

Caractéristiques discursives de la communication pédagogique par forum

Christelle Celik et François Mangenot, université de Franche-Comté

Dans le cadre des nouveaux dispositifs de formation ouverte et à distance (*cf.* Choplin, 2002, coord.), apparaissent des formes de communication pédagogique inconnues jusqu'ici, fondées sur l'utilisation du réseau Internet. Ces nouvelles formes interrogent le linguiste comme le didacticien, de la même manière que la communication en classe a pu intéresser de nombreux analystes du discours (Kramsch, 1984, Cicurel, 1985, Cicurel et Blondel, 1996). On analysera ici un cas particulier de communication pédagogique médiatisée par ordinateur¹, celui qui fait appel au mode écrit asynchrone que permettent les systèmes de type forum (*cf.* Mangenot, 2002a et 2002b) ; ce mode est actuellement l'un des plus employés et ses atouts sont soulignés par de nombreux chercheurs américains (Harasim, 1994, Bullen, 1997, Henri et Lundgren-Cayrol, 2001).

Le corpus étudié s'est constitué en 2000-2001 à l'occasion du suivi par Internet d'une unité d'enseignement de maîtrise de français langue étrangère à distance² et comporte plus d'un millier de messages (1074, dont 703 provenant de la cinquantaine d'étudiants qui se sont exprimés). Le cadre théorique de cette étude relève des *apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur*, domaine de recherche bien établi dans le monde anglo-saxon³. On suivra Dillenbourg et alii (1996), spécialistes de ce domaine, qui suggèrent d'étudier la collaboration à partir de l'analyse qualitative des interactions verbales distantes : « Une possibilité prometteuse pour la recherche sur l'apprentissage collaboratif consiste à exploiter certaines branches de la linguistique cherchant à modéliser les types de conversation, de discours ou de dialogue afin d'en tirer un cadre d'analyse mieux fondé théoriquement. ». La démarche étant d'ordre praxéologique, on utilisera différents outils fournis par l'*analyse du discours*, en prenant ce terme dans une acception large, comme le proposent Charaudeau et Maingueneau (2002, p. 41-45). Selon une démarche inspirée de l'ethnométhodologie, on examinera tout d'abord la structure et la teneur des interactions. On analysera ensuite les marques énonciatives pouvant témoigner de la constitution d'une communauté d'apprentissage. On s'interrogera enfin sur certaines caractéristiques communicationnelles de cette nouvelle forme d'interaction pédagogique.

1. Structure et teneur des interactions

Les systèmes de type forum présentent plusieurs caractéristiques originales : si l'écrit asynchrone n'est pas leur apanage, la permanence et le caractère public des interventions⁴ jouent un rôle important dans une perspective pédagogique. Les forums permettent également, à des degrés divers selon les systèmes utilisés, une certaine structuration des interventions.

1.1 Une structure induite par le type de tutorat

Deux facteurs influent sur la structure des interactions : les fonctionnalités du système utilisé et la manière dont est envisagé l'accompagnement pédagogique. Les forums « classiques », comme ceux que l'on trouve sur le réseau *Usenet* (*cf.* Anis, 1998), comportent des « fils de discussion » (correspondant souvent à des thèmes) et permettent de faire apparaître une intervention comme une réaction à une autre ; ainsi, un intervenant a-t-il trois possibilités : créer un nouveau fil de discussion, poster une intervention initiative dans un fil existant, poster une intervention réactive

¹ On considère que la communication pédagogique médiatisée par ordinateur constitue un cas particulier de la communication médiatisée par ordinateur (CMO).

² Université Stendhal-Grenoble 3 et CNED.

³ Computer supported collaborative learning (CSCL). Des colloques européens ou mondiaux consacrés à ce domaine se tiennent régulièrement ; leurs Actes sont presque toujours disponibles sur Internet.

⁴ Comme le signale Marcoccia (1998, p. 17), « dans un forum de discussion, il est impossible de sélectionner un destinataire. Toute intervention est « publique », lisible par tous les participants au forum, même si elle se présente comme la réaction à une intervention initiative particulière. L'aparté est impossible : le polylogue est la forme habituelle du forum et le multi-adressage en est la norme. »

dans un fil existant. Le logiciel utilisé dans le cas que nous étudions ici, le collecticiel *QuickPlace* (Lotus, IBM), outre les possibilités mentionnées ci-dessus, permet une organisation plus subtile en dossiers et sous-dossiers au classement à la fois chronologique et thématique (cf. Annexe).

Concernant l'accompagnement pédagogique, on distingue généralement deux formes de tutorat, à tendance **réactive** ou **proactive**. Dans le premier cas, l'initiative est laissée aux étudiants et l'enseignant-tuteur a essentiellement pour rôle de « répondre aux demandes explicites des apprenants, sans anticiper sur ces demandes et sans chercher au-delà, tandis que les tuteurs plutôt proactifs prennent l'initiative de proposer une aide et s'appliquent à faire émerger des demandes » (Glikman, 2002, p. 64). La typologie de Glikman, établie à partir de l'observation de plusieurs dispositifs européens de formation aux adultes, distingue également la nature du soutien apporté, selon que celui-ci est d'ordre plus méthodologique ou plus psycho-affectif.

