HAL
open science

Autonomie du groupe restreint et performance

Elke Nissen

To cite this version:

Elke Nissen. Autonomie du groupe restreint et performance. Apprentissage des Langes et Systèmes d'Information et de Communication, 2005, 8, pp.19-34. 10.4000/alsic.2858 . edutice-00001451

HAL Id: edutice-00001451

https://edutice.hal.science/edutice-00001451

Submitted on 12 Apr 2006

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.

Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication

alsic.org ou alsic.u-strasbg.fr
Volume 8, 2005
article mis en ligne en septembre 2005
pp. 19-34
Recherche

Autonomie du groupe restreint et performance

Elke NISSEN
Université Stendhal Grenoble 3, France

Résumé : *Un groupe est autonome lorsqu'il prend lui-même en charge sa gestion (Abric, 1996) et lorsque celle-ci fonctionne bien. L'autonomie du groupe restreint est une caractéristique revendiquée dans le cadre actuel de l'expansion de dispositifs collaboratifs à distance entre apprenants. La question qui se pose alors est de savoir si un groupe restreint autonome est plus performant qu'un groupe moins autonome. L'autonomie d'un groupe d'apprentissage en ligne est-elle en relation avec la qualité de la réalisation de la tâche ? Est-elle en relation avec les progrès réalisés par les membres du groupe ? Dans le cadre de notre étude expérimentale, menée dans deux dispositifs pédagogiques différents (l'environnement d'apprentissage Babbelnet et une formation sur la plate-forme Acolad), des étudiants ont réalisé en groupes restreints, avec l'accompagnement d'un tuteur, une tâche de type actionnel – en l'occurrence une rédaction en langue étrangère (allemand ou anglais). Pour ce faire, ils disposaient d'aides méthodologiques et linguistiques dans l'environnement pédagogique en ligne. Ils ont interagi par le biais d'Internet au moyen de différents outils de communication. Une analyse de l'interaction qui a eu lieu dans chaque groupe, l'évaluation des rédactions réalisées conjointement, deux tests réalisés respectivement avant et après la phase de travail en groupe ainsi qu'un formulaire auto-administré nous permettent de mettre en lien l'autonomie des groupes, d'une part, et leur performance, voire leur apprentissage, d'autre part. Au vu de cette étude, il apparaît que l'autonomie du groupe n'a pas d'influence directe sur l'apprentissage des groupes restreints. En revanche, un rapport est visible entre l'appréciation du fonctionnement du groupe par ses membres et l'évolution de la performance des groupes.*

- 1. Introduction
- 2. Autonomie du groupe restreint
- 3. Méthodologie
- 4. Résultats et discussion
- 5. Conclusion
- Références

1. Introduction

Dans la Formation À Distance (FAD) par Internet, une forte croissance des dispositifs proposant un apprentissage conjoint entre apprenants se fait sentir à l'heure actuelle. Les apprenants y interagissent en groupes restreints de pairs via le réseau. C'est notamment le cas dans les "campus numériques", financés suite à un appel d'offre du gouvernement français en 2000 [MinEduc01]. Ces dispositifs s'appellent "campus" parce qu'ils concernent exclusivement l'enseignement supérieur. On y constate une préférence pour le travail en groupe, qui bénéficie des possibilités d'interaction humaine que la qualité des technologies (de communication) actuelles permettent. Lorsque les apprenants sont accompagnés dans leur formation par un tuteur-enseignant – sur la plate-forme Acolad [Acolad] par exemple – celui-ci a surtout pour rôle de veiller à ce que le groupe avance dans la situation d'apprentissage donnée (c'est-à-dire, par exemple, de veiller à ce qu'il accomplisse la tâche proposée). La capacité du groupe à prendre en charge sa propre gestion reste généralement un présupposé dans les formations collaboratives en ligne, bien que le tuteur-enseignant puisse intervenir dans l'organisation du travail en groupe si la nécessité s'en fait vraiment sentir. L'autonomie, aussi bien des individus que du groupe, représente une condition pour que les apprenants puissent travailler ensemble à distance. Or, elle est souvent considérée simplement comme un prérequis. Comme l'écrit Linard, "l'autonomie étant diversement distribuée elle ne peut pas se prescrire mais [...] elle peut se développer par entraînement, à des conditions précises" ([Linard03] : 217). Cela est vrai aussi bien pour la gestion du groupe que pour son interaction à des fins d'apprentissage.

Avec Abric [Abric96], nous qualifions un groupe d'autonome lorsqu'il assure sa propre gestion. Comme, au sein du groupe, les discussions portant sur la gestion augmentent surtout lorsque le groupe fonctionne mal ([Nissen03] : 205), nous considérons qu'une proportion élevée d'échanges portant sur l'aspect gestionnel traduit un mauvais fonctionnement du groupe. Un groupe autonome se passe ainsi le plus possible de l'aide d'un tuteur ou d'un enseignant pour sa gestion ; dans ce cas, le tuteur peut concentrer ses interventions sur les aspects pédagogiques et cognitifs. En même temps, un groupe autonome fonctionne assez bien pour ne pas avoir besoin d'investir une proportion élevée de son interaction en vue de sa propre gestion. Spécifions que le groupe dont il s'agira tout au long de cet article est un groupe restreint – ou petit groupe – qui est un groupe de taille réduite, constitué d'un ensemble de personnes qui partagent des objectifs communs et dans lequel la communication reste possible. Ces objectifs concernent, dans le cas de la formation, l'acquisition de connaissances, ce qui fait de ce groupe une communauté d'apprentissage.

Or, la question qui se pose est de savoir si un groupe restreint autonome est réellement plus performant qu'un groupe moins autonome. L'autonomie d'un groupe d'apprentissage en ligne est-elle en relation avec la qualité de la réalisation de la tâche ? Est-elle en relation avec les progrès réalisés par les membres du groupe ?

2. Autonomie du groupe restreint

La pratique du travail en groupe dans une formation en langue à distance est récente et repose sur les dernières évolutions en matière de didactique des langues en Europe. Cette pratique ne peut cependant être mise en œuvre qu'en respectant certaines conditions, car le groupe doit d'abord se

créer avant d'exister et surtout avant de pouvoir être relativement autonome. Le groupe fonctionnera d'ailleurs d'autant mieux qu'il peut réduire l'interaction portant sur la régulation de sa gestion interne.

