



HAL
open science

Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance

François Mangenot

► **To cite this version:**

François Mangenot. Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance. ALSIC - Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, 2003, Pluralité des langues et des supports dans la construction et la transmission des connaissances, 6 (1), pp.109-125. edutice-00000336

HAL Id: edutice-00000336

<https://edutice.hal.science/edutice-00000336>

Submitted on 6 Jan 2004

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.



Tâches et coopération dans deux dispositifs universitaires de formation à distance

François MANGENOT

Université de Franche-Comté, France

Résumé : *Cette étude sur les apprentissages à distance via Internet au niveau universitaire se focalise sur deux aspects : les tâches d'apprentissage et les formes d'apprentissage collectif. Elle s'appuie sur l'étude qualitative de deux formations ouvertes et à distance ayant fonctionné en grandeur réelle, l'une sur un mode entièrement à distance, l'autre sur un mode hybride. Après une discussion sur le terme très polysémique de "tâche", le corpus est présenté, puis une typologie des tâches est proposée ; une réflexion sur les notions d'apprentissage collectif, coopératif et collaboratif clôt le propos, tentant de caractériser les relations entre les étudiants lors de la réalisation des tâches. Bien que les interactions entre étudiants ne relèvent certainement pas de la collaboration, on avance néanmoins qu'elles peuvent être étudiées dans le cadre des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur.*

- [1. Introduction](#)
- [2. Tentative de définition de la notion de tâche](#)
- [3. Description des corpus étudiés](#)
- [4. Typologie des tâches proposées](#)
- [5. Formes d'apprentissage collectif](#)
- [6. Conclusion](#)
- [7. Références](#)

1. Introduction

Il s'agit de mener ici une réflexion sur les apprentissages à distance *via* Internet au niveau universitaire. Cette réflexion se fonde non pas sur une expérimentation mais sur l'étude qualitative de deux dispositifs de FOAD (Formation Ouverte et À Distance) ayant fonctionné "en grandeur réelle" : une unité d'enseignement de maîtrise FLE (Français Langue Étrangère) entièrement à distance, assurée chaque année depuis 1999 par l'université Grenoble 3 et le CNED (Centre National d'Enseignement à Distance) et un dispositif d'apprentissage hybride adopté en 2001-2002 dans deux unités d'enseignement du DESS (Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées) "Ingénierie pédagogique dans des dispositifs ouverts et à distance" (université de Franche-Comté) ; dans les deux cas, le corpus intégral des interactions a été sauvegardé. Les deux thèmes sur lesquels l'accent sera porté sont d'une part **les tâches d'apprentissage**, d'autre part **les formes d'apprentissage collectif**. Après

avoir tenté de définir le terme très polysémique de *tâche*, on présentera le corpus, puis on élaborera une typologie des tâches proposées ; on terminera par une réflexion sur les notions d'apprentissage collectif, coopératif et collaboratif, en tentant de caractériser les échanges pédagogiques lors de la réalisation des tâches.

2. Tentative de définition de la notion de tâche

La notion de tâche est connue depuis longtemps en didactique des langues, grâce notamment à l'ouvrage de David Nunan [Nunan89]. Celui-ci définit la tâche comme "*une unité de travail centrée sur le sens (meaning-focused work) impliquant les apprenants dans la compréhension, la production et / ou l'interaction en langue cible*" ; pour Nunan, **l'activité pédagogique** est sous-ordonnée à la tâche, celle-ci prévoyant également, de manière systémique, le **dispositif** ("*settings*"), les **rôles** respectifs de l'enseignant et des apprenants, les **objectifs** et **l'input** langagier ([Nunan89] : 10-11). L'approche par tâches proposée par Nunan a été reprise plus récemment par le Conseil de l'Europe (avec sa perspective actionnelle) et par certains diplômes français de compétences en langues (DCL : Diplôme de Compétence en Langues et CLES : Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur).

En dehors du domaine des langues, il semble que ce soit l'ingénierie de formation qui utilise le plus fréquemment la notion, parfois sous d'autres désignations. Ainsi De Lièvre, Quintin et Depover [DelièvreQuintinD02] utilisent-ils le terme "*scénario pédagogique*" dans un contexte de FOAD, proposant la définition suivante : "*une organisation temporelle d'activités pédagogiques agencées en vue d'atteindre le plus efficacement possible les objectifs fixés*". Se pose cependant, en termes de granularité, le problème de la taille de ce qui est ainsi désigné : s'agit-il du cours complet, comme pourrait le laisser entendre la définition ci-dessus, ou bien d'une unité significative à l'intérieur du cours ? La lecture de la suite de l'article permet d'écarter la première hypothèse ; en effet, les auteurs belges montrent, par des exemples et par une ébauche de typologie, que dans une même unité d'enseignement, on a fait appel à différents types de scénarios impliquant différents formats de travail collectif.

Deux spécialistes australiens de l'ingénierie de formation, Ron Oliver et Jan Herrington [OliverHerring01], dans un ouvrage destiné à aider les universitaires à concevoir des dispositifs d'enseignement / apprentissage en ligne, soulignent le rôle central joué par les tâches d'apprentissage ("*learning tasks*") : "*Elles déterminent la manière dont les apprenants se confrontent aux matériaux de cours et les formes de construction des savoirs qui doivent avoir lieu. (...) Elles doivent engendrer des activités coopératives et collaboratives parmi les groupes d'étudiants*" ([OliverHerring01] : 17). Parmi les trois éléments que comporte toute ingénierie pédagogique ("*instructional design*"), **les ressources**, **l'accompagnement** ("*learning supports*") et **les tâches**, ce sont ces dernières qui occupent le sommet du schéma proposé par ces auteurs ([OliverHerring01] : 25) : "*Les tâches d'apprentissage constituent l'élément charnière dans le processus de conception de dispositifs constructivistes d'apprentissage en ligne*". Ces auteurs précisent en outre l'intérêt de bien distinguer les **tâches** des **ressources**, cette distinction permettant une meilleure réutilisation de ces dernières. On se rend alors compte de l'intérêt de concevoir des tâches d'une ampleur limitée.