Le corpus étudié, s'il relève plutôt d'un type de tutorat **proactif**, constitue néanmoins un cas particulier non envisagé par Glikman. La notion de tâche à accomplir y est en effet centrale (Mangenot, 2002a, 2002b, 2003) et les consignes de l'enseignant-tuteur, renouvelées toutes les trois semaines, peuvent alors être considérées comme des interventions initiatives⁵. La réalisation des tâches par les étudiants amène ceux-ci à proposer des contributions réactives par rapport aux consignes ; il est enfin logique – et très attendu par les étudiants – que l'enseignant-tuteur apporte un feed-back à ces travaux. La structure la plus courante est donc ternaire :

Consignes ⇒ Contributions répondant aux consignes ⇒ Feed-back.

Une consigne demandait d'interpréter l'erreur du correcteur syntaxique de *Word* qui, face à une phrase correcte du type « Le jardinier les plante. », produit un message aberrant : « Accord sujet/verbe : Vérifiez cette phrase. Si **jardinier** est le sujet de **plante**, il y a une faute d'accord »
Une étudiante : *Je pense que l'erreur vient du fait que Word ne fait absolument pas la différence entre un substantif et un verbe lorsque les formes sont identiques. Ainsi, "plante" peut représenter les deux. Cependant, comme plante est précédé d'un pronom, Word considère que ce pronom est un article défini.*
Feed-back de l'enseignant : *Oui, la confusion verbe/substantif et celle article/pronom est une des causes de la mauvaise analyse. Mais pas la seule, à mon avis...*

Fig. 1 : exemple d'interaction ternaire

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

- les consignes sont en général plus ouvertes que les questions posées en classe (dans le cas ci-dessus, l'enseignant ne possède pas la bonne réponse) ;
- le nombre de contributions qui peuvent venir répondre à ces consignes est illimité ;
- la longueur d'une contribution est également illimitée (à la consigne ci-dessus, certains étudiants ont réagi par une production de deux pages, testant le correcteur avec de nombreuses autres phrases de leur cru) ;
- le feed-back s'applique parfois à un ensemble de contributions et non à une seule (ainsi, dans le cas ci-dessus, l'enseignant ne livrera son explication complète qu'après qu'un grand nombre d'étudiants aura proposé ses hypothèses) ;
- les étudiants peuvent réagir aux autres contributions, voire entamer des échanges entre pairs plus complexes (mais cela ne se produit que rarement, cf. 1.3 et 1.4).

En dehors des huit « salles »⁶ (une par chapitre du cours papier) correspondant au mode de fonctionnement ci-dessus, d'autres forums étaient proposés mais ils ne seront pas pris en compte

⁵ Bien qu'il soit peut-être abusif d'appliquer des catégories élaborées pour l'oral à des échanges écrits en temps différé, plusieurs auteurs (Anis, Marcoccia) ont estimé que les analyses proposées par la linguistique interactionniste étaient en partie applicables à la CMO.

⁶ Le logiciel *QuickPlace* nomme « salle » ce qui correspondrait, dans un système de gestion de fichiers, à un dossier. L'utilisateur peut ainsi, grâce à la création de « salles », structurer l'espace virtuel dans lequel se déroulent les interactions. Une « salle » peut comporter plusieurs forums de discussion ainsi que des dossiers destinés à présenter de l'information ou des consignes. La copie d'écran en Annexe présente la structuration de la « salle » où se déroule le travail sur le chapitre 4.

dans cette étude : deux espaces, correspondant à un tutorat **réactif**, donnaient la possibilité aux étudiants de demander des précisions quant à l'évaluation (50 messages) ou de poser des questions techniques (73 messages) ; un espace permettait à chacun de se présenter (51 présentations), un autre de proposer des liens Internet (9 messages) ; enfin, un forum intitulé « Discussion libre » a recueilli 51 interventions.

Concernant la **structuration chronologique et thématique**, un nouvel ensemble de trois à quatre tâches, correspondant à un chapitre du cours papier, était placé sur le système toutes les trois semaines, dans une « salle » apparaissant au premier niveau du logiciel ; les échanges liés à une tâche (et donc à une consigne) particulière se déroulaient pour leur part dans des dossiers distincts de la salle correspondante. On peut donc considérer que chaque tâche a fait l'objet d'un forum, le travail terminé constituant une archive toujours consultable (voir copie d'écran en Annexe).