2.1. Le groupe restreint – une nouvelle modalité de la formation en langues en ligne

Les objectifs linguistiques des travaux publiés par le Conseil de l'Europe – et par là ceux de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation en langues étrangères en Europe – sont en train de changer ([ConseilEurope01] ; [Puren02a]). D'une visée de communication dans un cadre touristique, on est passé à une visée d'interaction sociale et de réalisation d'une tâche en langue étrangère dans un cadre professionnel, quotidien ou dans celui d'études supérieures. De l'approche communicative, on bascule (tout en douceur, faut-il ajouter) vers la perspective actionnelle. Le contexte considéré comme "authentique" dans cette perspective n'est plus celui du touriste mais celui d'une personne travaillant régulièrement en contexte de langue étrangère : étudiant participant à un échange Erasmus, décidant de faire une partie de son cursus universitaire à l'étranger dans le cadre du LMD (Licence, Master, Doctorat), homme (ou femme) d'entreprise ayant des contacts fréquents avec des fournisseurs à l'étranger ou bien pour qui la langue de travail n'est pas le français, dans une entreprise étrangère implantée en France, etc.

L'objectif de la perspective actionnelle est ainsi la réalisation, seul ou avec d'autres, en langue cible, de tâches qui font sens dans des contextes de ce type. Un objectif majeur de cette perspective est ainsi de savoir travailler ou apprendre avec d'autres en langue étrangère. Et un moyen pour acquérir les compétences nécessaires est de pratiquer déjà dans le cadre de l'apprentissage d'une langue la réalisation conjointe de ce type de tâches avec d'autres [Puren02b]. Dès lors, il s'agit dans la formation – à distance ou non – de communiquer avec un objectif de travail commun. Il s'agit d'accomplir une action sociale et d'interagir avec d'autres (en langue étrangère) au sujet de l'accomplissement de la tâche en question (qui se fait également en langue étrangère).

Hormis le fait qu'aussi bien l'interaction que la tâche sont en langue étrangère, cette posture rejoint ainsi celle, socioconstructiviste, qui est en vigueur dans les formations "collaboratives" ou "coopératives" qui sont de plus en plus nombreuses aujourd'hui – quoique ces dernières concernent généralement des formations qui ne concernent pas les langues. Cet apprentissage conjoint autour de la réalisation d'une tâche rejoint une perspective en réalité déjà relativement ancienne (même si elle est récente à distance) dans laquelle se situaient par exemple Dewey, les défenseurs de l'École active et Freinet. Tous mettaient l'action de l'apprenant au centre de leurs préoccupations, en tant que moyen pour un apprentissage qui, à son tour, a une visée sociale.

2.2. Conditions pour le fonctionnement et pour l'autonomie d'un groupe

Il ne suffit pas de mettre plusieurs apprenants en contact les uns avec les autres et de s'attendre à ce qu'ils commencent à travailler ou à apprendre conjointement. Une condition pour qu'un groupe prenne en charge sa gestion est déjà que le groupe se crée, et des activités ciblées peuvent l'y aider. De telles activités préliminaires ont été réalisées dans les dispositifs observés, notamment sous forme d'un clavardage "d'échauffement" destiné à la familiarisation avec l'activité conjointe à distance ainsi qu'à la prise en main des outils. Pour qu'un groupe fonctionne, ses membres doivent avoir un sentiment d'adhésion au groupe et s'y engager. L'engagement de ses participants est fortement en interrelation avec la dynamique sociale et cognitive au sein du groupe. Le sentiment

d'adhésion au groupe peut être favorisé par un scénario pédagogique adéquat. Un tel scénario combine différents facteurs ([DHalluin01] ; [MangenotMiguet01] ; [SentiniEtAl01]) : communication entre pairs avec rétroaction possible, poursuite d'un objectif d'apprentissage explicite, prise en charge de la responsabilité pour une tâche ou sous-tâche particulière, échéancier et accompagnement pédagogique, par exemple. De même, la négociation de la nature et des modalités de la participation accroît l'implication des personnes dans le groupe. Par ailleurs, la productivité du groupe renforce l'engagement des personnes dans le groupe ; ce qui à son tour renforce la productivité ([HenriLundgren98] : 80).

Spécifions cependant que le groupe dont nous parlons est un groupe d'apprentissage, dans lequel la production n'est pas un but en soi mais un moyen d'entraînement et, dans l'absolu, un moyen d'apprentissage à travers la pratique. En effet, Meirieu [Meirieu84] et Pléty [Pléty98] distinguent entre groupe de production et groupe d'apprentissage, le premier étant focalisé sur une efficacité et une rapidité de la production – ce qui amène les membres à se répartir les tâches en fonction de leurs compétences antérieures, le second ayant pour visée l'apprentissage, ce qui signifie donc *a priori* que les membres acceptent de faire des activités dans lesquelles ils n'ont pas encore d'aptitudes particulières, justement pour s'y améliorer à travers la pratique – si l'on admet, selon une conception constructiviste de l'apprentissage, que la pratique et l'action permettent à l'individu de progresser.

2.3. Minimiser la gestion du groupe pour se concentrer sur les objectifs du travail commun

L'autonomie du groupe est liée à sa dynamique. C'est Lewin [Lewin59] qui est à l'origine de la notion de dynamique de groupe (même s'il parle d'un groupe de production). Selon lui, le groupe est soumis à des tensions positives et négatives qui sont créées par des forces externes (l'environnement) et internes (liées aux membres du groupe et à la nature de leurs interactions). La réalisation des objectifs du groupe est stimulée par les tensions positives, mais les tensions négatives peuvent aussi avoir une "*fonction facilitation*" (coopération et échange entre les membres du groupe en vue de la réalisation de la tâche) ainsi qu'une "*fonction régulation*" (gestion des conflits relationnels qui peuvent émerger au sein du groupe). Anzieu et Martin ([AnzieuMartin68] : 170-173) qualifient ces deux dernières fonctions d'"*énergie d'entretien*". L'échange au sein du groupe sert non seulement à la communication d'informations ou à la co-élaboration d'idées, mais également à minimiser l'énergie d'entretien. Le groupe n'est, selon ces auteurs, productif que si l'énergie de production (c'est ce que Lewin appelait les "*tensions positives*") est plus grande que son énergie d'entretien, car "*énergie utilisable = énergie de production - énergie d'entretien*". Spécifions cependant que dans un groupe d'apprentissage (et non un groupe de production), l'interaction qui répond à la fonction facilitation (c'est-à-dire se mettre d'accord sur la manière de réaliser la tâche, choisir la manière la plus adéquate, etc.) est également vue comme une source d'apprentissage, et sera donc considérée par nous comme positive. Elle fait, pour nous, partie de l'aspect métacognitif des échanges, et non de la gestion organisationnelle du groupe.