Pour conclure, un relatif consensus semble exister, sinon sur les termes, du moins sur les notions : une activité pédagogique se définit comme ce qui est donné à faire à l'apprenant et peut être assez facilement caractérisée par la consigne fournie et par la production attendue ;

la tâche ou le scénario incluent une ou des activités faisant sens pour les apprenants, s'appuient sur des ressources et prennent en compte le dispositif spatio-temporel et humain, à la fois en termes de communication et d'accompagnement pédagogique. Enfin, une tâche fondée sur les approches "*apprentissage situé*" et "*cognition distribuée*" ([George01] : 61) se doit d'être proche de la vie réelle et d'engager les pairs dans certaines formes de travail collectif : "*Certes, l'apprentissage de l'individu nous préoccupe en premier lieu, mais cet individu vit en interaction avec ses pairs et cet ensemble d'individus est inscrit dans une institution, une culture*".

3. Description des corpus étudiés

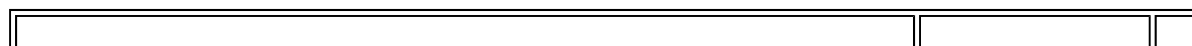
3.1. Le système utilisé

Dans les deux cas, la communication pédagogique distante a eu lieu par le biais d'un collecticiel ("*groupware*"), *QuickPlace* (Lotus, IBM). Cette communication s'est exclusivement déroulée selon la modalité de l'écrit asynchrone collectif : les contributions étaient placées par les étudiants eux-mêmes, sans modération, dans tel ou tel dossier de l'environnement (chaque tâche faisant l'objet d'un dossier) et aussitôt lisibles par l'ensemble du groupe. Ces choix sont explicités dans Mangenot [Mangenot02b]. Concernant la formule hybride, on étudiera l'année 2001-2002 ; pour la formule entièrement à distance, les années 2000-2001 et 2001-2002. Étant donnée la problématique, on n'examinera que les parties du collecticiel dans lesquelles les étudiants avaient des tâches à réaliser.

3.2. La formule hybride

Le DESS mentionné plus haut a concerné 12 étudiants en 2001-2002. Le choix de les faire travailler selon une formule hybride a été motivé par deux considérations : pour des étudiants se formant à concevoir des dispositifs à distance, il était tout d'abord logique qu'une part de la formation s'effectue selon ces modalités. Les cours n'ayant lieu que deux jours par semaine, afin de permettre aux étudiants inscrits au titre de la formation continue (la moitié de l'effectif) de poursuivre un travail à mi-temps, il était par ailleurs nécessaire de disposer de modalités de travail collectif autres que les travaux dirigés présentiels.

Une difficulté apparaît quand on examine le corpus des échanges à distance au sein du DESS : il n'est pas aisé de distinguer les échanges au caractère plus ou moins facultatif et les véritables tâches demandant à tous les étudiants de participer ; en effet, les consignes étaient rédigées de manière moins impérative que dans le corpus "*maîtrise FLE*", du fait que le travail à distance ne constituait souvent qu'un simple complément au travail en présentiel. Par exemple, une consigne comme : "J'ai mis dans les liens une conférence faite en Italie sur les rôles respectifs de l'enseignant, de l'apprenant et de l'ordinateur dans les dispositifs pédagogiques. Si vous avez des questions, des commentaires, allez dans le dossier Rôles" se distingue d'une consigne comme : "Analysez ce logiciel selon les axes suivants (...)". On ne considèrera ici comme tâches que les travaux ayant été menés principalement à distance, comportant un caractère obligatoire et ayant fait l'objet d'un accompagnement pédagogique en ligne. On relève alors six tâches, à réaliser durant une période de deux semaines environ, à l'exclusion de la quatrième. La participation a été calculée en ajoutant toutes les contributions étudiantes, un même étudiant pouvant avoir contribué plusieurs fois.



| | | |
|--|------------------|----|
| 1. analyse d'un logiciel | octobre | 15 |
| 2. discussion à partir d'un hypertexte sur l'autoformation | octobre | 16 |
| 3. discussion à partir d'un document sur la FOAD vu en cours | novembre | 6 |
| 4. étude de cas sur un accompagnement pédagogique à distance | décembre-février | 19 |
| 5. analyse d'un dispositif de FOAD | février | 5 |
| 6. analyse, après visite, d'un dispositif de type "centre de ressources" | mars | 4 |

Tableau 1 - Participation des étudiants aux tâches.

On notera qu'en dehors des tâches évoquées ci-dessus, le collecticiel a servi aux étudiants à mener à bien, par groupes de deux à quatre, l'élaboration d'un projet de FOAD qu'ils devaient soutenir publiquement à la fin de l'année.

3.3. La formule entièrement à distance

Une remarque préalable s'impose : tandis que le corpus hybride ne concerne qu'une partie relativement limitée des échanges étudiants-enseignant, le corpus à distance constitue l'unique forme d'échange pédagogique. Les étudiants inscrits au suivi par Internet étaient 82 en 2000-2001 et 76 en 2001-2002 ; cette inscription, facultative et gratuite, avait été proposée à tous les étudiants de la maîtrise à distance CNED-Grenoble 3 ayant choisi l'option TICE (Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation). Selon le modèle développé [Mangenot02b], des ensembles de deux à quatre tâches ont été proposés toutes les trois semaines (24 tâches au total), correspondant respectivement aux huit chapitres d'un cours papier que tous les étudiants possédaient (ressource éditée par le CNED). Le travail, qui n'était pas obligatoire mais permettait d'être dispensé d'une partie de l'évaluation finale, a commencé début novembre et s'est terminé fin avril.

Seuls les étudiants ayant publié des contributions sont repérables dans le corpus, mais nous savons, par des réponses à des questionnaires et par une mesure des impacts menée durant trois mois en 1999-2000, qu'un certain nombre d'étudiants se connectent régulièrement sans jamais écrire ; ainsi, une étudiante dit avoir réalisé toutes les tâches sans toutefois les publier : "Je n'ai jamais proposé de contributions écrites dans le suivi. J'ai été sur le point de le faire à plusieurs reprises. Les freins ont été mon retard dans la progression, une certaine appréhension due au manque de maîtrise technique et une réticence à exposer une réflexion qui n'est pas totalement aboutie". On peut estimer que le nombre des étudiants dans ce dernier cas se situe entre 10 et 15 chaque année.