1.2 Quelques effets du caractère public des échanges

La dimension publique des échanges, condition *sine qua non* (dans le cas d'une formation entièrement à distance) pour l'établissement d'une communauté d'apprentissage, peut également constituer un frein à la participation. On peut d'abord s'interroger sur les étudiants qui restent « silencieux » ou préfèrent s'adresser de manière privée à l'enseignant, par courriel, traduisant ainsi une résistance au caractère public de la communication sur forum. Comme cela est évoqué dans (Mangenot et Miguet, 2001), la tendance première des étudiants à distance, habitués jusqu'ici aux seuls échanges bilatéraux avec l'enseignant, est de s'adresser à ce dernier, et le caractère public des échanges, bien que préconisé et argumenté par l'enseignant, peut constituer une source de blocage. Les commentaires d'étudiants ci-après, recueillis par questionnaire, expriment bien à la fois les limites (1, 2, 3) et les atouts (3, 4, 5) d'une communication publique par forum :

- 1) La mise en commun de toutes les interventions risque de paralyser ceux qui n'ont pas assez d'expérience et de connaissances
- 2) J'avais le sentiment de ne pas être à la hauteur pour me permettre d'intervenir
- 3) Parfois on n'ose pas poser une question parce qu'on pense qu'elle est stupide et puis on voit que quelqu'un s'est aventuré à la poser et du coup on ne se sent pas si seul et si bête !
- 4) Paradoxalement, il [ce système] m'a permis de davantage « écouter » (ou plutôt lire) les autres, et de réfléchir à loisir sur ce qu'ils disent.
- 5) La mise en commun des travaux et les échanges d'idées, lesquelles restent une fois qu'elles sont publiées, sont les meilleurs aspects de ce système.

Fig. 2 : extraits de questionnaires remplis à l'issue du cours

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

1.3 La rareté des interactions entre pairs

La majorité du corpus est donc constituée de messages de type « dialogue avec l'enseignant » et la plupart des interventions de ce dernier se caractérisent surtout par le rôle « source de savoir et correcteur », malgré les efforts qu'il fournit pour encourager les interactions entre pairs ; il exprime d'ailleurs parfois sur le forum les limites de ce mode de fonctionnement :

[...] je sens que beaucoup d'étudiants attendent un feed-back personnalisé de ma part plutôt qu'un échange entre pairs... Les représentations du prof comme détenteur du savoir plutôt que du groupe comme possesseur de savoirs riches et nombreux du simple fait de sa variété et multiplicité sont difficiles à déloger... Un signe: il est rare que vous vous apportiez mutuellement des feed-back.

Le message suivant, rédigé par un étudiant dont une réalisation n'avait pas reçu de commentaire assez rapidement, est typique de l'attente d'une relation duale et d'un feed-back personnel et personnalisé :

une petite réponse à "minitel" et un commentaire sur mon "étude de cas" s'il vous plaît, M. Mangenot.

Si l'on définit comme « interactifs » (au sens d'interactions entre pairs) les messages qui soit s'adressent explicitement à un pair soit répondent à un message de pair, on est amené à constater la faible proportion de ce type d'interaction : 8,7 % de l'ensemble des messages d'étudiants dans les huit « salles de cours ». Par ailleurs, certains échanges dans le forum *Discussion libre* ainsi que des réponses au questionnaire indiquent que des échanges privés entre étudiants, par courrier électronique, ont eu lieu tout au long de l'année, échanges concernant au moins en partie les contenus de la maîtrise de français langue étrangère. Est-ce la présence de l'enseignant, toujours considéré comme un regard évaluateur, qui fait obstacle à une plus grande mutualisation des savoirs, des pratiques ? Ou bien les messages échangés deux à deux par courriel paraissent-ils moins « menaçants » que les messages « publiés » sur le forum et donc accessibles à tous ? Un parallèle peut sans doute être établi avec la prise de parole des étudiants, plus difficile au cours de travaux dirigés collectifs que lors de travaux de groupes. Il semble *a contrario* intéressant d'examiner la seule partie du cours durant laquelle l'interactivité a augmenté de manière significative, puisqu'elle a atteint 23,3% des messages étudiants.

1.4 Un temps fort des échanges entre étudiants

La seule partie du cours durant laquelle les échanges entre pairs se sont intensifiés est le chapitre 4, abordé au milieu de l'année universitaire ; il s'agit d'un chapitre au caractère plus concret et plus technique que les autres, l'objectif étant d'apprendre à créer des exercices multimédias de français langue étrangère et de proposer les exercices ainsi réalisés sur le forum. Une étudiante avance une première explication dans la rubrique *Discussion libre* : « *Vous ne trouvez pas que depuis qu'il y a des activités ludiques nous sommes plus interactifs ?* ». Les « activités ludiques » évoquées sont cependant apparues de manière relativement imprévue, quand une étudiante, au lieu de fournir un exercice lexical avec sa solution (mot à deviner à partir de dix contextes ⁷), l'a présenté comme un jeu de devinette destiné à l'ensemble des participants ; certains étudiants ont alors émis des hypothèses tandis que d'autres commentaient l'intérêt ou la difficulté des réalisations :