3. Méthodologie

3.1. Les deux dispositifs de formation observés

Afin de mettre en relation l'autonomie du groupe et son apprentissage, ainsi que sa performance, nous avons observé des groupes restreints dans deux dispositifs différents, et nous avons vérifié si les observations faites dans un dispositif sont aussi valables dans l'autre. Ce que nous appelons un dispositif de formation ou encore un environnement d'apprentissage en ligne est constitué par un ensemble de composantes en interaction entre elles et orientées vers un but commun. Cet environnement met à la disposition de la personne qui poursuit un objectif d'apprentissage diverses ressources humaines et matérielles. La personne est alors aidée dans l'atteinte des objectifs d'apprentissage. Kirschner ([Kirschner01] : 6) identifie les différents sous-systèmes – ou composantes – d'un environnement d'apprentissage reliés entre eux comme étant la méthode didactique retenue, le type d'activités proposé, la modalité d'apprentissage (par exemple en groupe) avec ses moyens de communication, l'environnement administratif (le calendrier, la sauvegarde des documents, etc.) et le système technique utilisé.

Les deux dispositifs observés sont, d'une part, Babbelnet [Babbelnet], un environnement d'apprentissage des langues en ligne développé par le Service Pédagogique Interuniversitaire de Ressources pour l'Autoformation en Langues (Spiral) des universités de Strasbourg et, d'autre part, le module de langue de la Licence Professionnelle Activités et Techniques de Communication [LPATC] en ligne qui se déroule sur la plate-forme Acolad [Acolad], créée par le service ULP Multimédia de l'Université Louis Pasteur. Dans Babbelnet, 15 personnes travaillant et apprenant en mode collectif ont été observées ; elles étaient réparties en cinq groupes. Dans la LPATC, onze apprenants répartis en trois groupes restreints ont participé à l'expérimentation. Tous ont renseigné un formulaire papier à la fin de la formation, ce qui a permis d'avoir un retour sur leur impression de la gestion du groupe. La formation était d'une durée de trois mois au total, pendant lesquels les étudiants ont réalisé le pré-test, le post-test et les tâches intermédiaires décrites ci-dessous.

3.2. Similitudes et différences entre les deux dispositifs

La méthode didactique retenue est la même dans les deux dispositifs : il s'agit de l'accomplissement d'une tâche en langue étrangère dans une perspective actionnelle (cf. 2.1), et plus précisément d'une tâche de production universitaire : la rédaction d'une synthèse en langue cible à partir de plusieurs documents authentiques. Les apprenants réalisent une première synthèse lors d'un pré-test et une autre lors d'un post-test. Ils sont aidés par le recours au dictionnaire ainsi que par une fiche méthodologique leur indiquant la nature du résultat attendu. Entre les deux tests, ils réalisent successivement deux autres synthèses durant la phase de formation en ligne, chacune étant d'une durée de deux à quatre semaines, avec une pause d'une à deux semaines entre les deux. Des aides linguistiques, méthodologiques et des retours réguliers par le tuteur-enseignant les aident. Les retours du tuteur ont lieu au même moment et sur les mêmes aspects de la réalisation de la tâche dans les deux dispositifs. Les critères d'évaluation des synthèses sont, d'une part, la qualité de la langue (la reformulation des énoncés originaux, la morphologie, le lexique, la syntaxe, l'orthographe et l'expression en général) et, d'autre part, la qualité de la réalisation de la tâche (présentation claire de la problématique commune aux documents authentiques, présence des idées pertinentes des documents par rapport à cette problématique, objectivité de la présentation des idées, structuration de la rédaction). Ainsi, ni la méthode didactique, ni le type d'activité proposé, ni encore la modalité d'apprentissage dans les deux dispositifs ne diffèrent ; cette dernière se fait

toujours en groupe restreint de quatre personnes au plus.

En revanche, les plates-formes avec leurs différents outils varient. Ainsi, les outils de communication à la disposition des apprenants dans le premier dispositif, Babbelnet, sont le courriel, le clavardage et un forum de discussion propre au groupe restreint et à son tuteur-enseignant, tandis que dans le deuxième dispositif sur Acolad, les groupes disposent pour leurs interactions du courriel, du clavardage et d'un espace de partage de documents dans lequel un document peut être mis à la disposition des autres membres du groupe, modifié et redéposé dans l'espace de partage ; des commentaires peuvent y être associés sous forme d'un mini-forum propre à chaque document. De plus, les étudiants peuvent appeler une autre personne dont la présence simultanée éventuelle est indiquée par une fenêtre d'indicateur de présence (*awareness*) sur le site en cliquant sur le nom de la personne. Une petite fenêtre s'ouvre alors et permet d'envoyer un bref message qui va se superposer à toutes les fenêtres ouvertes sur l'écran du destinataire. À part les outils de communication, un autre élément qui diffère entre les deux formations est la langue étrangère. La langue cible est dans le premier cas l'allemand, dans le second cas l'anglais. Toutes les aides proposées ainsi que la démarche didactique adoptée sont néanmoins équivalentes dans les deux langues et dans les deux dispositifs.

L'interaction au sein des groupes se déroule en langue étrangère. Elle est, lorsque les outils de communication le permettent, enregistrée et ensuite analysée. La méthode d'analyse de l'interaction retenue est basée, avec quelques modifications, sur le modèle de Verburgh et Mulder [VerburghMulder02]. En effet, des "*activités régulatrices comme la prise de rendez-vous*" rentrent pour ces auteurs dans la catégorie "*métacognition*", alors que nous les attribuons à une nouvelle catégorie, la "gestion du groupe". Notre grille d'analyse (cf. figure 1) contient ainsi la catégorie "gestion du groupe", à côté des catégories "production (ou réalisation) de la tâche", "métacognition" et une dernière catégorie appelée "activité résiduelle" dans laquelle rentrent les interactions qui n'ont pas pu être attribuées aux autres catégories. La catégorie "gestion du groupe" est subdivisée à son tour en trois sous-catégories : premièrement l'"affectivité" (les salutations, les excuses, les discussions personnelles, etc.) conformément à Bales [Bales50], selon qui l'intervention socio-affective vise la gestion du groupe, deuxièmement la "réglementation de la vie dans le groupe", l'élaboration d'un planning temporel, etc. et, troisièmement, la "méthodologie de travail" (l'organisation du groupe, la répartition des sous-tâches, la négociation des outils techniques, etc.).