Les étudiants ayant laissé une trace sur le collecticiel, aussi minime soit-elle (un dossier permettait de se présenter), sont au nombre de 51 en 2000-2001 et de 53 en 2001-2002. En 2001-2002 (les proportions l'année précédente étaient à peu près identiques), ces effectifs pouvaient être classés en quatre groupes : 12 participants assidus (de 20 à 35 contributions), 8 participants réguliers (de 12 à 19 contributions), 18 participants occasionnels (moins de 10 contributions) et 15 qui se sont contentés d'une présentation personnelle. Le tableau ci-dessous ne comporte que la participation aux tâches ; les contributions ont une longueur variant entre une dizaine de lignes et trois pages. Chaque année, de 150 à 200 contributions supplémentaires ont été postées dans des dossiers où les étudiants avaient l'initiative (présentations, questions sur l'évaluation, questions techniques, questions sur le cours,

discussion libre, etc.).

| | Tâche 1 | Tâche 2 | Tâche 3 | Tâche 4 | Total |
|------------------|--------------------|---------|---------|--------------|------------|
| 2000-2001 | 82 inscrits | | | | |
| Chapitre 1 | 29 | 44 | 23 | 26 | 122 |
| Chapitre 2 | 25 | 26 | 26 | | 77 |
| Chapitre 3 | 17 | 22 | 29 | | 68 |
| Chapitre 4 | 49 | 17 | 47 | 18 | 131 |
| Chapitre 5 | 14 | 7 | 29 | | 50 |
| Chapitre 6 | 16 | 12 | 11 | | 39 |
| Chapitre 7 | 4 | 2 | | | 6 |
| Chapitre 8 | 5 | 5 | | | 10 |
| | | | | Total | 503 |
| 2001-2002 | 76 inscrits | | | | |
| Chapitre 1 | 16 | 31 | 20 | 16 | 83 |
| Chapitre 2 | 30 | 16 | 7 | 4 | 57 |
| Chapitre 3 | 14 | 18 | 17 | | 49 |
| Chapitre 4 | 47 | 21 | 22 | 14 | 104 |
| Chapitre 5 | 24 | 12 | 22 | | 58 |
| Chapitre 6 | 19 | 15 | 27 | | 61 |
| Chapitre 7 | 10 | 9 | | | 19 |
| Chapitre 8 | 31 | 6 | | | 37 |
| | | | | Total | 468 |

Tableau 2 - Contributions aux tâches dans le corpus "maîtrise FLE".

Une première approche purement quantitative de ces chiffres montre une constance assez remarquable d'une année à l'autre : le nombre total de contributions étudiantes rapporté au nombre d'inscrits est identique (six contributions par étudiant en moyenne), les chapitres les plus fréquentés sont le 4 puis le 1, les moins fréquentés le 7 puis le 8. Ce dernier phénomène est certainement dû à l'approche des examens (qui ont lieu mi-mai), interprétation confortée par le fait que la fréquentation du dernier chapitre a été près de quatre fois plus forte en 2001-2002, les tâches ayant été proposées deux semaines plus tôt cette année-là. Deux des trois tâches les plus fréquentées sont les mêmes les deux années : une discussion sur le rapport à l'écriture papier et à l'écriture machine (tâche 2 du chap. 1, voir analyse plus loin) et surtout la création d'exercices multimédias, à laquelle l'ensemble du chapitre 4 était consacré.

3.4. Les questionnaires

Les deux groupes ont rempli des questionnaires en fin de formation. Les étudiants de DESS ont tous renseigné un questionnaire de deux pages concernant l'ensemble de leur formation.

Pour les étudiants de maîtrise, un questionnaire de six pages sur l'unité d'enseignement ayant fait l'objet d'un suivi par Internet a été envoyé par courriel : une trentaine de réponses a été recueillie chaque année.

3.5. Impact sur l'évaluation pour les étudiants de maîtrise

Pour les étudiants de maîtrise, l'unité d'enseignement faisait l'objet d'une évaluation terminale, sous la forme d'un dossier à remettre fin mai ou début septembre. Il est alors intéressant de tenter de corréler la participation au suivi et la note obtenue ; l'étude portera sur l'année 2001-2002, la seule pour laquelle nous disposions de statistiques complètes.

On remarquera tout d'abord que sur 76 étudiants s'étant inscrits au suivi, 41 ont rendu leur dossier (54%) ; parmi ces derniers, figure l'intégralité des étudiants assidus et réguliers (20). En outre, 19 dossiers ont été remis par des étudiants ne s'étant pas inscrits au suivi et n'ayant donc bénéficié d'aucun accompagnement pédagogique.

Si l'on examine les notes, la moyenne la plus élevée est obtenue par les 20 étudiants assidus et réguliers (16,37/20, notes comprises entre 12 et 18), la seconde moyenne par les 12 étudiants inscrits qui n'ont pas du tout contribué aux tâches (14,46/20, notes comprises entre 10 et 18), la troisième par les 9 étudiants inscrits contributeurs occasionnels (11,94/20, notes comprises entre 9 et 18), la plus faible par les 19 étudiants non inscrits au suivi (9,55/20, notes comprises entre 3 et 17,5). Le résultat le plus surprenant, même si on ne peut pas le considérer comme statistiquement significatif, est celui des participants occasionnels qui obtiennent une moyenne très inférieure aux inscrits n'ayant pas contribué ; peut-on faire l'hypothèse, dans leur cas, d'une forme de découragement, hypothèse confortée par le fait que leurs contributions se situent très majoritairement en début d'année ? Les questionnaires demandaient si la participation avait augmenté ou diminué au fil de l'année : la plupart de ceux qui mentionnent une diminution évoquent des problèmes personnels, familiaux ou professionnels.

Plus globalement, ces résultats permettent d'avancer que la participation assidue d'un groupe de 20 étudiants permet à un autre groupe d'une vingtaine de personnes également (les 21 contributeurs occasionnels et non-contributeurs) de mieux réussir leur évaluation que s'ils n'avaient pas bénéficié du suivi par Internet. Pour qui trouverait injuste le fait que des étudiants passifs profitent d'un travail plus intensif mené par des étudiants actifs, il convient de rappeler que pour ces derniers, le dossier d'évaluation était allégé de moitié.

