprendre en quoi les interactions tutorales à distance peuvent constituer des espaces de développement du lien social. Le forum de discussion est un espace social d'interaction dans lequel s'accomplit une activité pédagogique et l'analyse interlocutoire des échanges se déroulant au sein de cet espace permet d'accéder à la fois au contenu des échanges et aux relations interlocutoires au sein desquelles ces contenus émergent. Notre objectif a donc été de regarder comment une conversation électronique se déploie et s'organise progressivement afin de découvrir l'architecture d'une interlocution émergeant au fur et à mesure des échanges. Pour ce faire, nous allons présenter une microanalyse d'un échange entre un tuteur et des étudiants (14) dans le cadre de la téléconférence ÉvaluationMM.

Mise en acte du lien social par le tuteur dans le cadre de la téléconférence ÉvaluationMM

La création d'un espace social de collaboration

Au début des échanges ayant lieu au sein de la téléconférence évaluationMM, le tuteur propose aux apprenants de débattre du sens de certains concepts liés au multimédia (extrait 1). Ce message initial sera à l'origine de l'ouverture d'un espace de négociation ou « espace de débat » (Dillenbourg et Baker, 1996) qui impliquera plusieurs apprenants.

Extrait 1^z : Message initial du tuteur ouvrant un « espace de débat »

Tuteur A Posté le: 05-10-2003 8:25 Sujet du message: Lancement du débat sur les définitions

Bonjour à toutes et à tous
La raison d'être de cette téléconférence est d'en arriver à une définition des éléments caractéristiques du multimédia à partir des réflexions de tous. Vous n'avez pas tous à intervenir en produisant à votre tour une liste de définitions ou de critères d'évaluation. Celles-ci permettront de cibler des critères d'évaluation qui pourront être intégrés dans une grille d'évaluation spécialement élaborée pour un type de produit en particulier (ce sera le sujet du travail d'équipe).
Par exemple, en ce qui concerne l'interactivité du multimédia ou du site Web : pensez-vous qu'un site Web ou un logiciel est interactif parce qu'il contient des éléments multimédias ?
La place est donc à vous. Vous avez des exemples à apporter ? Des précisions à demander ?
Des nuances à faire ? J'ai très hâte de vous lire là-dessus.
Au plaisir de vous lire,
Tuteur A

Le contenu de ce message réprecise le contexte de la discussion et contribue à créer un foyer d'attention commun. Nous pouvons constater que le tuteur créé discursivement une entité groupe au travers de l'utilisation du pronom « vous » (identifiant le groupe) et marque son engagement personnel envers le groupe lorsqu'il écrit : « j'ai bien hâte de vous lire là-dessus ». La suite de l'analyse va nous permettre de comprendre le rapport social qu'instituent les actes de langage successivement accomplis lors des échanges entre les membres de la

communauté.

Lorsque l'on parle « d'espace de débat », on fait référence à un « espace cognitif sémiotique partagé, co-construit par les élèves au cours de leur interactions argumentatives en référence à une question débattue » (Séjourné *et al.*, 2004, 1). Il est intéressant de voir comment par l'usage d'un outil discursif comme le questionnement, le tuteur amène les étudiants à débattre. L'analyse interlocutoire des interactions permet d'identifier un objet de négociation portant sur la définition de deux concepts : interactivité et multimédia. Les étudiants répondent à la requête initiale du tuteur (« pensez-vous qu'un site web ou un logiciel est interactif parce qu'il contient des éléments multimédias ? ») par un jeu de reformulations successives qui les amènent à clarifier, exemplifier deux notions (interactivité et multimédia) et également à prendre en considération des informations communiquées par leurs collègues. Par le jeu des reformulations, les apprenants définissent mutuellement un espace de signification commun.

La structure hiérarchique⁸ (figure 1) de l'échange permet de voir comment le message initial du tuteur est un acte directeur qui contribue à l'ouverture d'un échange subordonné (E1). Les messages successifs des apprenants viennent justifier, argumenter et préparer progressivement une réponse à la question initiale du tuteur.