A : *Merci à Delphine pour ses explications, cela m'a permis d'entrer rapidement dans le logiciel Jeu de mai. La démonstration est suffisante mais un peu frustrante pour exploiter ses propres dizains puisqu'on ne peut pas les enregistrer. Faute de mieux je joins ici un dizain...*

B : *Ton mai est quartier, je l'ai deviné à la phrase « Delphine H aime se promener dans ce... » et j'en étais sûre avec la phrase d'après « Les troupes ont pris leur d'hiver ». Par contre je ne sais pas si un public FLE aurait eu la confirmation avec la même phrase que moi car [...]*

C : *J'aime bien le clin d'œil que Laurent fait aux autres étudiants. De plus, ton dizain exploite bien les différents sens du MAI. J'ai trouvé le mot à la 5e définition (prendre ses quartiers d'hiver), mais je suis d'accord avec Julie pour dire que les apprenants de FLE ne réagiront [...].*

D : *Salut ! Le mot de mai de ta liste de phrases est "quartier". Au départ j'ai eu un doute, j'hésitais entre "quart" et "quartier" (d'ailleurs quart marche dans certaines phrases). Je me suis décidée pour "quartier" à la deuxième lecture...*

E : *[...] J'aime bien l'emploi des prénoms. Je vois comment cet emploi pourrait intéresser les apprenants aussi et les motiver à créer des fiches amusantes.*

F : *Bonjour, votre MAI est quartier. Je pense que c'est une façon fort créative pour faire travailler les différents sens d'un mot en FLE. J'ai apprécié voir mon prénom dans votre travail. C'est un point important en FLE, le côté affectif.*

Fig. 3 : un échange particulièrement interactif

⁷ Le logiciel de référence est *Le Jeu du MAI* (CNDP et CREDIF, 1995).

Ces échanges, véritables conversations dans lesquelles interviennent jusqu'à six étudiants différents, correspondent tout à fait au type d'interactions entre pairs visées par l'enseignant. En outre, on peut constater que les échanges interviennent au sein même d'une conversation entre les participants et non plus seulement en direction de l'émetteur du message initial, le terme de conversation prenant ici tout son sens ; un étudiant B réagit ainsi à un étudiant A puis pose une question à laquelle répond un étudiant C :

B : Ton mai est monde, on le trouve au contexte n°3 puis on peut vérifier les autres. Je trouve ce jeu super avec des étudiants de FLE car il permet un travail sur les hypothèses de lecture, sur le vocabulaire mais aussi sur la compréhension d'une phrase par son contexte. Qu'en pense les autres?

C : Dans ta réponse à A, tu as tout à fait raison. Le travail sur la compréhension d'une phrase en contexte est très importante en FLE.

L'interaction entre pairs semble avoir également fonctionné face à un problème commun :

A : J'avais tout d'abord utilisé le logiciel « Lectra », où j'ai enregistré un texte extrait d'un roman d'Agatha Christie, « Le cheval à bascule ». Le texte n'est pas réellement authentique à mon avis puisque...

B : Bonjour! J'ai lu que tu avais toi aussi des problèmes avec le mot "authentique", ce mot m'a fait reculer pour choisir des textes littéraires... est-ce qu'authentique signifie uniquement "articles de journaux" "reportage vidéo/audio" cad ce qui s'est réellement passé...?

L'étudiant A soulève un problème pédagogique (l'extension du terme « authentique ») auquel B s'est également trouvé confronté ; ce dernier donne son point de vue et c'est finalement l'enseignant qui viendra clarifier ce qu'il entend par ce terme.

Enfin, on peut relever des interactions de type « échanges de pratiques », un étudiant donnant son avis sur les exercices proposés par un de ses pairs (*cf. supra*, Fig. 3, les « J'aime bien... »), puis approfondissant parfois la réflexion.

Il apparaît donc, après cette première approche, que les interactions entre pairs sont certes enrichissantes, d'autant plus que la plupart des étudiants de ce suivi sont déjà enseignants eux-mêmes dans des conditions et avec des pratiques très diverses, mais qu'elles ne vont pas de soi, comme cela avait déjà été constaté pour le suivi de l'année précédente (Mangenot & Miguet, 2001). On voit finalement qu'elles ont particulièrement bien fonctionné dans le cas d'activités plus concrètes et plus techniques, les étudiants s'étant alors peut-être sentis davantage à égalité et dégagés d'un certain regard évaluateur. Si l'on quitte un instant le corpus étudié, on peut noter que le suivi de l'année 2001-2002 a vu le même phénomène se reproduire au moment du chapitre 4 ; il convient donc sans doute d'en tirer certaines leçons en vue de l'amélioration du cours.

