



HAL
open science

Le forum débat : un outil de formation et d'analyse de pratiques

Geneviève Lameul, Françoise Hélyary, Yves Kuster, Gérard Sensevy

► To cite this version:

Geneviève Lameul, Françoise Hélyary, Yves Kuster, Gérard Sensevy. Le forum débat : un outil de formation et d'analyse de pratiques. Premières journées communication et apprentissage instrumentés en réseau, Jul 2006, Amiens, France. edutice-00138057

HAL Id: edutice-00138057

<https://edutice.hal.science/edutice-00138057>

Submitted on 23 Mar 2007

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.

Le forum débat : un outil de formation et d'analyse de pratiques

Geneviève Lameul - Françoise Héлары - Yves Kuster - Gérard Sensevy,

CREAD

Université Rennes 2-IUFM de Bretagne,

ERTÉ CALICO

153 rue de st Malo, 35043 RENNES Cédex

{genevieve.lameul, francoise.helary, yves.kuster, gerard.sensevy}@bretagne.iufm.fr

RESUME : Cette contribution est issue d'une recherche en cours dans laquelle une équipe de l'IUFM de Bretagne (CREAD Université Rennes 2-IUFM de Bretagne) s'efforce d'analyser la mise en œuvre de dispositifs d'apprentissage collaboratif pour des professeurs stagiaires de collège et de lycée (PLC) dans deux disciplines : Sciences de la vie et de la Terre (SVT) et Anglais.

Elle étudie plus particulièrement un forum électronique de discussion appelé forum débat, sur le thème de l'interrogation écrite surprise (IES), auquel ont participé, en 2004-2005, les PLC 2^{ème} année en SVT. Elle questionne tout particulièrement la manière dont le forum-débat peut se constituer comme un outil de formation et d'analyse de pratiques. Pour ce faire, elle s'efforce de porter une attention toute spécifique sur l'usage des outils techniques et sur la communication médiatisée à distanc.

MOTS-CLES : forum-débat, analyse de pratiques, médiatisation, polyphonie, milieu, grounding

1. INTRODUCTION

L'étude du forum de discussion que nous proposons dans cet article s'inscrit dans le projet INRP-IUFM-ENS Cachan "Communautés d'apprentissage en ligne, instrumentation, collaboration – Apprentissage collaboratif, forums de discussion dans des dispositifs hybrides de formation à caractère professionnalisant" dont l'objectif principal est de comprendre les effets de l'usage d'un environnement numérique en formation et de contribuer à l'élaboration d'une modélisation du travail collaboratif à distance en formation professionnelle des enseignants.

Avant de nous consacrer à l'étude empirique du forum proprement dit, nous décrivons les caractéristiques du dispositif de formation initiale ouverte et à distance¹ (FOAD) pour des professeurs stagiaires de collège et de lycée (PLC) des disciplines anglais et sciences de la vie et de la Terre (SVT) dans lequel il est inséré. Notre étude porte à la fois sur le fond (analyse de contenu des messages échangés) et sur la forme (spécificités discursives) de ces forums électroniques de discussion que nous appelons *forums débats*. Nous nous attachons tout particulièrement à souligner comment le *forum-débat* constitue un outil de formation et d'analyse de pratiques, et nous portons une attention toute particulière à la manière dont les outils techniques et la distance créée par la communication médiatisée, joue un rôle dans les activités de formation.

2. Contextualisation du forum étudié

Durant l'année scolaire 2004-2005, les professeurs stagiaires d'anglais et de SVT, ont participé sur leurs plates-formes respectives, à un *forum débat* sur un thème identique : « l'interrogation écrite

¹ Pour une description détaillée de ce dispositif voir Kuster Y., Héлары F., Lameul G. - *Dispositifs de travail collaboratif à distance à l'IUFM de Bretagne en formation initiale*, in Technologies de communication et formation des enseignants – INRP - 2006, p.145-165.

surprise » (IES), pratique professionnelle qu'ils rencontrent couramment dans les établissements où ils effectuent leur stage et qu'ils ont connue en tant qu'élèves. Ce type de débat se situe en aval de journées de formation en présentiel consacrées au thème général de l'évaluation des élèves. Il est orienté sur un échange de points de vue et de pratiques de classe. Son objectif est l'élaboration d'une réflexion didactique commune et la co-construction de stratégies d'enseignement permettant éventuellement de dépasser les contradictions initialement exprimées. Cette activité de *forum débat* est présentée par les formateurs comme faisant partie intégrante de la formation, et la participation de tous est sollicitée. Ces forums sont modérés par le formateur responsable de l'activité qui peut inciter certains stagiaires muets à se manifester, par un rappel discret par mel par exemple, incitation qui se veut encourageante plus que contraignante.

Le forum étudié dans cet article, qui s'est déroulé entre le 15 novembre et le 12 décembre 2004, concerne les PLC2 en SVT. Il comprend 54 messages postés par 31 professeurs stagiaires et le modérateur du forum, professeurs stagiaires répartis sur trois sites de formation distants (Rennes, Vannes et Brest). Le taux de participation est d'environ 80%.