Figure 1 : Structure hiérarchique de l'échange

Au cours de l'échange (E) représenté dans la figure 1, ETU9 (ETU9.5) formule une requête directe à ETU5 qui met en défaut (interroge) l'énonciation assertive de cet étudiant (ETU5.3). La requête de ETU9 (« Je suis intrigué par ton choix d'expression; *au niveau de choix, des possibilités ou de sa créativité*. Qu'entends-tu par là ? Pourrais-tu me donner des exemples ») est adressée directement à ETU5. Cette requête traduit conversationnellement la mise en question de la condition préparatoire⁹ de l'acte assertif de ETU5 (condition selon laquelle ETU5 se doit d'avoir des raisons qui militent en faveur de ce qu'il avance). À ce moment de l'échange, l'acte directif de ETU9.5 ouvre un échange subordonné (Roulet, 1985) de demande d'information complémentaire. L'intervention de ETU9 (ETU9.5) porte sur l'interprétation de l'élément propositionnel « *au niveau de choix, des possibilités ou de sa créativité* » qui a été associé par ETU5 à un élément d'information à prendre en compte dans la définition des termes multimédia et interactivité. Comme c'est l'interlocuteur qui détermine la valeur d'action d'un message, il nous faut regarder la réaction de ETU5 pour connaître l'interprétation en acte qu'il fait de la requête de ETU9. ETU5 reformule son énoncé premier en l'explicitant et en l'illustrant d'exemples : « Pour ta question, je te dirais que ce forum est TRES interactif : j'ai un contrôle sur mes actes, j'obtiens des réactions et des réponses, je peux présenter ou inventer... et de ce fait, c'est intéressant [...] Interactif, ça pourrait être un cours en présence du prof où on a le droit de poser des questions et d'influencer la façon de présenter la matière. En fait, interactif c'est le contraire de "regarder la télé" ». Cet échange entre les deux apprenants se clôt par une évaluation positive de ETU9 (« Merci pour ces précisions. C'est l'idée générale que je m'en faisais. Maintenant c'est clair et limpide »), qui marque la satisfaction de l'assertion de ETU5. La négociation autour des conditions préparatoires de l'acte de langage de ETU5 offre un terrain propice au repérage des obstacles de compréhension rencontrés entre apprenants, mais aussi de la distribution des rôles entre pairs et de l'ouverture de processus de négociation du sens de certains énoncés. Cette distribution stimule la co-construction de connaissances partagées et souligne le fait que la relation sociale qui s'accomplit entre les apprenants est une relation de collaboration. Autrement dit, les étudiants sont pleinement engagés vers leur objectif commun, c'est-à-dire la production d'une définition collective de concepts liés au multimédia dont ils vont négocier le sens. L'analyse de cette interaction découlant d'une première intervention du tuteur tend à souligner en quoi un message initial posté par le tuteur peut contribuer à favoriser l'ouverture d'un « espace de débat », trace de l'engagement social des étudiants dans la discussion. Par conséquent, le tuteur peut faire usage d'outils discursifs comme le questionnement, la reformulation, et autres afin de stimuler la construction du lien social et plus spécifiquement de renforcer la

participation des étudiants sur un objet de discussion.

Cependant, c'est l'exploitation que le tuteur fera de cet « espace de débat » afin de maintenir le lien social et l'engagement des étudiants qui nous intéresse.

Un commentaire évaluatif visant à soutenir la dimension socio-cognitive du lien social

Le tuteur intervient une nouvelle fois au cours de cette interaction liée au projet 4 (extrait 2).