4. Typologie des tâches proposées

À notre connaissance, il existe peu de typologies de tâches en FOAD. On a déjà mentionné celle de De Lièvre, Quintin et Depover (DelièvreQuintinD02], fondée sur les modalités de travail collectif ; la plus développée et argumentée que nous ayons trouvée est celle de Henri et Lundgren-Cayrol [HenriLundgren97], qui va donc être présentée, puis complétée au regard de notre expérience.

4.1. Les cinq types de Henri et Lundgren-Cayrol

Dans leur étude sur les "télédiscussions" dans certains cours de la Télé-Université du Québec, Henri et Lundgren-Cayrol [HenriLundgren97] [1] proposent une liste des "activités

de contenu", visant "la construction collective de connaissances". On notera l'intéressant tableau regroupant toutes ces tâches et indiquant pour chacune d'entre elles le but métacognitif, le processus cognitif, le produit au plan individuel et au plan collectif. Les auteurs présentent cette liste par ordre de difficulté croissant, et suggèrent une progression fondée sur cet ordre :

- **la fouille collective** a pour objectif de cerner un sujet à travers une recherche sur Internet et aboutit à l'élaboration d'un "tour guidé des sources d'information" sur un sujet donné, sous la forme d'une liste de signets ;
- **l'analyse critique** a pour objectif de présenter un document de manière critique et aboutit à une "carte conceptuelle" ;
- **le débat** permet de "dégager plusieurs perspectives en rapport avec un problème" et aboutit à "une banque d'arguments à explorer" ;
- **la prise de décision** entraîne à la négociation en vue de parvenir à un consensus, chacun proposant des critères d'évaluation ;
- **la résolution de problème** amène à identifier un problème et à formuler des solutions.

On retrouve dans notre corpus les tâches 2, 3 (de manière élargie) et 5 ; par contre, les tâches 1 et 4 (fouille et prise de décision) n'ont pas été utilisées, bien que la fouille se retrouve à l'intérieur d'autres tâches proposées, comme moyen et non comme but. Deux types de tâches existent par contre dans notre corpus mais pas chez Henri et Lundgren-Cayrol (voir 4.3 et 4.5). Les tâches du corpus sont présentées dans les parties suivantes, par ordre de fréquence décroissante.

4.2. Les discussions

À l'instar de Bullen [Bullen97], nous nommons un type de tâche **discussion**, ce qui inclut le débat, mais ne s'y réduit pas. Il s'agit sans doute là du premier type de tâche auquel on pense dans un système de type forum, notamment parce qu'il en existe des modèles sociaux, comme les forums des quotidiens *Libération* ou *Le Monde*. Notons que Bullen [Bullen97] ne fait appel qu'à ce seul type. Quand nous examinons les discussions de notre corpus, nous repérons immédiatement trois sous-types : les discussions qui se fondent sur l'expérience personnelle, celles qui demandent un recul réflexif sur des éléments déjà largement connus du groupe (dans le cas de la formation hybride) et celles qui s'appuient sur la lecture de documents nouveaux. Le troisième cas est le plus fréquent, mais le premier mérite une mention spéciale : il semble en effet qu'il constitue, en début d'année, un excellent moyen d'amener de nombreux étudiants à s'exprimer et donc à se sentir partie prenante du groupe. Une discussion sur la manière dont est perçue la différence entre l'écriture sur papier et avec le traitement de texte, ainsi qu'entre la lettre et le courriel, en tout début d'année, rencontre ainsi avec les maîtrises FLE un succès qui ne se dément pas : près de trois quarts des étudiants inscrits à ce moment de l'année y participent, avec des contributions allant de la dizaine de lignes à la double page (44 contributions en 2000-2001 et 31 en 2001-2002). Nous avons analysé ce corpus dans Mangenot [Mangenot02a], montrant que les marques de la subjectivité y étaient assez variables mais qu'il s'agissait certainement d'une excellente mise en route pour la constitution d'une communauté virtuelle d'apprentissage ; on rejoint ici

l'idée de Henri et Lundgren-Cayrol [[HenriLundgren97](#)] qui assignent la même fonction aux activités de fouille collective.

Avec les étudiants de DESS, les discussions avaient un autre caractère, puisque leur thématique prolongeait toujours ce qui avait été abordé en présentiel. On peut alors fixer trois objectifs principaux à des discussions à distance dans des dispositifs hybrides : permettre à ceux qui s'expriment peu en présentiel de participer, amener à lire et discuter des textes prolongeant le cours que l'on n'a pas le temps d'examiner en classe, mener certains débats de manière plus approfondie grâce à la permanence de l'écrit et au temps dont on dispose. Dans un groupe comportant des étudiants aux expériences très variées et très inégales, un autre avantage qui est apparu concerne l'apport des plus expérimentés aux plus jeunes, apport que l'on n'a souvent pas le temps de faire jouer pleinement lors des séances présentielles.

Dans tous les cas, la discussion sous forme écrite asynchrone permet de confronter des points de vue différents et aboutit ainsi parfois à la remise en cause de certaines représentations grâce à ce que psychologues et didacticiens appellent "conflit socio-cognitif" (pour un exemple, voir 4.6).