2. Marques énonciatives et communauté d'apprentissage

Les interactions entre pairs ne sont pas le seul critère permettant de considérer qu'on est parvenu à créer une communauté d'apprentissage, ce dont témoigne par exemple un courrier électronique reçu du Guatemala après un mois de fonctionnement du suivi : « *C'est EXTRAORDINAIRE !! Monsieur, Je viens de me brancher sur le site du cours et j'en suis RAVIE!!! Je me suis sentie vraiment dans une salle de classe...* » Mangenot (2002a) analyse l'une des premières discussions de l'année, discussion ne donnant lieu à aucune intervention réactive d'un étudiant par rapport à un autre, et montre que les contributions tiennent néanmoins toutes compte de ce qui a déjà été écrit (*ex. : « Voici mon commentaire sur le sujet et après lecture de ce que la classe a déjà écrit sur ce point. »*), l'ensemble formant une sorte de « texte » collectif, évitant notamment, autant que faire se peut, les redites (*ex. : « e-mail et lettres Je ne répond qu'à cette partie-ci de l'activité: je n'ajouterais que redites sur le traitement de texte et l'écriture sur papier. »*). Les marques de l'énonciation et leur évolution au fil

de l'année constituent alors un autre moyen de repérer la constitution d'une communauté d'apprentissage.

2.1 Les déictiques personnels

Il est particulièrement intéressant d'observer les déictiques personnels dans le discours étudiant, emplois révélateurs des positionnements réciproques. On peut tout d'abord remarquer que l'emploi de la première personne du singulier est largement majoritaire dès les premiers chapitres. Présente sous la forme du pronom personnel *je*, elle apparaît également dans des expressions comme « *il me semble* » ou « *selon moi* ». Cet emploi récurrent de la première personne est souvent corrélé à la tâche demandée. Par exemple au chapitre 1, il est demandé de comparer traitement de texte et écriture manuelle. Les étudiants ayant à s'exprimer sur un vécu personnel, il est tout à fait logique qu'ils le fassent à la première personne :

J'écris différemment car je sais que si je fais une erreur sur le papier, le texte ne sera plus propre et moins agréable à regarder. Il faudra que je recommence. Sur ordinateur, je n'ai pas non plus à me préoccuper de mon [...]

Quelques rares étudiants, sans doute influencés par certains standards de l'écriture universitaire, rédigent cependant des textes impersonnels ou utilisent même le *nous* dit « de modestie » (dont la dénomination, dans ce contexte, ne correspond plus du tout à l'effet produit) :

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

Toutefois, une évolution très nette se produit au fil de l'année. On constate qu'une familiarité s'installe peu à peu entre les étudiants puisque certains qui adoptaient le vouvoiement au début de l'année tutoient leurs pairs par la suite (cf. Fig. 3, où un seul vouvoiement co-existe avec des tutoiements). De la même manière que les échanges étaient devenus plus interactifs au chapitre 4, la présence des autres se fait beaucoup plus prégnante dans le discours des étudiants. Ainsi, face à une première personne prédominante, la présence de la deuxième personne devient plus fréquente, que ce soit sous la forme du pronom personnel *tu* ou bien de l'adjectif possessif *ton* lorsqu'il s'agit d'une réponse à un étudiant en particulier :

Je viens de lire ton intervention et j'étais parvenue à la même conclusion que toi. Quand on tape "j'apprendrais bien l'anglais" c'est la requête "apprendre" qui est analysée. Le minitel nous renvoie aux écoles maternelles privées et publiques puis écoles primaires etc.

On observe également une augmentation de la fréquence de la deuxième personne du pluriel *vous*, chaque étudiant s'adressant de plus en plus à l'ensemble du groupe :

Je joins en pièce attachée mon jeu du mai, la réponse n'y est pas...! Si vous l'avez trouvée dites-le moi, et... j'attends aussi votre avis!

Le « *vous* » pose évidemment un problème d'interprétation du référent, qui peut être le groupe ou l'enseignant. Mais dans l'exemple ci-dessus, le contexte permet de trancher en faveur de la première hypothèse : les étudiants sont engagés dans un épisode ludique consistant à se faire deviner réciproquement leurs « mots cachés » (cf. *supra* § 1.4), l'enseignant étant d'ailleurs désigné nominativement dans la suite du message. Ce message (qui ne reçoit aucune réponse) s'adresse donc à tous.

Enfin, face à ce *vous* désignant le groupe, apparaît parfois l'emploi d'un *nous* faisant référence également au groupe et affirmant bien ainsi l'appartenance à une même communauté.

Dans le discours de l'enseignant, l'emploi de la seconde personne de politesse *vous* est général. De son côté, l'enseignant intervenant en général en tant que commentateur ou correcteur utilise le pronom personnel *vous* de politesse, mais également le pronom personnel de la première personne *je* lorsqu'il donne à son tour son opinion (cf. *supra*).