Extrait 2 : Seconde intervention du tuteur en ligne

Tuteur A Posté le: 12-10-2003 12:35 Sujet du message: Évaluation du site Web

Bonjour à toutes et à tous,

Comme personne ne semble vouloir se jeter à l'eau et démarrer la discussion sur les définitions du multimédia, voici un exercice qui pourrait démarrer la discussion : évaluer sommairement le site Web du cours TEC6205 34 de même que le Cahier du stagiaire.

Pour chacun des critères, expliquez sur quels éléments vous vous êtes basés pour porter votre jugement. L'exercice vous sera utile comme introduction à l'évaluation de produits multimédias.

Cela permettra aussi de repérer des partenaires éventuels pour le travail en équipe. Selon le cas vous y trouverez des gens ayant les mêmes visions que vous des sites Web ou alors des gens ayant des vues opposées. Dépendamment que vous préférerez la discussion vive, le choc des idées, à la concertation. Voici quelques critères qui pourront vous aider dans votre démarche :

[Le tuteur détail assez longuement une liste de critères pour aider les apprenants dans l'exercice proposé ci-dessus].

Alors que précédemment, les étudiants avaient liés leurs messages à celui du tuteur (extrait 1) en utilisant la fonction « répondre » (fonction technique disponible dans le forum)¹⁰, le tuteur dans le cas de ce second message utilise la fonction « écrire ». Ce geste instrumenté (Grosjean, 2004) n'est pas anodin puisqu'il permet au tuteur de mettre en exergue son message et d'initier un nouveau thème dont il précise d'ailleurs le sujet (« Évaluation du site Web »). Ce type d'acte communicationnel exerce ici une fonction régulatrice (Grosjean, 2005a) contribuant à attirer l'attention des interlocuteurs sur le message (ou à maintenir leur attention sur un objet de discussion). Ainsi, le tuteur peut mobiliser des fonctions techniques intégrées au forum (comme « citation », « réponse » ou « écrire ») qui vont médiatiser sa relation avec les apprenants, assurer une fonction de régulation des échanges et permettre l'activation de différents modes de gestion de la relation.

En énonçant : « Comme personne ne semble vouloir se jeter à l'eau et démarrer la discussion sur les définitions du multimédia », le tuteur souligne le fait que les échanges qui viennent de se dérouler ne sont pas satisfaisants en regard à ses attentes en tant que pédagogue. En effet, cette activité doit permettre aux étudiants de définir plusieurs termes qui appartiennent « au jargon » du multimédia. Cependant, les premiers échanges entre étudiants ne prennent en considération que deux termes. Par ailleurs, le tuteur souligne aussi le fait que les étudiants ne s'engagent pas totalement dans la discussion. De part son intervention, le tuteur énonce une recommandation dans le but de recentrer l'objet de discussion sur la constitution d'un vocabulaire commun reposant sur plus de deux définitions. Il est particulièrement intéressant de voir la réaction d'un étudiant à ce message. Nous l'étudierons plus tard et montrerons en quoi cette réaction interroge les conditions préparatoires de l'assertion du tuteur (c'est-à-dire remet en cause le constat fait par le tuteur).

Dans la seconde partie de son message (« voici un exercice...»), le tuteur propose un nouvel objet de discussion en introduisant une contrainte aux étudiants, puisqu'ils doivent réaliser un exercice pratique et ensuite justifier, expliquer leur démarche. Le tuteur introduit un instrument méthodologique (évaluer le site Web du cours et le cahier du stagiaire) qui contribue à réorganiser l'activité en cours d'action (Clot, 2004). Cet instrument vise à : (a) engager tous les membres du groupe à participer à l'échange et (b) sortir du cadre limité de