4.3. La conception de ressources pédagogiques

Concevoir des ressources pédagogiques est une activité fréquente dans une formation didactique comme la maîtrise FLE ou un DESS d'ingénierie pédagogique. Là aussi, le travail en présentiel et à distance présentent des avantages complémentaires. Dans le cadre du DESS, ce travail a pratiquement toujours eu lieu lors de travaux dirigés à l'université : les étudiants travaillaient généralement par groupes de deux ou trois, ce qui était source de motivation et de créativité ; il était également possible de solliciter à tout moment l'aide de l'enseignant. Mais une fois la conception terminée, les travaux n'ont pas été placés sur le collectif, comme cela avait été suggéré, cette forme de mise en commun étant sans doute jugée inutile alors que tout le monde avait travaillé dans le même espace et savait plus ou moins ce que les autres avaient fait. En comparaison, les étudiants de maîtrise FLE à distance ont effectué un travail plus solitaire. Mais une fois ce travail terminé et affiché dans le collectif, ils ont eu la satisfaction de voir les autres étudiants tester telle ou telle activité, commenter tel ou tel scénario, demander des précisions ou même apporter une aide technique (voir tableau 3).

| |
|---|
| Je viens de lire ton travail, et je me demandais quand même dans quel pays tu étais pour faire ce genre d'activité, et j'aimerais savoir si les élèves ont tous joué le jeu sans appréhension de se faire des "ennemis" selon leur "pseudo" tendances... bref, je comprends bien que cette activité peut être très utile pour expliquer le système politique d'un pays, mais je n'aurais jamais osé me lancer la dedans ! quel âge avaient les apprenants ? |
|---|

| |
|---|
| J'étais aux Etats-Unis. Les étudiants avaient entre 18 et 22 ans. Ils étaient un peu timides au départ mais se sont laissés prendre au jeu très rapidement. |
|---|

| |
|--|
| Salut Valérie, j'ai regardé ton document, Charlotte a raison, c'est sympa et original. Tu as parlé d'un problème de liens, j'ai regardé et trouvé le problème. |
|--|

Tableau 3 - Exemples de contributions d'étudiants (la seconde est une réponse à la première).

La rétroaction de l'enseignant, même si elle n'a lieu qu'une fois l'activité terminée, est sans doute également plus approfondie à distance : il est plus facile de critiquer avec précision une ressource quand on peut l'examiner sans contrainte de temps que lorsque l'on doit se partager, dans le cadre d'un TD (Travaux Dirigés), entre plusieurs groupes.

L'ensemble des travaux forme enfin une banque de ressources pédagogiques dans laquelle chacun peut venir puiser ; les messages d'étudiants disant avoir testé avec leur classe des activités proposées par d'autres ne sont pas rares. Dans Mangenot et Miguet [MangenotMiguet01], nous avons proposé de désigner ces pratiques par le terme de **mutualisation**, tout en montrant que celle-ci était incomplète, dans la mesure où certains participants se contentaient de venir puiser dans les réalisations communes sans y contribuer eux-mêmes.

4.4. L'analyse de ressources indiquées ou à rechercher sur Internet

Selon que les ressources sont à rechercher ou bien indiquées, cette activité comprend ou non une dimension de "fouille", selon le terme employé par Henri et Lundgren-Cayrol [HenriLundgren97]. Une autre variable concerne la fourniture d'une grille d'analyse par l'enseignant ou bien la nécessité d'en élaborer une. Pour l'analyse de didacticiels d'apprentissage du FLE, par exemple, les étudiants de maîtrise avaient la consigne suivante :

À partir de la lecture du cours (notamment la liste de paramètres fournie page 122), de l'examen des fiches réalisées par les étudiants de Lille 3 et de la consultation de la base EDUCASUP-FLE (<http://www.ens-lsh.fr/labo/plurapp/educasup/sitefle>), élaborer votre propre fiche descriptive d'un Cd-Rom de langue ou d'un site Internet d'apprentissage du FLE. L'objectif de cette fiche serait d'aider une institution, un enseignant ou un apprenant à choisir le produit qui lui convient le mieux. Quels paramètres vous semblent les plus importants ? Comment décrire sur papier des produits qui sont faits pour être manipulés ?

Toute formation à distance comportant une dimension de mutualisation peut enfin proposer, comme c'est le cas pour nos deux groupes d'étudiants, une rubrique signalement de liens. Ces signalements sont une occasion aisée pour chacun de prouver son appartenance au groupe, comme le montre le message suivant : "Ci-joint, mes chers collègues, une liste vertigineuse de sites Web pour le FLE".

4.5. L'étude de cas

Un type de tâche particulièrement fructueuse n'est pas mentionné par Henri et Lundgren-Cayrol, il s'agit de **l'étude de cas**, qui semble pouvoir s'appliquer à un grand nombre de disciplines universitaires, notamment en sciences humaines et sociales.

Une étude de cas a été proposée dans chaque contexte, correspondant en fait à deux sous-types : en maîtrise, l'étude était fondée sur la réalité professionnelle des étudiants tandis qu'en DESS, elle l'était sur un corpus d'interactions à distance. Dans une autre discipline, comme l'économie, par exemple, ces deux types pourraient correspondre à une étude de terrain et à une étude sur documents.

Dans le premier cas, il s'agissait de décrire la manière dont les TICE étaient intégrées à un dispositif d'enseignement des langues, un certain nombre de variables étant proposées pour

structurer l'observation. Il s'agit de la tâche qui a donné lieu, chaque année, aux productions les plus importantes, parfois plusieurs pages papier. Par contre, seule une partie des étudiants, ceux qui disposaient d'un terrain d'observation correspondant à ce qui était demandé, ont contribué à cette tâche ; mais les descriptions détaillées qu'ils ont fournies donnent de la substance au cours, l'enrichissant de nombreux exemples concrets, comme en témoignent certaines réactions (voir tableau ci-dessous).

J'ai lu avec beaucoup d'intérêt les interventions des autres étudiants car, si j'ai choisi cette option , c'était pour apprendre l'essentiel du professeur, tout en espérant connaître d'autres expériences, qui s'avèrent ici très enrichissantes !

Tout d'abord, je dois dire que j'ai été impressionnée par l'intervention de Sylvain car il nous manque des gens comme lui là où je travaille. Je vais donc vous présenter la situation du Centre de langues de l'Université de Würzburg. Vous pourrez constater que c'est le jour et la nuit comparé au travail et aux efforts de Sylvain.

Tableau 4 - Réactions d'étudiants aux études de cas publiées par d'autres.

Dans le second cas, il a été possible de faire étudier le corpus du suivi par Internet des étudiants de maîtrise FLE de 2000-2001 d'une manière qui n'aurait guère été possible en présentiel. La consigne consistait en effet à relever dans ce corpus des marques verbales précises révélant certaines dimensions importantes du travail à distance sur forum. Les étudiants, relativement surchargés de travail à cette période de l'année, se sont réparti ce travail d'une manière implicite, sur une période de trois semaines (voir 4.8), chacun ayant à cœur de présenter un travail complémentaire de ce qui avait déjà été publié sur le forum.