3. Quelques éléments méthodologiques

L'étude que nous présentons résulte d'un travail en plusieurs étapes, dont la première a consisté en une analyse de type *structural* visant à une rapide caractérisation initiale du forum (nombre de messages, temporalisation), indépendamment des contenus². Dans la seconde étape du processus, nous avons procédé à une analyse de contenu, message par message, afin de déterminer la *trame argumentative* propre à ce forum. Pour ce faire, nous avons procédé de manière « ascendante », en paraphrasant dans un premier temps chaque message, en regroupant dans un second temps les messages par proximité sémantique, et en subsumant enfin les ensembles ainsi produits sous l'une des catégories présentes dans la trame présentée ci-dessous³ (figure 1). Cette analyse de type *intrinsèque* centrée sur les contenus mêmes des argumentations et des descriptions de pratiques, s'efforce, à partir du sens de l'action pour les acteurs, tel qu'il a pu être inféré des messages proprement dits et des commentaires sur ces messages produits dans les entretiens, de comprendre la logique pratique⁴ inhérente aux actes de discours produits dans le forum.

La troisième étape du processus a été consacrée à une étude quantitative⁵ de la distribution dans le temps des messages, à partir de certaines variables issues de la catégorisation élaborée.

Enfin, dans une quatrième étape, nous avons procédé à une analyse qualitative reposant sur l'ensemble des premières analyses effectuées, et plus particulièrement sur ce qui fait de la modalité de formation *forum-débat*, un outil privilégié d'analyse de pratiques.

4. Etude des messages échangés sur les forums

4.1. Le forum débat : une argumentation distribuée

L'analyse de contenu effectuée selon les modalités ci-dessus décrite, nous a permis de dresser une trame argumentative du débat IES SVT. La figure 1 ci-dessous permet d'en situer les aspects, selon nous, essentiels de l'argumentation.

² Pour une étude plus détaillée de cet aspect du travail : Sensevy G, Kuster Y., Hélyary F., & Lameul G, « *Le forum débat : un dispositif d'apprentissage collaborative en formation initiale d'enseignants* », revue « Distance et savoir », 2006

³ Nous avons procédé pour ce faire en utilisant la « méthode des juges », deux d'entre nous effectuant séparément une analyse, analyses ensuite confrontées pour aboutir à une catégorisation commune, discutée (pour les cas litigieux de caractérisation d'un message sous telle ou telle catégorie) et validée par l'ensemble des auteurs.

⁴ Nous entendons ce terme au sens de la logique inhérente *au sens pratique* des acteurs, tel qu'il a été par exemple décrit par Bourdieu (1980). Il s'agit donc d'une logique dont la rationalité ne peut se comprendre sans la prise en compte des contraintes particulières qui pèsent sur l'action en situation.

⁵ Etude produite avec l'aide d'un logiciel d'analyse textuelle (Sphinx) et d'un tableur (EXCEL).

On distingue deux rapports principaux à l'IES. Une partie des intervenants se place dans une dynamique favorable à cette pratique (partie droite du schéma), l'autre partie produisant plutôt des arguments défavorables (partie gauche du schéma).

Une idée, toutefois, transcende l'opposition, et se trouve à la fois dans les messages favorables et défavorables à l'IES : celle de régularité que nous présentons ici et dont nous poursuivons l'analyse dans la partie 4.