définitions dans lequel les échanges précédant sont enfermés. Par l'usage d'un instrument méthodologique (Grosjean, 2005b), le tuteur prend part à une transformation de l'activité sociocognitive des étudiants. Par ailleurs, en demandant aux étudiants d'expliquer leur démarche et d'énoncer les critères sur lesquels ils se sont appuyés pour réaliser l'activité, il incite les apprenants à diriger leur activité sur leur propre activité (une activité réflexive). Le tuteur assure une sorte de direction maîtrisée de l'interaction, afin de renforcer l'engagement sociocognitif des étudiants envers la tâche (ce qui se traduit chez les étudiants par une recherche personnelle d'information dans les textes ressources) et à les faire sortir de leur univers de définition dans lequel ils étaient enfermés afin de stimuler l'ouverture de cet univers (vers la définition de plusieurs concepts clés). Ceci a lieu par le biais d'un détournement d'attention des apprenants sur un exercice. Ainsi, l'instrument méthodologique utilisé par le tuteur au cours de cet échange tend à : (1) réorganiser l'activité des apprenants car l'action du tuteur opère dans l'activité des étudiants par un moyen détourné (l'exercice), (2) stimule la migration du fonctionnement des sujets dans un nouveau contexte de réalisation et d'exécution de leur tâche de définition de concepts liés au multimédia. D'ailleurs, à la suite de cette intervention du tuteur les étudiants modifient leur méthode de travail en allant chercher des informations dans les textes sources qui sont disponibles dans leur environnement de travail et s'engagent dans une activité d'écriture collaborative des définitions.

Dans le cadre des échanges relatifs au projet 4, nous souhaitons porter notre attention sur une interaction ayant lieu entre le tuteur et un apprenant lors de la téléconférence CoordinationMM. Cet échange est en lien avec la seconde intervention du tuteur (extrait 2).

Extrait 3 : Requête de ETU10 au tuteur

<p>ETU 10 Posté le: 20-10-2003 9:14 Sujet du message: Projet 4 définition</p> <p>Projet 4 : Vous mentionnez qu'il n'y a personne à date qui a fourni ses définitions. Pourtant, je suis intervenue à deux reprises dans le point "définition". Est-ce ce type d'interventions que vous recherchez ou dois-je présenter autrement ?? ETU10</p>
<p>Tuteur A Posté le: 20-10-2003 10:07 Sujet du message:</p> <p>Bonjour ETU10, Si vous regardez bien dans le fil de discussion "<i>Lancement du débat sur les définitions</i>", dans la téléconférence ÉvaluationMM, le débat s'est centré autour de la définition de deux termes : multimédia et interactif. Ce fil de discussion ne visait qu'à démarrer, lancer le débat sur les définitions des termes reliés au multimédia. Si vous regardez dans le cahier du stagiaire à la première étape du projet sur l'évaluation du multimédia et dans le texte T411.PDF, il y a beaucoup plus de termes à définir que cela. C'est cette liste de termes qu'il faut définir. Cette liste permettra deux choses : pour le groupe, l'objectif est de s'entendre sur une définition de ces différents termes; pour moi, ces définitions me permettront d'identifier les champs d'intérêt des participants et cela me servira au moment de composer les équipes, pour réunir les gens ayant des points de vue similaires. Lorsqu'on arrive à réunir des gens partageant un même bagage de formation, d'expérience et de point de vue, on évite d'avoir des équipes qui doivent d'abord s'entendre sur une définition commune du multimédia avant de commencer le travail. Bref, l'équipe sauve du temps. Pas que les débats soient inutiles dans une équipe, mais... J'espère que ces quelques lignes éclairent votre lanterne. Au plaisir de vous lire, Tuteur A</p>