2.2 Fonction phatique du langage

En même temps que se développe au sein des messages une plus grande présence des pronoms de la deuxième personne (individuel ou collectif), on constate que la fonction phatique du langage a

également tendance à s'affirmer. Ainsi, les termes d'adresse sont fréquents en début de messages, que ce soit un *bonjour* ou un *chers collègues* plus formel. Par ailleurs, l'année avançant et notamment au cours du chapitre le plus interactif, le « *bonjour* » traditionnel laisse la place à un « *salut* » plus informel, marquant ainsi un relâchement quant au code de politesse et une plus grande familiarité dans les rapports de groupe. Enfin, une forte apparition des autres dans les messages se fait également jour avec des adresses directes par le prénom parfois accompagné du nom : *Laurent, Julie... Pour J.C...*

Les types de phrases nous renseignent également sur le sentiment d'appartenance à une communauté. En effet, l'utilisation répétée de phrases interrogatives ou exclamatives indique soit une question et donc une attente de réponse, soit un partage d'émotions :

Ai-je bien trouvé ?

Story Write est assez amusant !

J'ai trouvé ton MAI !

Une étude des marques énonciatives présentes dans le corpus laisse donc entrevoir le sentiment d'appartenance à une communauté. Et même si les échanges directs entre pairs sont rares, il est évident que la plupart des étudiants ont eu conscience d'appartenir à un groupe de travail et ont su tirer parti de cette appartenance tant sur le plan cognitif que socio-affectif. Comme l'exprime Lamy (2002, p. 142-143), la communauté d'apprentissage se crée « de toutes pièces par un ensemble de discours ⁸ », la communication pédagogique à distance se révélant être « un lieu purement verbal », « une élaboration textuelle collective ».

3. Quelques caractéristiques communicationnelles des forums pédagogiques

Dans une perspective bakhtinienne, Bronckart & alii (1985) avaient déjà souligné le lien entre contexte, instruments, activités humaines et discours produits :

Fondamentalement diverses, par leur histoire, par leur insertion sociale et par les instruments qu'elles mettent en œuvre, les activités humaines définissent et délimitent des contextes différents, auxquels s'articulent des discours ou des textes. Aux catégories de contextes correspondent des types de textes (ou genres de discours), qui se caractérisent par une organisation spécifique et par une distribution spécifique d'unités linguistiques.

Se pose alors la question des « modèles » avec lesquels comparer la communication pédagogique par forum. On peut tout d'abord être tenté par un rapprochement avec les travaux dirigés présentiels, les objectifs étant sensiblement les mêmes, aider les étudiants à s'approprier des savoirs et savoir-faire et les préparer à l'évaluation finale. Dans le cas d'étudiants ayant connu l'enseignement à distance traditionnel, la communication écrite bilatérale avec l'enseignant-correcteur ⁹ peut constituer un second « modèle ». On peut enfin tenter de repérer ce qui distingue le forum pédagogique d'autres formes de communication électronique.

3.1 Comparaison avec les travaux dirigés présentiels

On notera en préalable que la comparaison doit se faire avec des travaux dirigés (désormais TD) donnant lieu à de véritables échanges et non avec des cours plus ou moins magistraux ; en effet, la partie expositive de l'enseignement à distance est traditionnellement dévolue à un cours rédigé, les forums ayant une fonction complémentaire. On peut même pousser la comparaison plus loin en rapprochant les forums réactifs (*cf. supra*) de la possibilité de poser des questions à l'enseignant après un cours magistral et les forums proactifs des TD durant lesquels les étudiants réalisent des activités en interaction les uns avec les autres.

Le paramètre commun entre un TD et un forum pédagogique est le caractère public des échanges, à la fois constitutif d'une communauté d'apprentissage et susceptible de poser des

⁸ Le terme « discours » est sans doute utilisé ici par l'auteure dans une acception non spécialisée.

⁹ La fonction est ainsi désignée par le CNED.

problèmes de faces ¹⁰. La communication en classe révèle des énoncés oraux plus spontanés, plus interactifs mais moins élaborés ; ces énoncés ne laissent par ailleurs aucune trace (hormis la prise de notes) sur laquelle pourrait s'appuyer une réflexion plus approfondie. On remarque à l'inverse, dans le corpus étudié, un grand nombre de messages à la structuration typiquement écrite, avec annonce du sujet traité par un titre ou une citation, annonce du plan, emploi d'une phrase de transition entre deux parties, emploi de nombreux connecteurs balisant le discours, effets de style (pour des exemples, cf. Mangenot, 2002a). Cette structuration plus grande et cette pérennité de l'écrit permettent d'avancer que les forums proactifs peuvent constituer une bonne préparation à certains examens écrits. La permanence des contributions constitue par ailleurs un atout important en ce qu'elle pallie la perte d'information inhérente aux discussions orales : le système informatique joue alors le rôle d'une mémoire collective permettant l'élaboration d'un objet de pensée plus complexe. L'interactivité moindre constitue par contre un inconvénient dans une perspective de brassage et de confrontation des idées.