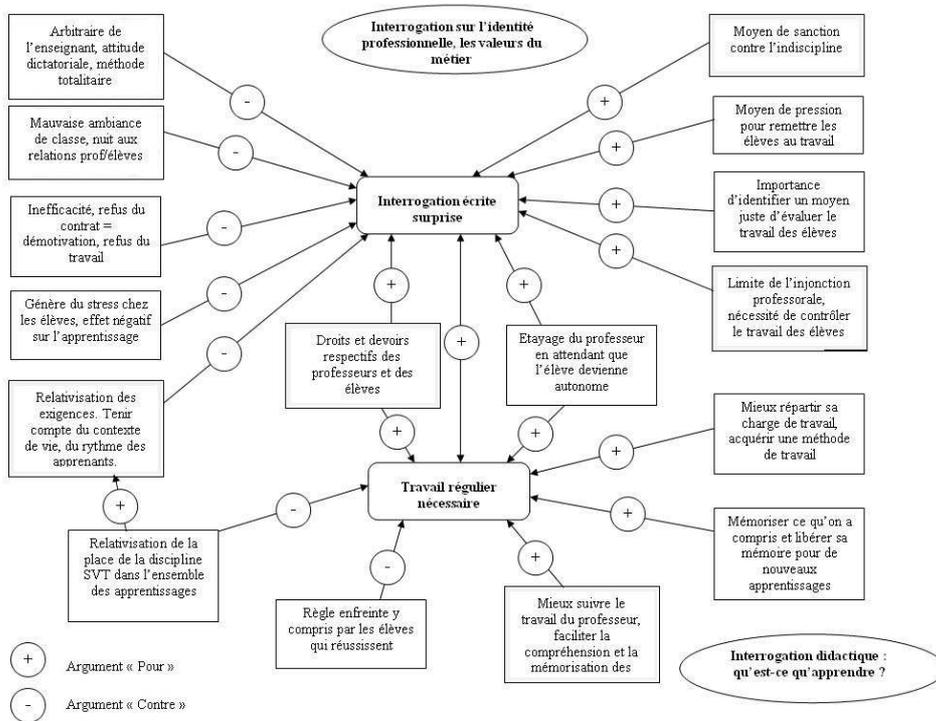


Figure 1. Trame argumentative du forum débat IES SVT

Le graphique ci-dessous (figure 2) montre la distribution, dans le corpus de messages constituant le forum, des occurrences relatives à ce thème. Dans un même message, on peut compter jusqu'à quatre propositions (ou occurrences) autour de cette même idée forte. En témoigne par exemple, cet extrait de message⁶

[...] Au début du mois de septembre, au cours de la première heure de cours avec les élèves, j'ai bien insisté sur **la nécessité d'apprendre les cours régulièrement** pour bien comprendre les cours suivants, et j'insiste encore régulièrement sur ce point. **Je me suis rendue compte au fil des évaluations sommatives que le travail personnel de plusieurs élèves n'est pas régulier voire quasi absent.** La semaine dernière, j'ai réfléchi à une méthode que je pourrai mettre en place **pour pousser ces élèves à travailler plus régulièrement** de manière à ce que la charge de travail ne soit plus si importante la veille du contrôle et les erreurs si nombreuses le jour J. J'en suis venue à penser que l'interrogation régulière serait probablement une méthode que je pourrai mettre en place. Je ne sais pas encore si j'arriverai à faire en sorte que **le travail des élèves soit plus régulier grâce à cette méthode** [...] ([NB], n°6)

⁶ Les messages sont cités entre guillemets, et suivis des initiales du professeur et du numéro du message dans l'ordre chronologique de son affichage.

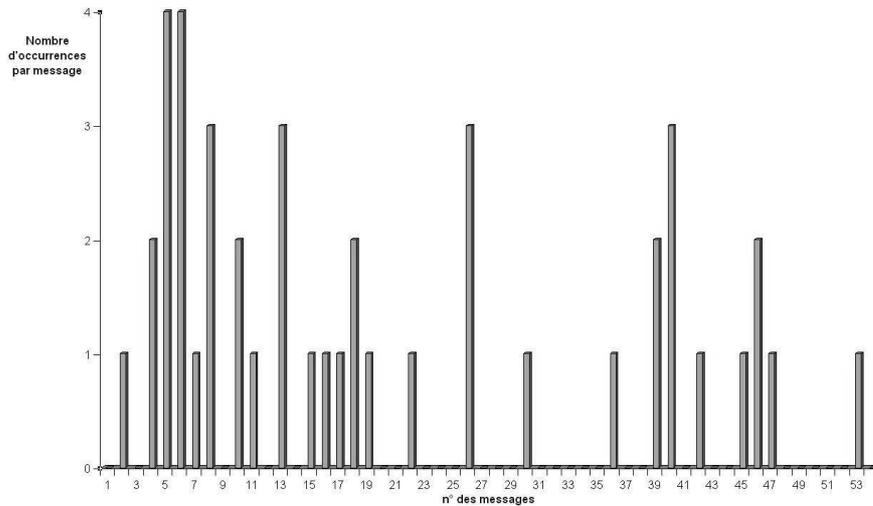


Figure 2. Distribution des occurrences autour du thème
« Régularité du travail »

La partition entre arguments favorables et arguments défavorables s'établit comme suit.

- **Les arguments favorables**

Nous avons distingué 6 grandes catégories, appelées dans ce qui suit « variable », d'arguments favorables.

L'IES se présente comme un moyen d'initier, de maintenir et d'évaluer le travail régulier des élèves. Nous avons là une variable baptisée « **contrôle** » que nous pouvons subdiviser en trois variables :

- 1) « **contrôle contrat** » : nécessité pour le professeur de contrôler le travail des élèves hors de la classe, l'injonction seule ne suffit pas
- 2) « **contrôle justice** » : l'IES est un moyen juste d'évaluer le travail des élèves ;
- 3) « **contrôle pression** » : les élèves ne travaillent pas spontanément, l'IES est un moyen de pression efficace

Trois autres catégories ou variables ont pu être isolées

- 4) « **étayage** » : l'IES est un étayage fonctionnel nécessaire pour que l'élève devienne autonome dans son travail. Son rôle est formatif : elle aide l'élève à repérer ses difficultés.
- 5) « **droits/devoirs** » : travailler régulièrement est un devoir pour l'élève, l'IES est donc un droit pour le professeur.
- 6) « **punition** » : l'IES est aussi un moyen de sanction contre l'indiscipline, l'IES étant alors déconnectée de son contexte évaluatif.

- **Les arguments défavorables**

Nous avons distingué 4 grandes catégories (variables), d'arguments défavorables.