L'extrait 3 montre comment le tuteur réagit à une intervention d'un étudiant (ETU10) et offre une explication à l'assertion énoncée précédemment dans le cadre de la téléconférence ÉvaluationMM (extrait 2) : « Comme personne ne semble vouloir se jeter à l'eau et démarrer la discussion sur les définitions du multimédia, voici un exercice qui pourrait démarrer la discussion ». Il est intéressant de voir : (a) comment l'étudiant réagit à l'assertion du tuteur et, (b) comment l'intervention de l'étudiant ouvre une négociation sur les conditions préparatoires de l'assertion du tuteur (Extrait 2) et incite le tuteur à développer une

explication. L'explication est un outil discursif fréquemment utilisé par le tuteur afin de renforcer la dimension socio-cognitive du lien social. Baker (2000) donne une définition de l'explication comme étant « l'ensemble des processus portant d'une part, sur la structuration des connaissances mises en jeu dans l'interaction et d'autre part, sur l'adéquation de celles-ci aux buts d'agents interlocuteurs, afin d'augmenter la cohérence de leurs représentations mutuelles de ce qui est à expliquer ». Le tuteur explicite son intention lorsqu'il énonce : « Si vous regardez bien dans le fil de discussion : *Lancement du débat sur les définitions*, dans la téléconférence ÉvaluationMM, le débat s'est centré autour de la définition de deux termes : multimédia et interactif. Ce fil de discussion ne visait qu'à démarrer, lancer le débat sur les définitions des termes reliés au multimédia ». Ainsi, la requête de l'étudiant a contribué à ce que le tuteur précise ses intentions afin que se construise une représentation partagée de la tâche à réaliser. La construction d'une telle représentation est une condition préalable à l'engagement social et cognitif des étudiants. Par ailleurs, nous pouvons voir que dans cet extrait 3, le tuteur utilise un smileys (geste conventionnel) intégré à son message (Grosjean, 2004). L'interactivité dans un contexte de communication médiatisée par ordinateur est produite par la conjonction de messages verbaux et de messages qui simulent l'action intégrant ici différentes stratégies iconiques (Minnini, 2004). Les smileys ne renvoient pas uniquement à des conventions stylistiques, mais peuvent avoir une fonction que l'on peut rapprocher de celle du non verbal et du paraverbal de la communication en face-à-face. Cette forme de communication contribue d'une manière générale au maintien de la relation et joue un rôle de régulation dans les échanges médiatisés et distants (Marcoccia, 2000).

Synthèse de l'analyse

Le tuteur en ligne développe dans le cours d'action une sorte de « savoir-être » incarné dans des comportements et des expressions. Plus spécifiquement, dans cet exemple, le tuteur fait usage :

(a) d'*outils discursifs* visant à initier, rechercher l'engagement des étudiants envers le groupe et la tâche. Par exemple en introduisant un objet de discussion et en recherchant à stimuler la participation des étudiants à cet objet de discussion.

(b) d'*instruments*^u (dans notre cas un instrument pédagogique) stimulant l'activité socio-cognitive des apprenants. En effet, nous avons pu voir comment le tuteur s'approprié son environnement virtuel afin de l'intégrer dans une activité pédagogique significative pour lui (activité qui a eu pour conséquence de renforcer l'engagement des apprenants, stimuler leur participation et leur activité cognitive).

(c) de *gestes instrumentés* (dans notre cas l'usage de fonction techniques intégrées au forum) exerçant une fonction régulatrice des échanges.

(d) de *gestes conventionnels* que sont les smileys (ou émoticons) visant à spécifier la relation que l'on instaure avec les autres interlocuteurs (soutenant la dimension socio-affective du lien social)

Conclusion

Il est indéniable que les éléments d'analyse présentés ne permettent pas de mettre en exergue la multiplicité des stratégies mises en acte par des tuteurs pour construire du lien social dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance. Néanmoins, une microanalyse des interactions s'accomplissant au sein de forums de discussion, nous a permis de repérer un certains nombres d'actions communicationnelles (langagières ou non) que le tuteur met en acte au cours de son activité de tutorat, actions visant à renforcer engagement social des étudiants et à soutenir leur activité cognitive. Ainsi, le lien social se construisant au cours d'une interaction médiatisée et distante comporte deux dimensions (Mangenot et Develotte 2004) : une dimension socio-affective et une dimension socio-cognitive. En effet, la dimension socio-affective se traduit par un engagement personnel du tuteur dans la conversation (« J'ai