- Réalisation de la tâche
  - Aspect cognitif
  - Aspect pragmatique
  - Aspect langagier
- Métacognition
- Gestion du groupe
  - Affectivité
  - Règlement de la vie du groupe
  - Méthode de travail
- Activité résiduelle

Figure 1 - Grille d'analyse de l'interaction (la zone grisée correspond aux critères exploités dans la présente étude).

Conformément à la méthode utilisée par Verburgh et Mulder [VerburghMulder02], les messages sont découpés en unités significatives. Un code est attribué à chaque unité, indiquant sa fonction. Une unité est limitée par le début d'une nouvelle unité. La longueur des unités est variable et indépendante du nombre de mots ou de phrases. Un message entier (bref ou long) peut représenter une seule unité ou, au contraire, en comporter plusieurs. Le nombre d'unités dans chaque catégorie et dans chaque sous-catégorie est ensuite présenté sous forme de pourcentage du nombre total d'unités échangées au sein d'un groupe, pour une meilleure lisibilité des données.

4. Résultats et discussion

4.1. Les groupes évoluent différemment durant la formation

Les figures 2 et 3 tracent la courbe des moyennes des résultats de chaque groupe des deux dispositifs de formation pour les quatre synthèses successives, c'est-à-dire celle du prétest, celles réalisées pendant la phase de formation et celle du post-test. L'échelle des résultats va de 0 à 20, mais pour plus de lisibilité, la représentation graphique dans les deux figures va de 8 à 20. Nous avons appliqué le test non paramétrique de Kruskal-Wallis sur la différence entre deux résultats obtenus à un moment différent par les groupes. Cette analyse statistique montre que, indifféremment dans les deux dispositifs, les membres des groupes n'évoluent pas de manière significativement différente entre le pré- et le post-test ($H = 5.63$ à $ddl = 4$; ns. dans le premier dispositif et $H = 2.61$ à $ddl = 2$; ns. dans le second dispositif). Il ne s'agit, dans le prétest et dans le post-test, pas d'un travail de groupe qui demanderait une gestion de l'action commune, mais d'une réalisation individuelle de la tâche.

En revanche, des divergences entre l'évolution de la performance des groupes apparaissent lorsqu'on regarde les synthèses rédigées de manière conjointe pendant la phase de formation. Dans le premier dispositif, les groupes évoluent différemment aussi bien entre la première et la seconde tâche réalisées en commun ($H = 14.0$ à $ddl = 4$; $p \leqslant .01$) qu'entre la seconde tâche commune et le post-test ($H = 9.69$ à $ddl = 2$; $p = .05$). Dans le second dispositif, c'est entre le prétest et la première synthèse écrite en situation conjointe ($H = 6.5$ à $ddl = 2$; $p \leqslant .05$) ainsi qu'entre la première et la seconde tâche réalisées durant la phase de formation ($H = 10.0$ à $ddl = 2$; $p = .01$) que des divergences entre l'évolution des groupes apparaissent. Ainsi, si l'apprentissage et la performance

des individus ne semblent pas diverger d'un groupe à l'autre lorsque les apprenants ne se trouvent pas – ou plus – en situation de travail conjoint (ce qu'indique la comparaison entre le pré- et le post-test), l'action sociale au contraire influence fortement la qualité des synthèses des groupes. Les groupes évoluent différemment les uns des autres et cela aussi bien dans le premier que dans le second dispositif. Est-ce là un effet de l'autonomie divergente des groupes ?

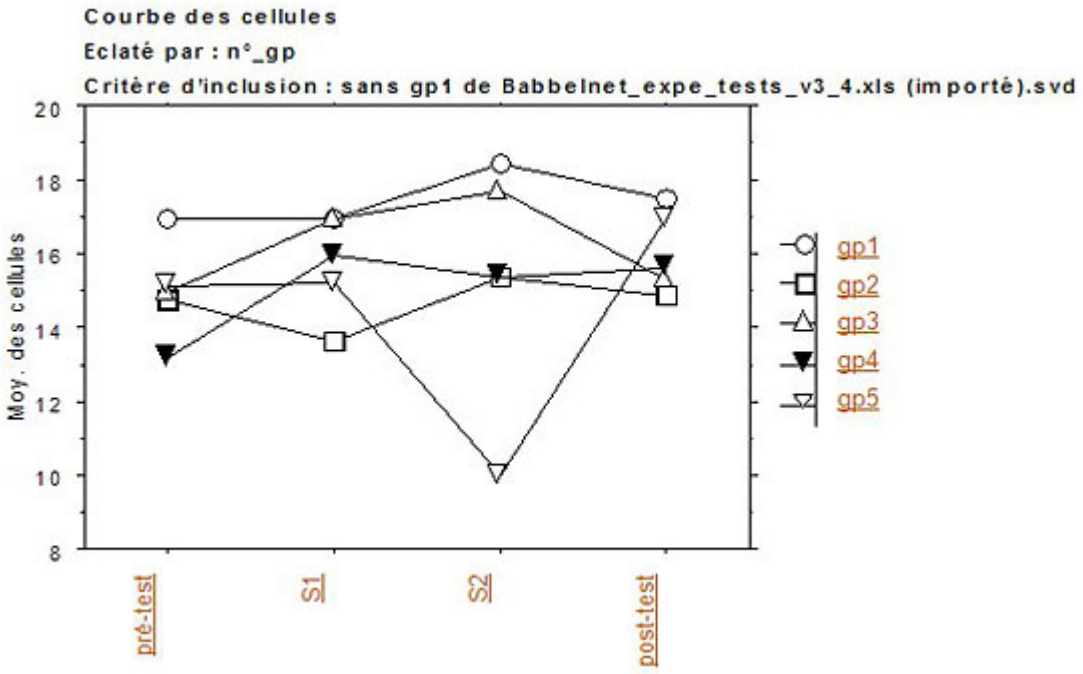

Figure 2 - Moyennes des résultats de chaque groupe lors du prétest, de la première et de la deuxième synthèse pendant la phase de formation (S1, S2) et du post-test (dispositif 1).