- 1) « **rupture contrat** » : les argumentations défavorables se fondent pour la plupart sur l'aspect « surprise » de l'IES, qui apparaît comme une rupture du contrat didactique.
- 2) « **ambiance** » : cette rupture risque d'introduire dans la classe une « mauvaise ambiance » en compromettant les relations professeur-élèves.
- 3) « **stress** » : l'IES peut être génératrice de stress pour les élèves, stress nuisible à l'apprentissage.
- 4) « **contexte rythme** » : l'IES paraît incompatible avec le rythme de travail des élèves : organisation du travail tenant compte des exigences des autres disciplines, et du calendrier de l'ensemble des devoirs.

Examinons de plus près la manière dont ces arguments sont distribués dans le corpus des messages échangés. Pour cela, chaque message est analysé et codé à partir des variables définies plus haut. Le nombre d'occurrences pour chaque variable est reporté dans le tableau suivant⁷ (figure 3), ce qui permet de visualiser la distribution des occurrences (extraits des messages en rapport avec un argument) des différents arguments tout au long du débat mené (le déroulement du débat étant matérialisé par la succession des messages).

Ce tableau montre que, dès le message n°5, 6 arguments sur les 10 que compte ce débat sont déjà avancés (cellules grisées) et qu'au 15^{ième} message (sur 54), tous les arguments sont déjà présents. Certains professeurs stagiaires se focalisent sur un nombre restreint d'arguments, se positionnant ouvertement sur le versant favorable ou défavorable de l'IES. D'autres participants tentent de construire des messages de nature plus dialectique, avançant, pesant, mettant en balance des arguments favorables ou défavorables à l'IES⁸.

Bien que [M] se soit creusé la tête toute une nuit, je me permets de remettre sa vision des choses en cause. Quand il nous dit qu'il est inutile d'utiliser le bâton "devoir surprise" pour forcer les élèves à travailler sous prétexte qu'ils ne retiendront de toute façon rien et que ce sont des méthodes plus que les connaissances qu'il faut leur inculquer, je crois qu'il se trompe. [...] Je ne suis pas pour autant en train de soutenir les devoirs surprises, car moi aussi je m'interroge sur leurs effets, notamment en ce qui concerne l'ambiance de classe et la perte de temps qu'il génèrent. J'y ai eu recours une fois cette année avec ma classe de seconde un peu difficile, qui n'écoutait pas la correction du devoir surveillé. [...] Cette méthode se rapproche donc de celle de [D], qui donne ses devoirs seulement en cas de manque de discipline. [...] Quand aux devoirs surprises données en début de cours sans qu'ils viennent sanctionner un problème de discipline de la classe, ils peuvent être un bon moyen de faire apprendre régulièrement

[...] Bon, comme dans les devoirs de philo je conclurai : les interros surprises, peut être bien que oui mais peut être bien que non... Désolée pour la migraine [M]! ([Ma], n°18).

		Arguments favorables					Arguments défavorables				
		Contrôle contrat	Contrôle justice	Contrôle pression	Punition	Droits devoirs	Etayage	Rupture contrat	Ambiance	Stress	Contexte rythme
2	Y	1						1	1		
3	A S							1	1		
4	Ce	1	1	1				1			
5	Ch	1		1		1					
6	N B			1				1	1		
7	N H							1	1		
8	A			1		1					
9	Y					1					
10	A T	1									
11	C			1				1			
12	M	1					1	2		1	1
1	Ce	1									

⁷ A noter que nous n'avons pris en compte que les 22 premiers messages (sur 54)

⁸ Hélyar, F. & Juster, Y. & Lameul, G. & Sensevy, G. (2006) *Le forum débat comme dispositif d'apprentissage collaboratif en formation initiale : spécificités discursives*, communication au colloque « La langue de la communication médiatisée par les TIC », Bordeaux

3										
1 4	M						1			
1 5	Do			2	1					
1 6	M	1		1	1					1
1 7	G			1			1			1
1 8	M a	1		1	2	1		1	1	1
1 9	M	1					1			1
2 0	S	1					1			
2 1	F	1					1			
2 2	N H	1					1			

Figure 3. *Distribution des arguments tout au long du débat IES SVT (22 premiers messages)*

Ce tableau nous fait donc percevoir la « distribution » de l'argumentation dans le débat IES et nous permet de comprendre que dès avant la mi-débat, l'ensemble de sa sémantique « première » (les catégories identifiées plus haut) a été produit. Une telle approche quantitative permet d'analyser la polyphonie structurelle des échanges, faisant apparaître clairement la distribution tantôt massée, tantôt éclatée des arguments dans la succession des interventions. Elle fournit un cadre à l'examen de leur contenu textuel et de la progression de l'argumentation, mais ne nous renseigne guère sur les formes de dialogue qui s'instaurent entre les participants, ou sur la dynamique propre à chaque message.