hâte de vous lire là-dessous ») et la capacité pour celui-ci à créer discursivement une entité groupe, à adopter des pratiques communicationnelles renforçant l'engagement des étudiants et leur participation aux échanges. Quant à la dimension socio-cognitive, on peut voir comment le tuteur, par l'usage du questionnement, par des commentaires évaluatifs et à travers la mobilisation d'instruments, cherche à engager cognitivement les étudiants. D'ailleurs, Goodwin (1986) a montré qu'une façon de soutenir un énoncé en cours est de l'appuyer par des signes de reconnaissances, de compréhension et d'encouragement à continuer, voire par des évaluations (positive ou négative). Cet objet de discours devient alors le point d'attention conjoint dans la discussion. Ainsi, en appuyant un élément de la discussion et en le mettant en exergue (par un commentaire évaluatif sur leur contribution), le tuteur réengageait le collectif d'étudiant sur un thème qu'il souhaitait leur voir approfondir. Comme le souligne Mondada (2005, 66) : « ces procédés, [...] ont des effets à la fois sur les objets de discours concernés-promus localement dans l'interaction comme des objets centraux, importants, pertinents, etc.- et sur les participants eux-mêmes qui, à travers l'expression d'un accord sur un objet particulier, affichent et affirment leur groupe ».

Références bibliographiques :

- Austin J.L. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris, Le Seuil.
- Baker, M.J. (2000). « Explication, Argumentation et Négociation : analyse d'un corpus de dialogues en langue naturelle écrite dans le domaine de la médecine ». *Psychologie de l'Interaction*, N°9-10, p. 179-210.
- Bakhtine, M. (1984). « Les genres du discours ». In *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, p.265-308.
- Brassac, C. (1992). « Analyse de conversations et théorie des actes de langage ». *Cahiers de Linguistique Française*, 13, p. 62-76.
- Bonamy, J., Charlier, B. Saunders, M. (2001). « Produire la qualité dans la diversité : comment un réseau de formation produit sa qualité ». *Éducation permanente*, n°147, 2^{ème} trim., p.131-139.
- Charlier, B., Daele, A., Docq, F., Lebrun, M., Peeters, R., Lusalusa, S., Deschryver, N. (1999). *Tuteur en ligne : quels rôles, quelle formation ?* Actes du 2^{ème} Symposium du CNED, Poitiers, Futuroscope, décembre 1999.
- Charlier, B., Peraya D. (2002). *Technologie et innovation pédagogique. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles, De Boeck, Coll. Perspectives en éducation et formation.
- Charlier, B., Deschryver, N. et Daele, A. (2002). « Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire ». In R. Guir (Ed.). *TIC et formation des enseignants*. Bruxelles, DeBoeck.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF (coll. Travail humain).
- Clot, Y. (2004) « Action et connaissance en clinique de l'activité », *@ctivités, volume 1, Numéro 1*, 2004, disponible en ligne : www.activites.org/v1n1/clot.pdf, consulté 2004.
- Daele, A. (2000). *Tutoring collaborative groups at a distance. E-Workshop: Developing On-Line Tutors 2000*. Robert Gordon University, Aberdeen.
- Deschryver, N. (2002). « Le rôle du tutorat ». In B. Charlier et D. Peraya. *Apprendre les technologies pour l'éducation : Analyses de cas, théories de référence, guides pour l'action*. Bruxelles, DeBoeck.
- Develotte, C., Mangenot, F. (2004). « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif ». *Revue Distance et Savoir, Énigme de la relation pédagogique à distance*, 2-3/2004, p. 309-333.