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

Dans la perspective d'une formation d'enseignants, qui est celle du corpus étudié, il convient enfin d'insister sur l'intérêt d'une certaine mutualisation des pratiques pédagogiques.

3.2 Comparaison avec l'enseignement à distance traditionnel

La communication bilatérale avec un enseignant, que celle-ci ait lieu par voie postale ou par voie électronique, permet un feed-back individualisé mais laisse l'étudiant à distance dans son isolement ; cet isolement constitue l'une des causes des nombreux abandons que connaît l'enseignement à distance. Seuls les moyens électroniques collectifs, comme les bavardages (*chats*) et les forums, permettent la constitution d'une communauté d'apprentissage. Mais on a vu que le « modèle bilatéral » pouvait avoir une certaine prégnance sur la structure des interactions par forum, les feed-back étant considérés comme du seul ressort de l'enseignant.

Une difficulté particulière provient du caractère public de tous les échanges : les commentaires rédigés par les enseignants ont un double destinataire, l'étudiant qui a rédigé une contribution et l'ensemble du groupe. Cela oblige à beaucoup de doigté, notamment dans le cas de contributions qui doivent être critiquées. Il s'agit à la fois de ménager la face du contributeur, de lui faire néanmoins comprendre l'imperfection de sa production et, éventuellement, de profiter de l'occasion pour insister auprès de tous les étudiants sur telle ou telle notion importante ; il en va certes de même lors d'échanges en classe, mais « les écrits restent », alors qu'à l'oral un « acte réparateur » peut facilement venir atténuer une critique insuffisamment modalisée. Certains collègues qui se sont lancés récemment dans le même type de suivi ¹¹, habitués aux TD présentiels ou à la correction à distance de devoirs d'entraînement, ont trouvé cette nouvelle situation de communication particulièrement ardue à maîtriser.

3.3 Comparaison avec d'autres formes de communication électronique

De nombreux enseignants américains pratiquent avec leurs étudiants des discussions écrites synchrones ; Kern (1995), par exemple, montre, corpus à l'appui, que celles-ci sont utiles à la recherche et au brassage d'idées mais beaucoup moins efficaces si l'on vise la correction formelle et

¹⁰ Colin et Mourlhon-Dallies (1995, p. 171) parlent de « tentation théâtrale » liée au caractère public des forums. Marcoccia (1998, p. 18) utilise la notion goffmanienne de « face » et montre qu'« un énoncé menaçant pour la face d'un des interactants est lisible par tous et potentiellement mis en mémoire ».

¹¹ Le système de forums proactifs ici décrit vient d'être étendu à l'ensemble d'une maîtrise de français langue étrangère : voir <http://www.canufle.org>.

l'approfondissement de la pensée. Le langage utilisé est une hybridation entre l'oral et l'écrit, ce qui est encore plus vrai pour les échanges par bavardage au caractère ludique (cf. Anis, 1998).

On pourrait imaginer que le degré de familiarité avec les moyens de communication électroniques ait une influence sur le langage utilisé par les étudiants dans les forums pédagogiques. Il ne semble pourtant pas, à de très rares exceptions près, que le relâchement des normes écrites caractéristique des échanges par bavardage (ou parfois par courriel) ait eu une influence sur les contributions produites dans le cadre du corpus étudié : le contexte communicationnel est sans doute ici beaucoup plus prégnant que le canal utilisé. Comme le remarque Hert (1999, p. 213-214),

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

Il semble pour conclure que la communication sur un forum, quand elle se situe dans un cadre pédagogique bien défini, permette à la fois de retrouver certains avantages socio-affectifs de la communication présenteielle, comme la constitution d'une communauté d'apprentissage, et offre en outre des possibilités cognitives intéressantes de mutualisation et d'approfondissement de la réflexion, liées à la permanence et au caractère public de l'écrit. Si l'on cherche en outre à obtenir des interactions entre pairs plus nombreuses et plus riches, des expérimentations sur le retentissement de différents types de tâches (cf. Mangenot, 2003) seraient à mener.