4.2 La polyphonie des échanges et la constitution d'un « grounding »

La structure de l'argumentation que nous venons de décrire pèse sur les propos des professeurs stagiaires, en produisant peu à peu un réseau de significations partagées, un *grounding* (Baker & al., 1999). Nous allons maintenant nous intéresser à la manière dont celui-ci finit par constituer un milieu (Brousseau, 1998) c'est-à-dire un ensemble de ressources et de contraintes argumentatives par rapport auquel les contributions se définissent et sans lequel elles ne sauraient se comprendre.

- *Un réseau de liens anaphoriques constitutifs du grounding*

Les liens anaphoriques, facteurs de cohérence discursive apportent certains repères nécessaires à la compréhension de l'enchaînement des messages et au suivi de l'argumentation. Ils sont aussi révélateurs de la constitution du réseau des relations interpersonnelles qui se tissent dans et par ces échanges orientés par le sujet du débat⁹.

A titre d'exemple représentatif, voici un extrait de message (transcrit ici seulement en partie).

« J'enseigne moi aussi au collège. Il est vrai que le fait d'interroger un élève au début de chaque séance, n'est pas un bien bon stimulant pour le travail personnel régulier... J'ai donc décidé, moi aussi de faire des évaluations de connaissances fréquentes en début de cours. Ils sont prévenus, que la démarche va être régulière... L'objectif pour moi est de les forcer à un travail régulier, et aussi de leur montrer qu'ils comprendront mieux un cours en connaissant bien ce qu'on a vu avant. »

- « J'enseigne moi aussi au collège », le « moi aussi » renvoie au locuteur précédant dans le forum, ([Cé], n°4)

⁹ Nous n'envisageons ici que la consultation des messages sous forme chronologique sachant qu'il est possible de les classer par fils de discussion, par noms des participants etc. ce qui modifie quelque peu l'identification des repères facilitant leur lecture.

- « *Il est vrai que le fait d'interroger un élève...* », l'expression « il est vrai » fait écho à une argumentation produite également dans le même message précédent ([Cé], n°4) ; cette expression établit aussi un rapport de connivence entre les deux participants s'identifiant mutuellement comme enseignants en collège, soucieux des limites de l'interrogation orale en début d'heure.

Pour emblématique qu'elle soit d'un dialogisme fort, cette production est loin d'être exceptionnelle. Les liens anaphoriques attestant du degré de polyphonie des échanges sont denses dans l'ensemble du forum, qu'il s'agisse de références à un locuteur précédent explicitement nommé :

- « *Comme Ch., je pense que les interros surprises régulières (qui dès lors ne le sont plus) peuvent être un bon stimulant* » ([NB], n°6)

ou de reprise littérale, partielle ou résumée, plus ou moins explicite de messages précédents, fragments intégrés à la construction d'une nouvelle argumentation.

- « *Non aux interro vraiment surprises sans aucun sous-entendu au cours précédent) pouvant être vécues comme une sanction.* » n°6 de [NB] repris littéralement dans n°7 de [NH]. « *Je ne sais pas si le fait de mettre des devoirs surprises (réellement surprise sans aucun sous-entendu au cours précédent) soit une bonne solution pour résoudre les problèmes de travail à la maison...* »

Ces liens participent au maintien et à l'enrichissement du *grounding*.

Bien que tout message sur le forum livre automatiquement le nom de son auteur, et la date de son envoi, on peut remarquer l'utilisation systématique de marques d'attribution personnelle du discours ; cette redondance peut être vue comme une sous utilisation des potentialités offertes par l'outil, ou comme la manifestation d'un certain engagement de l'auteur dans le débat, qui cherche ici à donner plus de force illocutoire à son message.

- « *Tout d'abord, à mon avis, et d'après mon expérience, les interro surprises ne sont pas si courantes que cela. Pour ma part, je n'ai pas encore utilisé cette méthode...* » ([NB], n° 6)

- *La multivocalité constitutive de la polyphonie*

Le participant au forum, pour construire sa propre argumentation, sollicite d'autres voix que la sienne : conseillers pédagogiques, collègues, anciens enseignants, formateurs à l'IUFM, acteurs du monde éducatif etc. sont convoqués comme témoins, garants, complices ou opposants. Le participant fait sienne la parole de l'autre avec lequel il entre en connivence tantôt il s'en sert comme d'un repoussoir pour un argument ou une pratique opposés aux siens, ou établit des rapports plus complexes avec les éléments cités.

- « *[...] le devoir surprise comme sanction [...] ma CP a recours à ce stratagème avec une de ses classes, et apparemment le calme est revenu...* » ([M], n°15)

- « *J'ai des collègues qui, [...] ne préviennent jamais quand ils vont donner un devoir surveillé ! J'avoue que je ne suis pas pour cette pratique.* » ([MA], n°17)

La référence au point de vue des formateurs de l'IUFM apparaît à quelques reprises sous la forme de propos rapportés :

- « *[...] je ne suis pas totalement contre [les IES] mais une fois j'en avais parlé à l'iufm avec les formateurs et ils n'aiment pas les interros punitives.* » ([Mau], n°4).

ou sous celle plus inattendue de l'interpellation directe du formateur pour connaître son point de vue sur les IES.