- Dillenbourg, P., Baker, M.J. (1996). *Negotiation Spaces in Human-Computer Collaboration*. Actes du colloque COOP'96, Second International Conference on Design of Cooperative Systems, INRIA, Juan-les-Pins, juin 1996, p. 187-206.
- Easton, S.S. (2003). "Clarifying the Instructor's Role in Online Distance Learning". *Communication Education*, Vol.52, N°2, April 2003, p. 87-105.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*, Englewood Cliffs, New-York
- Ghiglione, R., Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Grenoble : PUG.
- Glickman, V. (2002), « Apprenants et Tuteurs : une approche européenne des médiations humaines ». *Education Permanente*, 152, p. 55-69.
- Grosjean, Sylvie, Henri, France (2002). *L'impact de l'analyse des conversations asynchrones sur l'exploitation didactique des forums de discussions*. Colloque de L'ACFAS, Atelier du CIRTA : Les multiples facettes du télé-apprentissage, Université Laval, Québec, 16 mai 2002.
- Grosjean, S., Pudelko, B., Henri, F. (2003). *Analysing Collaborative Online Learning*. Human Centered Processes, Distributed decision making and man-machine cooperation, Actes du Colloque HCP'2003, Luxembourg, 5-7 mai 2003, p. 71-78.
- Grosjean, Sylvie (2004). *L'apprentissage collaboratif à distance : du scénario pédagogique à la dynamique interactionnelle*. Actes du colloque Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement supérieur et l'industrie, TICE'2004, Université de Technologie (UTC), Compiègne (France), 28-30 octobre 2004, p. 229-236.
- Grosjean, Sylvie (2005a). « Communautés virtuelles et communication médiatisée par ordinateur : une analyse des formes de ritualisation sociale ». *Revue d'Interaction Homme-Machine, RIHM*, Paris, France, p. 109-131.
- Grosjean, Sylvie (2005b). *Instruments mobilisés par le tuteur en ligne en situation d'apprentissage collaboratif à distance*. Colloque DIVA, École Polytechnique de Montréal, 18-20 mai 2005, p. 63-68.
- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy : Presse de l'Université du Québec.
- Henri, F. et Pudelko, B. (2002). « La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés ». In A. Daele et B. Charlier (Eds.). *Les communautés délocalisées d'enseignants*. Etude du Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche (PNER), Paris.
- Lamy, M.-N. (2001). « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage ». In Bouchard, R., Mangenot, F., *Interactivité, interactions et multimedia*, Lyon, ENS-Editions, p. 131-144.
- Levinson, S. (1963). *Pragmatics*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Marcoccia, M. (2000). « 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*. Presses Universitaires de Lyon, Lyon, p. 249-263.
- Metzger, J-L. (2004). « Devenir enseignant en ligne : entre surcharge et isolement ». *Revue Distance et Savoir, Énigme de la relation pédagogique à distance*, 2-3/2004, p. 335-356.
- Mininni, G. (2004). « Les contrats de la communication virtuelle ». In M. Bromberg, A. Trognon (eds), *Psychologie sociale et communication*. Dunod, Paris, p.121-131.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation*, Hatier, Paris.
- Mondada, L. (2005). *Chercheurs en interaction. Comment émergent les savoirs*. Presses

polytechniques et universitaires romandes, Lausanne, Suisse.

Paquette, D. (2000). « Le rôle des tuteurs et tutrices : une diversité à appréhender ». *Revue du conseil québécois de la formation à distance*.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995.

Roulet, E. (Éds) (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*, Peter Lang, Berne.

Salmon, G. (2000). *E-moderating : The Key to Teaching and Learning Online*, Kogan Page, London.

Searle, J.R. (1969). *Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press.

Searle, J. R., Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*, Cambridge, Cambridge University Press.

Séjourné, A., Baker, M., Lund, K. & Molinari, G. (2004). *Schématization argumentative et co-élaboration de connaissances : le cas des interactions médiatisées par ordinateur*. Actes du colloque international « Faut-il parler pour apprendre ? », Arras, Mars 2004, p. 1-14.

Suchman, L.A. (1987). *Plans and Situated Actions. The problem of human-machine communication*, Cambridge, Cambridge University Press.