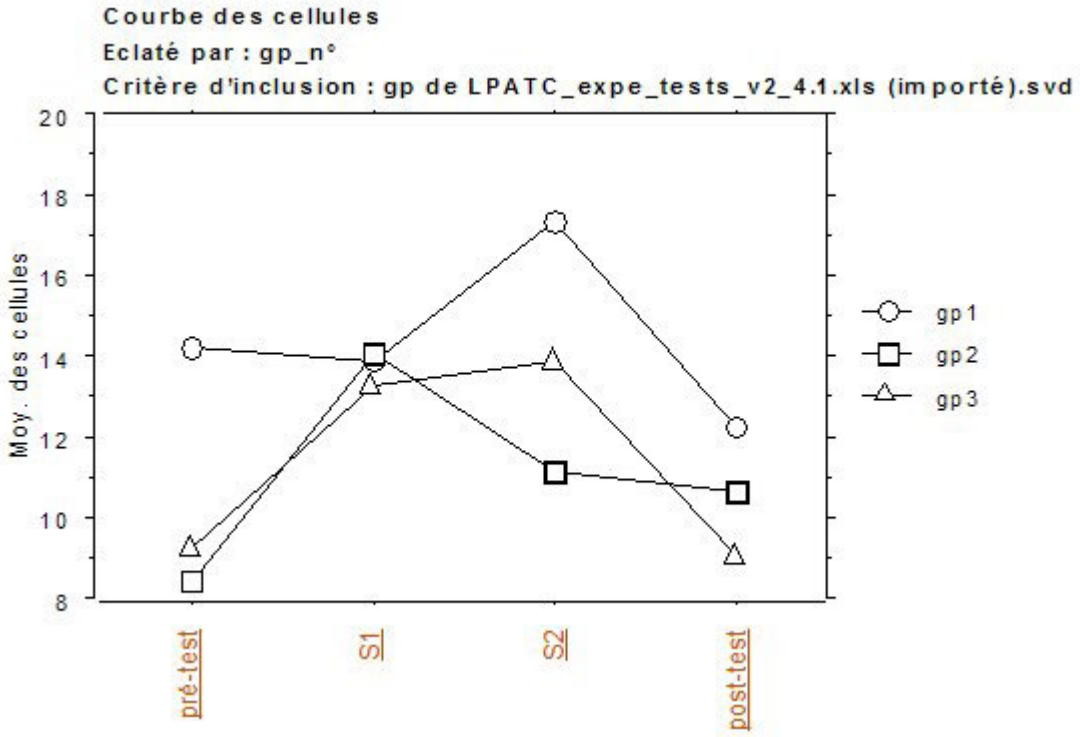

Figure 3 - Moyennes des résultats de chaque groupe lors du prétest, de la première et de la deuxième synthèse pendant la phase de formation (S1, S2) et du post-test (dispositif 2).

4.2. Utilisation des outils de communication pour la gestion du groupe

Voyons d'abord par quels outils de communication passe la gestion du groupe. En regardant les types d'échanges qui se font par le biais des différents outils de communication, l'on s'aperçoit pour le premier dispositif que le forum est peu utilisé pour la gestion du groupe (sans doute à cause de son caractère peu instantané) ; quasiment aucun échange méthodologique ni affectif n'y a lieu. Seules les interactions en vue de la régulation de la vie du groupe y apparaissent un peu plus souvent – ils vont jusqu'à 19 % de l'ensemble des échanges sur le forum, et pour le groupe 8 même jusqu'à 67 %. Le clavardage est un outil relativement apprécié pour la gestion du groupe ; les échanges méthodologiques et affectifs y occupent approximativement entre 10 et 25 % des unités verbales dénombrées. Pour la régulation de la vie du groupe, l'utilisation du clavardage varie entre 15 et 35 %. Des trois outils de communication, c'est le courriel qui sert le plus à la gestion du groupe. Il sert à environ 15 à 35 % aux discussions sur la méthodologie à adopter. Entre 20 et 50 % des échanges par courriel sont composés d'unités affectives (il faut dire que les courriels sont souvent brefs et que les "salut" et "bonne soirée", présents dans presque tous les courriels, y prennent par conséquent proportionnellement une place considérable). Approximativement 10 à 35 % des unités échangées par courriel concernent la régulation de la vie du groupe.

Dans le deuxième dispositif, les outils de communication présents sur la plate-forme sont le clavardage, le "messageur" instantané qui permet de contacter une (seule) personne présente simultanément sur le site, un espace de partage où un forum de discussion est attaché à chaque document créé (le forum est considéré ici comme faisant partie intégrante de l'espace de partage) et le courriel. Les courriels n'ont pu être enregistrés que partiellement et n'ont pour cette raison pas été inclus dans l'analyse. Quant au "messageur", cette fonction de communication n'est pas enregistrée sur la plate-forme et n'a pour cette raison pas non plus pu être analysée. Les deux outils de communication pris en compte pour ce deuxième dispositif sont ainsi le clavardage et l'espace de partage (dont font également partie les différents forums). Dans ce deuxième dispositif de formation, c'est l'espace de partage qui ne prend qu'exceptionnellement en charge les échanges gestionnaires du groupe. Il n'est ainsi jamais utilisé ni pour la régulation de la vie de groupe, ni pour la formulation d'unités affectives. Son utilisation pour discuter de la méthodologie de travail à mettre en place varie entre environ 5 et 15 % dans les différents groupes. C'est en revanche le clavardage qui véhicule la gestion du groupe à distance. Il sert pour environ 10 % à la régulation de la vie du groupe, pour 20 % à l'affectivité et entre 20 et 35 % aux échanges sur la méthodologie.

Dans le premier et dans le second dispositif, l'utilisation du clavardage pour la gestion du groupe est ainsi à peu près équivalente. Dans le premier dispositif d'apprentissage, les échanges gestionnaires passent le plus souvent par le courriel, même s'il faut préciser que ce sont souvent des échanges qui se situent au niveau affectif (dans le deuxième dispositif, les échanges par courriel n'ont pas pu être analysés). Le forum de discussion du premier dispositif et l'espace de partage du second dispositif semblent jouer une fonction équivalente, c'est-à-dire qu'ils sont peu utilisés pour la gestion du groupe.