4.6. La résolution de problème

Ce type de tâche n'a été utilisé qu'une seule fois, avec les étudiants de maîtrise FLE ([voir tâche 3 / chap. 1 du tableau 2](#)). Il s'agissait de tenter d'expliquer une grossière erreur d'analyse du correcteur syntaxique de *Word* qui, devant une phrase comme "Le jardinier les plante", produit le message : "Accord sujet / verbe : vérifiez cette phrase. Si jardinier est le sujet de plante, il y a une faute d'accord" (erreur obtenue avec les versions *Office 97* et *Office 2000* de *Word*). L'objectif de cette tâche est double : montrer tout d'abord les limites des traitements automatiques des langues, sensibiliser d'autre part au fonctionnement algorithmique des systèmes informatiques. Par une série d'essais avec le correcteur, les étudiants se rendent assez vite compte que l'erreur se produit chaque fois que le verbe de la phrase peut également être un substantif et qu'il est précédé d'un pronom au pluriel pouvant également être un article. Mais l'origine du message aberrant est plus complexe à trouver : les étudiants y parviennent en général au bout d'une dizaine ou d'une quinzaine de contributions, les premières réactions de l'enseignant se contentant de leur demander d'approfondir leur analyse :

Vous tenez là une partie de l'explication, la confusion substantif/verbe, mais comment expliquer que le correcteur produise un message indiquant une faute d'accord sujet/verbe alors que les deux mots sont au singulier ?

On notera que l'enseignant ne détient pas la réponse à cette question ; n'ayant pas accès aux algorithmes du correcteur de *Word*, il ne peut, comme les étudiants, que se livrer à des suppositions tentant de trouver une logique à ce message surprenant. Une contribution nous

semble assez bien illustrer la notion de **conflit socio-cognitif** : il s'agit d'une étudiante qui avait jusque-là toujours exprimé des points de vue très optimistes, à la limite de la naïveté, sur les capacités des ordinateurs :

Méfiance et application

Je viens de refaire l'activité et relu les commentaires des uns et des autres. Cela m'a permis de me poser certaines questions qui ne m'avaient pas effleurée. La conclusion est que ces correcteurs sont loin d'être au point. Même s'ils sont d'une aide précieuse dans la plupart des cas, ils ne dispensent pas d'une bonne maîtrise de la langue (orthographe et surtout grammaire) et imposent une certaine vigilance.

Cette contribution semble montrer que l'activité collective a commencé à faire évoluer certaines représentations chez cette étudiante, au point d'amener l'intéressée à "*refaire*" une activité (sous-entendu : avec un autre regard) et à "*(se) poser certaines questions*" qu'elle ne se posait visiblement pas auparavant.

4.7. Fréquentation des différents types de tâches par les étudiants de maîtrise

Le tableau 5 récapitule le nombre de contributions, croisé avec le type de tâche afin d'examiner si certaines tâches semblent avoir davantage la faveur des étudiants. Comme dans le [Tableau 2](#), tous les types de contributions ont été pris en compte : celles qui répondent à la consigne, celles qui commentent le travail d'un autre étudiant et celles qui répondent à la rétroaction de l'enseignant. On peut en effet considérer que ces trois types d'interventions révèlent tous un certain degré d'engagement dans la tâche.

| | Nombre | Nombre moyen de contributions par tâche - 2000-2001 | Nombre moyen de contribution par tâche - 2001-2002 | Moyenne globale |
|--------------------------|--------|---|--|-----------------|
| Discussions | 3 | 32 | 23 | 27,5 |
| Analyse de ressources | 10 | 16,9 | 14,6 | 15,75 |
| Conception de ressources | 9 | 21,1 | 23,1 | 22,1 |
| Étude de cas | 1 | 25 | 30 | 27,5 |
| Situation-problème | 1 | 23 | 20 | 21,5 |

Tableau 5 - Moyenne des contributions par type de tâche.

Encore une fois, le nombre de contributions des deux années sont proches. Le type de tâche le moins fréquenté est l'analyse de ressources, qui a peut-être été ressentie comme permettant moins l'expression d'une certaine créativité. Les discussions et l'étude de cas, les tâches les plus fréquentées, sont très différentes l'une de l'autre, à la fois quant à la quantité et quant à la nature du travail à fournir : la plupart des études de cas dépassent la page et vont même jusqu'à deux ou trois pages, tandis qu'une participation à une discussion est généralement beaucoup plus brève. On a déjà noté la forte participation à la discussion sur

l'écriture, au caractère assez personnel : c'est en fait cette discussion qui est la cause de la moyenne élevée obtenue par ce type de tâche.

Le coût en temps d'une tâche ne semble donc pas être un critère déterminant, ce que confirment les bons taux de participation à l'étude de cas et à la conception de ressources. On pourrait résumer en disant, avec toutes les précautions d'usage, que les étudiants apprécient de réfléchir et de s'exprimer à partir de leur vécu personnel et professionnel et que la création de ressources pédagogiques multimédias les attire plus que l'analyse de l'existant.

4.8. Problèmes de chronologie

L'expérience avec les deux groupes a montré que la variable chronologique était à manier avec doigté : si l'on impose des délais trop stricts pour une tâche donnée, on risque soit de supprimer l'un des avantages de la formation ouverte et à distance, soit de n'avoir que de rares contributions. Mais trop de liberté empêche à l'inverse une véritable confrontation entre les étudiants : des contributions espacées de plusieurs semaines ne peuvent plus se répondre, ne favorisent plus la constitution d'une communauté d'apprentissage. Ainsi, les étudiants de DESS, à qui nous avons laissé une latitude de près de trois mois pour effectuer l'étude de cas, nous ont-ils prié de déterminer une période de trois semaines à l'issue de laquelle le travail devait obligatoirement être réalisé. En règle générale, il nous est apparu que des durées allant de deux à quatre semaines convenaient bien pour la plupart des tâches.