Le locuteur, par un effet de mise en abyme se cite aussi parfois lui-même, cherchant ainsi à mettre en évidence par exemple l'influence encore tangible de son propre passé d'élève :

- « *j'ai décidé d'utiliser cette méthode car je l'ai moi aussi subi en tant qu'élève et je sais que cela me forçait à réviser mes cours au fur et à mesure. Finalement j'en ai retiré (en tant qu'élève) un grand bénéfice* » ([A], n°8)

Cette forme de dédoublement est aussi utilisée pour porter au devant de la scène un changement d'attitude par rapport aux IES, non sans une certaine intensité dramatique liée ici à l'effet rhétorique de répétition :

- « *Je pensais auparavant que les interrogations surprises représentaient presque un abus d'autorité [...]... Je pensais qu'il suffisait d'interroger un élève différent... Je suis en train de changer complètement d'avis.* » ([C], n°4).

- *Un effet de la polyphonie : l'émergence d'un sociolecte*

On ne trouve guère de traces d'une terminologie didactique utilisée en didactique de concours (première année de formation). Les termes utilisés par les participants appartiennent au langage

courant plus qu'au jargon d'école. Ainsi le terme « *évaluation sommative* » apparaît rarement et le terme « *évaluation formative* », bien que le thème soit omniprésent, n'est guère utilisé sous cette désignation que par le formateur. Les participants se servent de certaines connaissances sur les processus de mémorisation pour appuyer leur thèse sans éprouver le besoin d'en signaler l'origine. L'argumentation semble donc intégrer directement les formes de pensée véhiculées et partagées au sein de l'institution, pensée commune qui conditionne en partie le *grounding*. Mais cette absence peut aussi être l'occasion de s'interroger sur le degré d'intégration des outils d'analyse didactique enseignés ; on peut aussi voir dans cette absence d'usage d'une terminologie plus savante un lien de connivence entre jeunes enseignants qui se jugent encore trop novices pour adopter le langage de l'expert.

Par contre, certains mots, utilisés par un participant, sont adoptés spontanément par d'autres, jusqu'à devenir, par convention tacite, des mots-repères servant au groupe, à construire ses propres catégories : ainsi la distinction « *courant/pas courant* » ou encore « *collège/lycée* » deviennent des formes de catégorisation qui font fortune ; « *relativisation des exigences. Tenir compte du contexte de vie, du rythme des apprenants* », se distribue sur plusieurs messages au sein du forum, certains complétant un message initial centré sur la nécessité de comprendre que « *les élèves n'ont pas que les SVT dans la vie* », d'autres reprenant, au sein d'une argumentation plus vaste, tout ou partie de cette argumentation comme allant de soi. Signalons aussi « *trahison* » « *ambiance* » « *stress* » etc. qui deviennent des mots constitutifs de la tribu, repris comme allant de soi. On peut voir, dans ces "*significations institutionnelles*" produites et reprises par les participants au débat, la naissance d'une sorte de sociolecte spécifique du groupe.

Certains éléments de l'analyse ébauchée jusqu'ici ont montré comment peu à peu, dans le forum débat, pouvait se créer un système commun de significations, un milieu en tant que contexte cognitif commun, mixte d'habitudes de pensée constituées en amont et reprises, ou se créant au fil des échanges, qui finissent par constituer un *grounding* pour les transactions.

A titre d'exemple significatif, revenons sur la notion de régularité, catégorie caractérisée par sa fréquence dans l'étude de sa distribution (figure 2), dont la stabilité se construit au fil des interventions, non sans quelques remises en question.

4.3 Un exemple de l'effet de la polyphonie sur la constitution du *grounding* : la construction de la notion de régularité

Une analyse des co-occurrences révèle l'association du terme « régularité » tantôt avec « travail », tantôt avec « apprentissage », tantôt avec « évaluation », terme qui se dédouble en « évaluation du travail » et « évaluation de l'apprentissage ». Les arguments établissant une relation positive entre apprentissage et régularité reposent essentiellement sur une description du fonctionnement de la mémoire, notamment l'articulation mémoire à court terme/mémoire à long terme.

Les arguments établissant une relation positive entre travail et régularité, reposent sur un principe de réciprocité des engagements respectifs de l'enseignant et de l'élève, constituant de manière implicite ou explicite le contrat didactique. L'évaluation de la régularité de l'apprentissage s'exprime plutôt en terme d'efficacité cognitive, l'évaluation de la régularité du travail plutôt en terme d'obligation scolaire.

Ces deux perspectives, en relation étroite avec le rôle régulateur de l'enseignant, tant au niveau de la progression du cours que de la gestion de la classe sont, selon les contributions, tantôt dissociées, tantôt associées, mais plus rarement ignorées ou niées.

Dans la discussion du rapport entre vérification de la régularité du travail et interrogation surprise, les négociations entre les participants aboutissent tantôt à la substitution de « régularité » à « surprise » chez ceux qui repoussent l'IES (S = surprise), l'IE(S) devient alors l'IER (R = régularité) :

- « *Pourquoi ne pas instaurer un contrôle à intervalle très régulier des connaissances au début de cours mais sans la surprise ?* » ([A], n°3),

tantôt à son ajout à l'IES chez ceux qui en restent adeptes et elle devient alors IES+R.