4.3. La différence d'évolution est-elle un effet de l'autonomie divergente des groupes ?

Nous avons constaté (cf. 4.1) que les groupes évoluent différemment les uns des autres. Nous avons supposé au départ qu'un lien entre la performance du groupe et sa gestion interne existe. Les tableaux 1 et 2 indiquent la moyenne du pourcentage des unités interactionnelles échangées au

sujet de la gestion du groupe via les différents outils de communication analysés dans les formations, et ce pour le premier (tableau 1) et pour le deuxième dispositif (tableau 2).

	Tâche 1 (S1)		Tâche 2 (S2)	
	Gestion par groupe (total)	**Gestion par tuteur**	**Gestion par groupe (total)**	**Gestion par tuteur**
Groupe 1	47	56	26	51
Groupe 2	54	65	45	59
Groupe 3	38	60	36	55
Groupe 4	57	67	58	48
Groupe 5	55	66	67	77

Tableau 1 - Moyenne de la fréquence des aspects gestionnaires abordés par les groupes avec les outils de communication (clavardage, forum de discussion, courriel) en pourcentages, pour le dispositif 1.

	Tâche 1 (S1)		Tâche 2 (S2)	
	Gestion par groupe (total)	**Gestion par tuteur**	**Gestion par groupe (total)**	**Gestion par tuteur**
Groupe 1	38	45	34	45
Groupe 2	27	47	32	47
Groupe 3	26	41	31	48

Tableau 2 - Moyenne de la fréquence des aspects gestionnaires abordés par les groupes avec les outils de communication (clavardage, espace de partage) en pourcentages, pour le dispositif 2.

Une évolution divergente de la performance des groupes pourrait être due à une évolution divergente du type et de la quantité des unités d'interaction en vue de la gestion interne dans chaque groupe. Pourtant, dans les deux dispositifs, l'évolution de la quantité de communication avec une fonction de gestion du groupe, pour la réalisation de la première et de la seconde tâche, n'explique pas l'évolution divergente des courbes de performance (de S1 à S2) d'un groupe à l'autre. Le test de Kruskal-Wallis appliqué sur la différence des pourcentages des unités interactionnelles centrées sur la gestion, d'une tâche à l'autre, ne montre aucune divergence d'évolution entre les groupes, et ce ni pour le premier, ni pour le deuxième dispositif. Cependant, lorsque l'on regarde non les résultats du test statistique mais les tendances qui se dégagent "à l'œil nu" des pourcentages de l'interaction, un rapport entre la gestion du groupe et sa performance semble se dessiner.

En effet, dans le premier dispositif de formation, pour les groupes 1, 2 et 5, un écart de plus de 10 % existe entre S1 et S2 pour le pourcentage d'unités verbales échangées au sujet de la gestion du groupe. Les groupes 1 et 2 diminuent ce type d'échange mais améliorent leur performance, tandis que le groupe 5 augmente ce type d'échange mais la qualité de la tâche réalisée baisse. Cela est conforme à nos attentes formulées dans 2.3. : un groupe qui fonctionne bien minimise la quantité d'unités gestionnaires, et inversement un groupe qui est moins performant doit investir plus d'énergie et une plus grande partie de son interaction dans sa gestion. Lorsque l'on prend en considération les interventions du tuteur, l'on s'aperçoit que ses interventions dans la gestion des

groupes restent relativement stables d'un groupe à l'autre pour la première tâche. Pour la seconde, en revanche, se dessine un contraste entre la gestion du groupe 5 par le tuteur et celle des autres groupes. En effet, comme ce groupe doit faire un effort important pour se gérer, le tuteur intervient afin de l'y aider. Dans les autres groupes, au contraire, qui commencent à s'habituer à l'action conjointe en ligne, le taux des interventions du tuteur pour aider le groupe à s'organiser diminue légèrement pour la seconde tâche par rapport à la première. Les tendances que nous venons de décrire restent néanmoins trop faibles pour apparaître comme significatives avec le test statistique décrit plus haut.

Dans le second dispositif, dans l'ensemble, c'est-à-dire dans la partie "gestion du groupe" du tableau 2, il y a relativement peu de différences entre la fréquence avec laquelle les groupes échangent en vue d'établir le bon fonctionnement du groupe et la méthodologie de l'accomplissement de la tâche, même si le groupe 1 – qui part d'un pourcentage plus élevé – baisse le pourcentage de l'interaction investi dans la gestion du groupe lors de la réalisation de la seconde tâche, contrairement aux deux autres groupes. Les tendances qui se dessinent ainsi vont dans le même sens que celles relevées dans le premier dispositif : à une baisse de la proportion interactionnelle utilisée pour gérer le collectif correspond une amélioration de la qualité de la tâche réalisée, et vice-versa. Les tendances sont néanmoins, de nouveau, trop peu prononcées pour être visibles avec un test statistique.

Regardons plus en détail les échanges gestionnaires, en distinguant les échanges sur la méthodologie à adopter (comment réaliser la tâche en groupe, quels outils utiliser, comment les utiliser, quel rôle chacun doit-il jouer, etc.), soit en des échanges affectifs mettant en avant une certaine présence sociale (salutations, excuses, questions personnelles, émoticônes[1], etc.), ou encore les échanges concernant une régulation et une planification des activités du groupe (élaboration d'un planning temporel, rappel des échéances, etc.). Cette analyse plus détaillée fait apparaître pour le premier dispositif que l'aspect affectif tient une place importante dans les courriels. Cela tient au fait que les personnes s'y disent "bonjour" et "à bientôt, salut" par exemple et qu'ils se souhaitent de bonnes vacances, ce qu'elles ne font pas sur le forum et ce qui prend une moindre place dans les clavardages, vu le nombre élevé d'unités (plus brèves) qui y sont échangées.