Teutsch, P., Bourdet, J.F., Gueye, O. (2004). « Perception de la situation d'apprentissage par le tuteur en ligne ». *Actes du colloque Technologies de l'Information et de la Connaissance dans l'Enseignement supérieur et l'industrie, TICE'2004*, Université de Technologie (UTC), Compiègne (France), p. 59-66.

Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours*. Bruxelles, Mardaga.

Vanderveken, D. (1990). *Meaning and speech acts*. Cambridge, Cambridge University Press.

Vetter, A. (2004). « Les spécificités du tutorat à distance à l'Open University : enseigner les langues avec Lyceum ». *ALSIC*, Vol. 7, p.107-129.

Wegerif, R. (1998). « The Social Dimension of Asynchronous Learning Networks ». *Journal of asynchronous Learning Networks*, Vol.2, n.1, 34-49, <http://www.aln.org/publications/jaln/>

Notes

1 Les formes langagières font référence aux messages scripturaux composés par les participants lors de communications via des forums de discussion. Les formes instrumentées font référence aux actions de communication qui se réalisent dans un cadre et un environnement matériel, mais s'actualisent au travers de l'usage d'artefacts. Nous utilisons le terme instrumenté en référence au concept d'instrument chez Rabardel (1995). Les « objets techniques » sont des instruments soit, « une entité bicéphale, mixte, à la fois artefact et mode d'usage » (Rabardel, 1995, 91).

2 Nous reprenons ici des éléments proposés par Charlier *et al.* (1999), Daele (2000), Salmon (2000) pour caractériser les différents rôles assumer par le tuteur dans le cadre de situations d'apprentissage collaboratif à distance.

3 Au cours de sa recherche Paquette (2000) a analysé les propos de deux tutrices dans le cadre d'un programme de formation continue en sciences de l'éducation offert à distance aux enseignants du Valais en Suisse romande.

4 Le concept de genre évoque les travaux de Bakhtine (1984) pour une explication voir Clot (1999).

5 Dans le cas de cette étude, un seul tuteur exerce l'activité de tutorat à distance pour un groupe de 14 étudiants. Nous avons pu au cours des 15 semaines de formation recueillir tous les messages postés par le tuteur et les apprenants (au total 265 messages ont été postés).

6 Le concept de traces fait référence ici autant aux formes langagières des échanges (les messages postés dans le forum) qu'aux formes non langagières (instruments mobilisés par les interactants au cours de leurs échanges). Pour parler des instruments mobilisés dans le cours d'action, nous utilisons aussi le terme de « gestes instrumentés » (Grosjean, 2004).

7 Les extraits sont reproduits en l'état. Aucune correction n'a été effectuée dans un souci de préserver l'intégralité du message.

8 La construction de la structure hiérarchique de l'échange repose sur la méthode genevoise de construction des arborescences hiérarchiques et fonctionnelles (Moeschler, 1985, Roulet, 1985). On se trouve en présence d'un

ensemble de relations logiques mises en évidence au cours de l'analyse interlocutoire et représentées par une structure hiérarchique. À la différence de la méthode genevoise, nous procédons à partir des règles de la logique interlocutoire pour construire cette structure.

9 Les conditions préparatoires (Vanderveken, 1988) représentant les états de choses que le locuteur (ETU5) présuppose ou tient pour vraies lors de l'accomplissement d'un acte de langage dans un contexte d'énonciation donné. Ainsi, à la force assertive est associée la condition préparatoire que ETU5 dispose de raisons qui militent en faveur de la vérité du contenu propositionnel de son énonciation (ETU5.3).

10 Ce qui renforçait la proximité séquentielle entre les messages.

11 Nous avons développé cet aspect de l'instrumentation de l'activité du tuteur en ligne dans un article intitulé « Instruments mobilisés par le tuteur en ligne en situation d'apprentissage collaboratif à distance » (Grosjean, 2005b).