5. Formes d'apprentissage collectif

Les auteurs ne s'accordent pas toujours sur le contenu des notions d'apprentissage collectif, coopératif ou collaboratif. Nous ferons donc une brève revue de la question avant de situer les échanges observés dans l'une ou l'autre de ces catégories.

5.1. Coopération ou collaboration ?

Une première difficulté semble provenir d'une certaine confusion entre **travail** et **apprentissage** : comme le montre George ([George01] : 72-76), la tradition de recherche sur les Apprentissages Collaboratifs Assistés par Ordinateur (CSCL), dont il fixe l'apparition à l'année 1989, est en effet issue de deux traditions antérieures, les **apprentissages coopératifs** tels qu'ils ont pu être préconisés par Dewey ou d'autres pédagogues du début du siècle et le **travail coopératif assisté par ordinateur** qui se penche sur la nature coopérative du travail dans les contextes professionnels informatisés. S'il est clair qu'un travail coopératif ou collaboratif a pratiquement toujours pour but un produit identifiable, produit et objectif se confondant donc plus ou moins, il est plus difficile de caractériser ces éléments dans le cas des apprentissages. La finalité d'un apprentissage est en effet d'amener chaque apprenant à un degré plus avancé de maîtrise de la matière étudiée ("*priorité à l'apprentissage des individus*", [George01] : 76) : peut-on alors réellement parler d'un objectif commun, sauf à considérer comme tel l'inscription dans une même filière ? Ou bien l'objectif commun réside-t-il dans le produit des tâches, celles-ci ayant pour but de favoriser les apprentissages individuels ? C'est ce que semblent penser Dillenbourg et al [DillenBaker96] ou Lewis [Lewis98] qui considèrent que la collaboration implique chez les apprenants une intention commune et un effort mutuel et coordonné de résolution de la tâche, tandis que la coopération correspond à une plus grande division du travail. Mais cette définition trop générale ne nous paraît pas assez discriminante pour des apprentissages en sciences

humaines, où les tâches sont plus souvent des tâches de réflexion et de structuration que des tâches de résolution de problème. Un ensemble d'arguments ou de réflexions au caractère interactif et complémentaire, comme nous en trouvons souvent dans nos corpus, ne résulte-t-il pas forcément d'un "effort mutuel et coordonné", même si chaque argument a été rédigé par un apprenant isolé ? On notera que Henri, citée par Bullen ([Bullen97] : 48), considère que l'on "peut parler de participation interactive quand les participants s'appuient sur les contributions déjà existantes pour élaborer les leurs, en faisant référence, de manière implicite ou explicite, aux messages des autres".

D'autres auteurs sont plus précis quant à la distinction coopération / collaboration. Nous synthétisons dans le tableau 6, à partir des tableaux réalisés par Henri et Lundgren-Cayrol ([HenriLundgren97] : 36) et George ([George01] : 52), les principales différences entre l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif :

| | COOPÉRATION | COLLABORATION |
|---|---|--|
| Objectifs pédagogiques | Maîtrise de la matière prescrite, développement de la capacité à collaborer [2] | Atteinte d'objectifs plus personnels sur une base volontaire et exploratoire |
| Contenus, activités | Structurés et présentés par le formateur | Structure à découvrir, à explorer et à élaborer (par les apprenants) |
| Contrôle de l'enseignant | Fort (hétérodirection) | Faible (autodirection) |
| Aptitudes sociales des apprenants, autonomie | Visées par les pratiques | Supposées existantes |

Tableau 6 - Différences entre apprentissage coopératif et collaboratif.

Il ressort notamment de ce tableau que la collaboration demande plus d'autonomie que la coopération ; sachant que le travail à distance avec les technologies exige par ailleurs, à cause de la nécessaire maîtrise des outils, un degré supplémentaire dans l'autonomie, on voit que l'apprentissage collaboratif avec les technologies est sans doute difficile à envisager pour un public n'étant pas tout d'abord passé soit par des pratiques collaboratives présentes, comme la réalisation de projet, soit par des pratiques d'apprentissage coopératif à distance. Le saut à franchir serait en effet trop grand et se solderait sans doute par un échec.

5.2. De quelle catégorie relèvent les échanges observés ?

Au regard de nos deux corpus, s'il fallait choisir entre les termes de **coopération** et de **collaboration**, c'est donc sans conteste le premier qui l'emporterait. En effet, les objectifs sont de nature universitaire (maîtrise d'une matière, obtention d'un diplôme), le travail sur le collectif est toujours structuré par des tâches précises assignées par l'enseignant, l'accompagnement pédagogique est très régulier et les pré-requis en termes d'autonomie chez les étudiants ne sont pas très élevés au départ. Il faut néanmoins signaler que les étudiants du DESS, dans le cadre de la réalisation de leur projet (*cf. supra*), ont fait l'expérience de la collaboration à partir d'un dispositif hybride comportant des rencontres régulières et un travail à distance sur le collectif.

Concernant les étudiants de maîtrise FLE, on peut fournir plusieurs raisons qui rendaient *a priori* des tâches collaboratives difficiles à mettre en place :

- étudiants dispersés dans le monde entier, impossibilité donc de les réunir ne serait-ce qu'une seule fois pour leur présenter objectifs et processus et surtout pour leur permettre de se connaître et de négocier la constitution d'équipes ;
- effectif global à la fois élevé et relativement instable en termes d'engagement (*cf. supra*) rendant à la fois nécessaire et très complexe la création de sous-groupes ;
- volume de l'unité d'enseignement trop faible (50 h) pour justifier l'engagement dans un processus collaboratif, toujours coûteux en temps.

Mais il convient tout de même de relever une dimension rarement évoquée par les auteurs : la **mutualisation** qui se fait jour au fil de l'année et qui est favorisée par le caractère public de la communication sur forum. Cette dimension est peut-être plus naturelle chez des étudiants en situation professionnelle, mais nous ne voyons pas de raison de ne pas la susciter chez des publics en formation initiale. Nous préférons donc finalement ne pas trancher quant à une dénomination précise des processus de travail en commun observés dans nos deux expériences. À l'instar de George [George01], nous parlerions volontiers d'apprentissages **collectifs**, cet adjectif étant considéré comme un hyperonyme de **coopératif** et de **collaboratif**.