La méthodologie de travail et la régulation de la vie du groupe sont abordées avec une fréquence à peu près égale par les groupes du premier dispositif de formation (cf. tableau 3). L'occurrence des unités traitant de la régulation baisse pour les différents groupes entre S1 et S2, sauf sur le forum pour le groupe 5. Ce groupe réserve en effet une quantité importante des échanges de la deuxième synthèse intermédiaire à la régulation du groupe. Ce même aspect augmente pour tous les groupes de S1 à S2 dans le courriel, car l'élaboration du planning prévisionnel est faite dans S2 non par clavardage (comme cela a été le cas dans S1), mais par courriel. L'accès au clavardage et au forum était en effet impossible pour la plupart des étudiants durant la semaine où le planning devait être arrêté, alors que leurs boîtes aux lettres électroniques restaient accessibles. Cependant, le nombre d'unités de régulation du groupe 4 ne baisse pas pour autant dans les clavardages pour S2. Ce groupe rencontre régulièrement des problèmes d'incompatibilités horaires.

	Tâche 1 (S1)			Tâche 2 (S2)		
	méthodologie	**affectivité**	**régulation**	**méthodologie**	**affectivité**	**régulation**
Groupe 1	11	19	17	6	8	11
Groupe 2	19	14	20	19	17	15
Groupe 3	11	11	16	9	13	13
Groupe 4	12	26	20	10	20	27
Groupe 5	21	17	18	12	21	34

Tableau 3 - Moyenne des pourcentages d'occurrences (par clavardage, forum de discussion, courriel) de chaque type d'intervention au sein des groupes, pour la réalisation de la première et de la seconde tâche (dispositif 1).

Dans le deuxième dispositif de formation (cf. tableau 4), les utilisations que font les groupes des différents outils de communication qui sont à leur disposition sont beaucoup plus stables d'un groupe à l'autre que dans le premier dispositif, où des variations importantes peuvent être observées. En effet, tandis que les apprenants du premier dispositif sont des débutants en matière de formation à distance, surtout en groupe restreint, les apprenants du second dispositif ont déjà suivi trois mois de formation selon ce mode (même si les modules précédents ont eu lieu en langue maternelle). Ils sont ainsi habitués à ce type de formation et il est à supposer qu'ils ont régulé davantage le recours à tel ou tel outil en fonction de la nature de l'échange envisagé.

L'observation de phénomènes équivalents sur deux plates-formes différentes, n'utilisant pas les mêmes outils de communication, nous amène à penser que l'évolution de la performance des groupes n'est pas sensiblement dépendante de la technologie employée. Mais, en revanche, la gestion d'un groupe est quelque chose qui s'apprend et se régule, ce que montre le fait que les types d'échanges gestionnaires et leur proportion sont beaucoup plus stables dans le deuxième dispositif que dans le premier. Or les participants au deuxième dispositif de formation sont habitués à l'apprentissage collectif à distance, contrairement à ceux du premier dispositif.

	Tâche 1 (S1)			Tâche 2 (S2)		
	méthodologie	**affectivité**	**régulation**	**méthodologie**	**affectivité**	**régulation**
Groupe 1	23	9	6	20	10	5
Groupe 2	10	10	7	17	12	4
Groupe 3	14	8	4	18	9	5

Tableau 4 - Moyenne des pourcentages d'occurrences (par clavardage, forum de discussion, courriel) de chaque type d'intervention au sein des groupes, pour la réalisation de la première et de la seconde tâche (dispositif 2).

Grâce à un formulaire distribué aux apprenants après leur formation, nous avons obtenu un retour de leur part sur leur appréciation du fonctionnement de leur groupe. Chaque étudiant a ainsi exprimé, au moyen d'une échelle de Likert allant de 1 (mauvais) à 4 (très bon), son avis sur la manière dont le collectif s'est harmonisé durant la phase d'apprentissage. Le tableau 5 indique les scores attribués par les participants aux deux dispositifs, ainsi que la moyenne des scores pour un aperçu plus rapide. Un test Z de corrélation a été effectué sur ces scores ainsi que sur les résultats

obtenus pour les quatre synthèses (celles du pré- et du post-test ainsi que celles réalisées pendant la phase de formation). Le test statistique ne montre aucune corrélation pour le premier dispositif. Ce qui surprend, par contre, en regardant le tableau 5, c'est la grande divergence des membres du groupe 5 quant à leur appréciation du fonctionnement du groupe, tandis que l'avis est relativement homogène à l'intérieur des autres groupes. C'est justement ce groupe dont la performance a beaucoup baissé pour la seconde synthèse réalisée durant la formation. D'ailleurs les autres réponses données au questionnaire ainsi que les déclarations du tuteur confirment cette impression d'une grande hétérogénéité d'attitudes dans ce groupe. La croissance des interactions à caractère gestionnaire dans ce groupe, de la part des apprenants ainsi que de la part du tuteur, semblent bien avoir pour raison une discordance au sein du groupe en question.

En ce qui concerne le deuxième dispositif de formation, l'application du test statistique mentionné fait apparaître deux corrélations : d'une part, entre la déclaration des membres des groupes et leur performance lors de la seconde synthèse de la phase d'apprentissage ($z = 2.02$; $p < .05$). D'autre part, une corrélation existe entre la déclaration des membres des groupes et l'écart des résultats pour la première et la seconde synthèse rédigées pendant la formation, calculé en soustrayant le premier résultat du second ($z = 2.08$; $p < .05$). En revanche, aucune corrélation n'existe entre la satisfaction des étudiants par rapport au fonctionnement de leur groupe et l'écart entre leurs résultats au pré- et au post-test ($z = 1.23$; ns.).

Dispositif 1			**Dispositif 2**		
		moyenne			**moyenne**
Groupe 1	4, 4	4	Groupe 1	3, 3, 3, 4	3,3
Groupe 2	3, 3, 4	3,3	Groupe 2	2, 3, 3, 2	2,5
Groupe 3	2, 2, 2, 3	2,3	Groupe 3	3, 3, 3	3
Groupe 4	3, 3, 3	3			
Groupe 5	4, 2, 1	2,3			

Tableau 5 - Déclaration des participants concernant le fonctionnement de leur groupe : le groupe a très bien (4), bien (3), pas vraiment bien (2), mal (1) fonctionné.

5. Conclusion

À travers les différents résultats que nous avons présentés, il semble se dessiner des liens entre l'autonomie d'un groupe d'apprentissage à distance et la qualité de sa réalisation de la tâche. En effet, dans certains cas, le pourcentage de l'interaction que consacre le groupe à sa gestion est inversement proportionnel aux résultats obtenus à la tâche accomplie. Ce phénomène n'est cependant pas systématiquement observable et ne peut pas être confirmé statistiquement. Nous pourrons ainsi tout au plus parler d'une tendance plutôt que d'une "règle".