- « *Voilà, donc je suis favorable aux évaluations surprises régulières* » ([Ch], n°5)

Si la « surprise » apparaît comme l'élément diviseur sous l'angle de la conception du contrat didactique, la régularité, quant à elle, fait ici l'objet d'un consensus élargi et son importance s'en trouve même renforcée.

Mais le principe selon lequel la régularité du travail signifierait la réussite assurée est lui-même questionné, à partir de l'intervention n° 11.

« Aussi comment prouver que le fait de se faire interroger régulièrement est LA meilleure méthode de travail et d'apprentissage? [...] AVEC ou SANS devoirs surprises, je pense que les élèves vont retenir ce qu'ils veulent retenir, ce qu'ils aiment... » ([M] n°11)

L'exigence de régularité au nom de l'efficacité cognitive, ou du devoir de travailler se trouve contestée à partir d'un questionnement plus large qui porte ensuite sur le sens de l'apprentissage, la formation de la personne, avec une prise en compte plus globale de l'élève, son milieu familial, ses goûts et sa motivation personnelle. Le *grounding* constitué auparavant s'en trouve momentanément ébranlé ; c'est l'ensemble du système de pensée lui-même qui se trouve remis en question, ce qui donne un tour plus passionné au débat qui se déplace de l'enseignement dans la discipline aux enjeux éducatifs qui la traversent. Cette intervention – effet voulu ou non par son auteur – réussit à précipiter les réactions des autres participants, et à faire monter les exigences en terme d'argumentation.

Une observation fine des échanges (n°11 à 22 en particulier) montre que la négociation du sens et de la valeur du terme régularité a de multiples enjeux: l'engagement des intervenants est manifeste, dans le ton, la forme et le contenu de leurs interventions, la négociation se fait point par point, les arguments exposés sont l'objet de reprises, de renversements, ils sont étayés d'exemples, la réflexion gagne en qualité. [C] déjà citée ([C]n°12) réfute 3 des 6 arguments de M.

Ces quelques extraits d'échanges sur le rapport de la régularité à la mémorisation sont représentatifs de positions qui les sous-tendent, mettant en jeu la conception que les participants se font de l'apprentissage, du rôle de l'enseignant et de l'élève.

« qui peut dire sans mentir qu'il se rappelle de tous ce qu'il a vu au collège et au lycée ? [...] (je vais me faire taper sur les doigts, je sais), mais ce sont les méthodes, les différentes façons de travailler, qui sont importantes à mes yeux » ([M],n°11)

« Apprendre la veille du contrôle permet peut être aux bons élèves de réussir l'évaluation mais ne va pas lui [l'élève moyen] permettre de retenir à long terme ce qu'il a appris. ([Cé], n°12)

« non seulement il (M) oublie le mode de fonctionnement de la mémoire, qui ne retient qu'à force de revoir les choses, mais il semble aussi oublier que parmi les méthodes à transmettre aux élèves, il y a justement le mode d'apprentissage! » ([Ma], n°17)

« La mémoire peut aussi retenir en une seule fois (quelque choses qui nous a plu, déplu, fait rire ou pleurer un instant), tout comme elle peut oublier quelque chose de vue et revue (comment on calcule l'enthalpie libre déjà ? je ne sais même plus ce que c'est, et pourtant je crois bien l'avoir appris » ([M], n°18)

« je n'ai jamais fait partie des élèves qui travaillaient tous les soirs et preuve en est...ça marche pas si mal... à chacun son rythme et ses envies, priment les objectifs que l'on se fixe » ([T], n°36)

Le débat est aussi le lieu de transactions¹⁰ intersubjectives où sont mis en jeu faces et statuts. L'acharnement de [M] le fait en quelque sorte sortir de son rôle, le plaçant un moment en rupture avec le reste du groupe, ce qui provoque son retrait volontaire momentané du débat, bien qu'il en reste jusqu'au bout le témoin attentif et méthodique. Le nombre d'arguments que le participant porteur de cette vision fait valoir, la diversité des stratégies argumentatives et rhétoriques qu'il déploie n'entraînent qu'une adhésion assez partielle de ses camarades qui cherchent, et parviennent, au prix de quelques concessions, à se maintenir, dans le premier cadre de référence. Les arguments de [M] sont pourtant repris, plus tard, sur un autre mode par un autre participant [T] déjà cité ; ils sont alors mieux intégrés à un cadre élargi.

Les interventions du participant [M] au-delà de la singularité du point de vue particulier qui les caractérise, ont comme fonction dialogique la tentative d'une redéfinition du cadre de pensée qui était celui du groupe jusque là. Ce faisant, elles participent à l'action commune (le débat comme activité définie et initiée par le formateur) et conjointe (collaborative).