6. Conclusion

Pour conclure, malgré l'absence de collaboration entre les étudiants, qui n'était d'ailleurs pas visée pour les raisons sus-indiquées, nous proposons tout de même de situer les pratiques étudiées dans le champ de recherche des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur (en anglais CSCL : *Computer Supported Collaborative Learning*), champ suffisamment vaste et ouvert, nous semble-t-il, pour ne pas se limiter à des processus de collaboration au sens le plus strict du terme. George ([George01] : 72) explique que "collaboratif" a été préféré à "coopératif" dans le sigle CSCL "pour se distinguer des pratiques de l'apprentissage coopératif dans les classes américaines" et regrette que le terme "collectif", plus général, n'ait pas été choisi : nous le suivrons sur ce point. En effet, les corpus observés font apparaître :

- une mise en commun, grâce au système de type forum, de toutes les réflexions, de toutes les propositions pédagogiques, mise en commun relevant de la mutualisation et aboutissant à la constitution d'une sorte de banque de ressources pédagogiques [3]. De très nombreux projets, dans l'enseignement public comme dans le privé, ont actuellement pour visée une telle mutualisation pédagogique : habituer les étudiants à la pratiquer durant leurs études ne peut que préparer la voie, dans l'avenir, à de tels projets ;
- une dimension socio-affective qui prend de l'ampleur au fil de l'année dans le cas des groupes qui ne communiquent qu'à distance (voir [Mangenot02a] et [Mangenot02b]) ;
- une autonomie chez les étudiants qui, si elle n'est pas un pré-requis, se développe tout de même grâce à la liberté encadrée apportée par l'approche fondée sur les tâches ;

- une production qui, bien que constituée d'éléments rédigés de manière individuelle et simplement juxtaposés les uns aux autres, finit par constituer un ensemble cohérent et révèle même, par moments, des conflits socio-cognitifs pouvant faire avancer chacun dans l'objectif de meilleure maîtrise du domaine étudié.

Références

[Bullen97]

Bullen, M. (1997). *A case study of participation and critical thinking in a university-level course delivered by computer conferencing*. Thèse de doctorat non publiée. University of British Columbia. Consulté en février 2003 : <http://www2.cstudies.ubc.ca/~bullen/Diss/thesis.doc>

[DeLièvreQuintinD02]

De Lièvre, B., Quintin, J.-J. & Depover, C. (2002). "Une expérience d'implantation d'activités organisées à distance au niveau universitaire". In *Actes du 19ème colloque de l'AIPU* (Louvain-la-Neuve). Consulté en février 2003 : http://ute.umh.ac.be/site_ute2/menu.htm (Publications).

[DillenBaker96]

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A. & O'Malley, C. (1996). "The evolution of research on collaborative learning". In Spada, E. & Reiman, P. (eds.) *Learning in Humans and Machines : Towards an Interdisciplinary Learning Science*. pp. 189-211. Oxford : Elsevier. Consulté en juillet 2002 : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/publicat/dil-papers-2/Dil.7.1.10.pdf>

[George01]

George, S. (2001). *Apprentissage collectif à distance. SPLACH : un environnement informatique support d'une pédagogie de projet*. Thèse de doctorat en informatique soutenue à l'université du Maine. Consulté en juillet 2002 : <http://www-ic2.univ-lemans.fr/~george/recherche.html>

[HenriLundgren97]

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (1997). *Apprentissage collaboratif à distance, téléconférence et télédiscussion*. Rapport interne no 3 (version 1.7). Montréal : LICEF. Consulté en juillet 2002 : <http://www.licef.teluq.quebec.ca/Bac/fiches/f48.htm>

[HenriLundgren01]

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l'université du Québec.

[Lewis98]

Lewis, R. (1998). "Apprendre conjointement : une analyse, quelques expériences et un cadre de travail". In *Hypermédiat et apprentissages4*. pp. 11-28. Paris : INRP et EPI.

[MangenotMiguet01]

Mangenot, F. & Miguet, M. (2001). "Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation". In *Hypermédias et apprentissages*5. pp. 259-266. Paris : INRP et EPI.

[Mangenot02a]

Mangenot, F. (2002a). "Communication écrite entre étudiants par forum Internet : un nouveau genre d'écrit universitaire ?". *Enjeux*, no 54 (juin 2002). pp. 166-182. Namur : CEDOCEF.

[Mangenot02b]

Mangenot, F. (2002b). "Forums et formation à distance : une étude de cas". In *Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation*, Choplin, H. (dir.). *Éducation permanente*, no 152 (décembre 2002). pp. 109-119.

[Nunan89]

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge : Cambridge University Press.

[OliverHerring01]

Oliver, D. & Herrington, J. (2001). *Teaching and Learning Online*. Perth : Edith Cowan University.

Notes

[1] Le document cité a été utilisé pour la rédaction de cet article. Il ne semble désormais plus disponible sur Internet, mais a été publié sous forme d'un ouvrage [HenriLundgren01].

[2] Pour Henri et Lundgren-Cayrol (op. cit.), la coopération constitue une sorte de propédeutique à la collaboration.

[3] Cela est si vrai que chaque année, une vingtaine de messages par courrier électronique, provenant d'étudiants ayant très peu participé, s'inquiètent de savoir si l'environnement de suivi restera accessible durant l'été, manifestant ainsi le désir de l'utiliser en simple lecture.

À propos de l'auteur

François MANGENOT est professeur des universités en sciences du langage à Besançon (université de Franche-Comté), responsable du DESS "Ingénierie pédagogique dans des dispositifs ouverts et à distance". Membre du LASELDI (EA 2281, Besançon) ainsi que de l'UMRFRE 2546 (École Normale Supérieure Lettres et Sciences Humaines : ENS LSH, Lyon), il s'intéresse depuis une quinzaine d'années aux apports des systèmes informatiques à l'apprentissage des langues (étrangères et maternelle) et à la formation des enseignants. Il est à l'origine du campus numérique français langue étrangère (<http://www.canufle.org>).

Mél / Courriel : fmangenot@infonie.fr

Adresse : UFR SLHS, 30-32 rue Mégevand, 25030 Besançon, France



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, juin 2003*