Les déclarations des apprenants quant au fonctionnement de leur groupe montrent par contre un lien plus clair avec la performance du groupe, du moins dans le deuxième dispositif de formation observé. Ainsi, dans ce dispositif, un lien existe entre l'autonomie du groupe (ou plus précisément l'appréciation des apprenants sur cet aspect) et sa performance ; mais ce lien n'existe pas, dans cette formation d'une durée moyenne de trois mois, entre l'autonomie du groupe et l'apprentissage de ses membres en dehors du contexte du groupe. En effet, la gestion du groupe a ici un impact direct sur la qualité de la production du groupe, mais ne participe pas encore au progrès cognitif des

individus qui le composent. Sans doute faudrait-il mener une expérimentation à plus long terme pour voir apparaître des incidences de l'autonomie du groupe sur l'apprentissage. Le fait que l'on constate un lien entre la déclaration du groupe sur son fonctionnement et la qualité de ses rédactions uniquement dans le second dispositif pédagogique, vient probablement de ce que les étudiants y sont habitués au mode de formation en groupe à distance. Ils y ont stabilisé leur mode interactionnel, ce qui fait apparaître plus clairement les variations lorsqu'il y en a.

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Références bibliographiques

[Abric96]
Abric, J.-C. (1996). *Psychologie de la communication*. Paris : Armand Colin.

[AnzieuMartin68]
Anzieu, D. & Martin, J.-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris : PUF, 1986.

[Bales50]
Bales R.F. (1950). *Interaction process analysis: a method for the study of small groups*. Cambridge: Addison-Wesley.

[ConseilEurope01]
Conseil de l'Europe (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris : Didier. http://culture2.coe.int/portfolio//documents/cadrecommun.pdf

[DHalluin01]
D'Halluin, C. (dir.) (2001). *Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif - Les Cahiers d'études du CUEEP,* n° 43. USTL / CUEEP, Lille.

[HenriLundgren98]
Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (1998). *Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies*. Centre de recherche LICEF : Bureau des technologies d'apprentissage.

[Kirschner01]
Kirschner, P.A. (2001). "Using integrated electronic environments for collaborative teaching/learning". *Research Dialogue in Learning and Instruction*, no. 2/2001. pp. 1-9.

[Lewin59]
Lewin, K. (1959). *Psychologie dynamique : les relations humaines*. Paris : Presses Universitaires de France, 1964.

[Linard03]
Linard, M. (2003). "Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie". In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès. pp. 241-263.

[MangenotMiguet01]
Mangenot, F. & Miguet, M. (2001). "Suivi par Internet d'un cours de maîtrise à distance : entre individualisation et mutualisation". In E. De Vries, J.-Ph. Pernin & J.-P. Peyrin (dir.). *Hypermédias et Apprentissages - Actes du 5ème colloque*. Grenoble : INRP, EPI. pp. 259-266.

[Meirieu84]
Meirieu, P. (1984). *Apprendre en groupe 2. Outils pour apprendre en groupe*. Lyon : Chronique Sociale, 1996.

[MinEduc01]
Ministère de l'Éducation Nationale (2001). *Le diplôme de compétence en langue (DCL)*. http://www.education.gouv.fr/fp/dcl.htm

[Nissen03]
Nissen, E. (2003). *Apprendre une langue en ligne dans une perspective actionnelle. Effets de l'interaction sociale*. Thèse de doctorat, Strasbourg, université Louis Pasteur.

[Pléty98]
Pléty, R. (1998). *Comment apprendre et se former en groupe*. Paris : Retz.

[Puren02a]
Puren, C. (2002a). "Innovation et cohérence didactique en langue". *New Standpoints* n° 12. pp. 3-7.

[Puren02b]
Puren, C. (2002b). "Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle-co-culturelle". *Les Langues modernes*, n° 3. pp. 55-70.

[SentiniEtAl01]
Sentini, A., Aubé, M. & Dufresne, A. (2001). "Un modèle de support au travail collaboratif dans un centre virtuel d'apprentissage". In E. De Vries, J.-Ph. Pernin, J.-P. Peyrin (dir.). *Hypermédias et Apprentissages - Actes du 5e colloque*. Grenoble : INRP, EPI. pp. 225-239.

[VerburghMulder02]
Verburgh, A. & Mulder, M. (2002). "Apprentissage coopératif assisté par ordinateur : une incitation à apprendre en profondeur ?". *Formation Professionnelle*, n° 26, 2002/II. pp. 41-48.

Sites Internet

[Acolad]
Acolad, http://acolad.u-strasbg.fr

[Babbelnet]
Babbelnet, http://u2.u-strasbg.fr/spiral/babbelnet (accès avec mot de passe)

[LPATC]
Licence Professionnelle Activités et Techniques de Communication (LPATC), http://acolad1.u-strasbg.fr/acolad/Plateformes/LPATC/Connexion/default.asp (accès avec mot de passe)

Notes

[1] Les émoticônes (ou *smileys*) sont des symboles représentant des visages lorsqu'on incline la tête vers la gauche pour les regarder. Par exemple, :-) représente un sourire, ;-) un clin d'œil et :-(un visage mécontent.

À propos de l'auteure

Elke NISSEN est maître de conférences à l'université Stendhal (Grenoble). Elle est membre du Lidilem et du Ceraac. Ses recherches portent sur l'apprentissage des langues (surtout l'allemand et l'anglais) dans des contextes médiatisés ; un accent particulier est mis sur l'interaction dans les formations à distance.
Courriel : elke.nissen@u-grenoble3.fr
Adresse : Université Stendhal Grenoble 3, UFR de langues – allemand, BP 25, 38040 Grenoble Cedex 9, France.

Ce texte fait partie des textes venant du colloque Untele 2004 qui font l'objet d'un numéro spécial d'Alsic.

Date de réception de l'article : 3 décembre 2004 ; date d'acceptation : janvier 2005 ; date de réception de la version finale : 30 mars 2005.

Référence de l'article :
Nissen, E. (2005). "Autonomie du groupe restreint et performance". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 8, n° 1. pp. 19-34. http://alsic.u-strasbg.fr/v08/nissen/alsic_v08_02-rec2.htm, mis en ligne le 15/09/2005.

© Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication, septembre 2005