Références

- Anis, J. (1998) *Texte et ordinateur. L'écriture réinventée ?* Bruxelles, De Boeck université.
- Bronckart, J.-P. & alii (1985) *Le fonctionnement des discours*. Paris, Lausanne, Delachaux & Niestlé.
- Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Thèse de doctorat non publiée, University of British Columbia.
- Charaudeau, P. et Maingueneau D. (2002, dir.) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, Seuil.
- Choplin, H. (2002, coord.) *Education permanente* 152, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation.
- Cicurel, F. (1985) *Parole sur parole ou le métalangage dans la classe de langue*. Paris, Clé international.
- Cicurel, F., Blondel E. (1996, éd.) *Les Carnets du Cediscor* 4, « La construction interactive des discours de la classe de langue ». Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.
- CNDP et CREDIF (1995) *Le Jeu du MAI*. Logiciel Windows. Paris, CNDP.
- Dillenbourg, P., Baker M., Blaye A. & O'Malley C.(1996) « The evolution of research on collaborative learning », in E. Spada & P. Reiman (Eds) *Learning in Humans and Machine: Towards an interdisciplinary learning science*, p. 189-211. Oxford, Elsevier.
- Glikman, V. (2002) « Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines », *Education permanente* 152, p. 55-69.
- Harasim, L. (1994) « Why Computer Conferencing? », *Update Newsletter* Vol. 6, Number 3. Simon Fraser University. Consulté en janvier 2003: <http://www.css.sfu.ca/update/vol6/6.3-Why-comp-conf.html>
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol K. (2001) *Apprentissage collaboratif et formation à distance*. Presses universitaires du Québec.

Hert, P. (1999) « Quasi-oralité de l'écriture électronique et sentiment de communauté dans les débats scientifiques en ligne », in *Réseaux* n°97, p. 211-259. Paris, CNET – Hermès Sciences.

Kern, R. G. (1995) « Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production ». *The Modern Language Journal* 79, p. 457-476.

Kramersch, C. (1984) *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris, Hatier (coll. LAL).

Lamy, M.-N. (2002) « L'étude d'une langue vivante assistée par ordinateur : réflexion collaborative sur l'objet d'apprentissage », in Bouchard R. & Mangenot F. (éds.) *Interactivité, interactions et multimédia*, Notions en Questions en didactique des langues, p. 131-144. Lyon, ENS-Éditions.

Mangenot, F. (2002a) « Communication écrite par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ? », *Enjeux* 54 (juin 2002), p. 166-182. Namur, Cedocef.

Mangenot, F. (2002b) « 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 », *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication* Vol. 6, num. 1 (juin 2003). Revue en ligne : <http://www.alsic.org>

Mangenot, F. & Miguet, M. (2001) « Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation », *Hypermédiats et apprentissages* 5, p. 259-266. INRP et EPI.

Marcoccia, M. (1998) « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la netiquette », in Guéguen N. & Toblin L. (éds.), *Communication, société et Internet*, p. 15-22. Paris, L'Harmattan.

Mourlhon-Dallies F. & Colin J.-Y. (1995) « Les rituels énonciatifs des réseaux informatiques entre scientifiques », *Les carnets du Cediscor* 3, p.161-172. Paris, Presses de la Sorbonne nouvelle.

Annexe : copie d'écran du forum analysé :

The screenshot shows a web browser window displaying a forum page. The browser's address bar shows "Accueil: Chapitre 4:" and the page title is "Tice et Fle". The forum content is as follows:

Message	Auteur	Date
Dizain Merci à Delphine pour ses explications, cela m'a permis d'entrer rapidement dans le logiciel Jeudemai. La démonstration est suffisante mais un peu frustrante pour exploiter ses propres dizains puisqu'on ne peut pas les enregistrer. Faute de mieux je joins ici un dizain que j'ai	arnaud	28/01/2001
Réponse à arnaud Bonjour, votre MAI est quartier. Je pense que c'est une façon fort créative pour faire travailler les différents sens d'un mot en FLE. J'ai apprécié voir mon prénom dans votre travail. C'est un point important en FLE, le côté affectif. J'imagine dans une classe un travail co	torrej	29/01/2001
Pour Arnaud Est-ce qu'un mot dérivé ou non? J'aime bien l'emploi des prénoms. Je vois comment cet emploi pourrait intéresser les apprenants aussi et les motiver à créer des fiches amusantes.	ligon	29/01/2001
quartier Ton mai est quartier, je l'ai deviné à la phrase : Delphine H aime se promener dans ce... et j'en étais sûre avec la phrase d'après : Les troupes ont pris leur d'hiver. Par contre je ne sais pas si un public FLE aurait eu la confirmation avec la même phrase que moi car prendre son	cerdan	29/01/2001
Quartier, monde et autres J'aime bien le clin d'oeil que Laurent fait aux autres étudiants. De plus, ton dizain exploite bien les différents sens du MAI. J'ai trouvé le mot à la 5e définition (prendre ses quartiers d'hiver), mais je suis d'accord avec Julie pour dire que les apprenants de FLE ne réagiront	heller	30/01/2001
Réponse Salut ! Le mot de mai de ta liste de phrases est "quartier". Au départ j'ai eu un doute, j'hésitais entre "quart" et "quartier" (d'ailleurs quart marche dans certaines phrases). Je me suis décidée pour "quartier" à la deuxième lecture et à la cinquième phrase : "Delphine Haine se	lopespinto	04/02/2001

At the bottom of the forum page, there are buttons for "Masquer réponses", "Créer...", "Nettoyer", and "Dossier...".