5. Construction progressive d'un milieu au fil du déroulement du forum débat

¹⁰ Transaction : interactions didactiques appréhendées comme des actions dialogiques (Vernant)

Nous venons de montrer que le *forum débat* constitue une forme textuelle spécifique se caractérisant par la polyphonie et l'argumentation distribuée. Par ailleurs l'étude de ce même forum nous a permis de repérer quelques fils de construction d'un *grounding* qui a tendance à se transformer progressivement en une forme de travail correspondant à un milieu, au sens que lui donnent Brousseau (1998) ou Sensevy et al (2005). Nous appelons « milieu », ce qui constitue la référence de l'action didactique, son arrière-fond. Le « milieu » est donc ce système d'évidences plus ou moins évidente (Sensevy) qui correspond au système d'attentes entre celui qui forme et celui qui apprend, qui caractérise le contrat. Nous étudions le « milieu » dans ses deux acceptions différentes et complémentaires, selon qu'il fait référence à l'environnement cognitif commun, ou aux ressources et contraintes qui orientent les transactions dans le jeu didactique.

5.1 Milieu et environnement cognitif

La distribution des thèmes et arguments de ce débat détaillée précédemment, nous permet d'envisager la construction d'un environnement cognitif qui s'enrichit progressivement, au cours du temps, du contenu de chaque message.

Certains éléments relatifs au contenu du débat IES restent stables tout au long de la progression didactique : c'est le cas, par exemple de l'élément « régularité » dont nous avons déjà souligné la fréquence d'apparition dans le paragraphe précédent (figure 2) : il est repris de manière récurrente (33 fois sur un total de 51 messages) au cours du forum.

Par rapport au processus de production d'arguments qui caractérise le *forum débat*, nous constatons un élargissement du milieu qui après avoir raisonné sur l'objet IES, se transforme très vite en une réflexion didactique et éducative plus globale : « *Je suis globalement d'accord avec toi sauf que je pense justement que l'école est là d'abord pour apprendre à lire, écrire, compter... C'est un lieu de construction de l'élève, d'éducation et d'enseignement* » ([M], n°14) ou « *je suis tout à fait d'accord avec Gaël sur le fait qu'il faut plus insister au lycée à ce que les élèves apprennent à gérer leur autonomie.* » ([Ne], n°26).

Au final, la trame argumentative proposée en figure 1 est un bon moyen de matérialiser cet environnement cognitif constitutif du milieu didactique.

Pendant nous avons bien conscience que la teneur générale de l'ensemble de l'argumentation développée dans ce débat échappe pour partie à la conscience de chaque participant au forum, tout en orientant ses propos, dans la construction progressive du milieu dans son aspect « environnement cognitif ».

D'un point de vue formatif, il nous apparaît donc essentiel de mettre en place, en présentiel de préférence, un moment de relecture et de construction, par groupes de professeurs stagiaires, de schémas résumant le contenu de l'argumentation du *forum débat*.

5.2 Milieu et orientation des transactions didactiques

Le *forum-débat* est également porteur des traces du milieu selon la seconde acception que nous donnons à « milieu », c'est à dire qu'il se caractérise par un certain nombre de ressources et de contraintes qui orientent les transactions. L'objet matériel que constitue la plateforme de communication n'est par exemple sans doute pas sans incidence sur la constitution du milieu. Le repérage de l'existence ou non d'un milieu est d'autant plus importante que l'ingénierie de formation ouverte et à distance est bien spécifique et que la réduction du face à face pédagogique dans cette phase nous amène à nous questionner sur l'existence d'un milieu différent de celui qui serait rencontré dans une ingénierie « classique ». Nous pouvons nous interroger sur la part qu'il prend dans la construction de la référence « en tant que pourvoyeur d'actions possibles » et sur la manière dont il joue dans les affordances. L'exercice des rôles se ferait-elle de la même manière sans la médiation technique et la relation de distance, dans les situations suivantes :

- interpellation directe du formateur par [M] (n°16) (peut-être facilitée sous sa forme aussi directe par la distance et la forme écrite de la communication ?),
- méta-analyse du fonctionnement de la communication sur le forum par [NH] (n°22) qui exprime sa lecture des doubles sens des messages échangés (expression du décodage des règlements de compte se superposant au débat pédagogique)

Il nous semble que pour ces forums-débats étudiés, le contrat implicite de communication est très présent (Bruillard, 2005). Il habite l'ensemble du forum, bien au-delà des deux messages principaux adressés par le tuteur en début et à mi-parcours du forum. Les entretiens conduits près de quelques stagiaires montrent bien l'effet de pression qui s'exerce sur les participants du fait de leur responsabilité vis à vis du groupe : par exemple, [Ch] a bien intégré la logique de fonctionnement « donnant-donnant » qui fait vivre les sites (tdp1-24¹¹ « *il existe des sites d'échange entre profs et je dépose des choses parce que j'en pioche aussi, donc... en fait c'est une méthode de travail que j'ai...* ») et évoque le jeu à respecter pour que ce soit efficace (tdp1-38, 64) .

Nous pouvons noter qu'un grand nombre s'exprime en terme de « jeu à jouer » ([H], n°28) et que certains se culpabilisent à l'idée de ne pas être à la hauteur, de ne pas jouer le jeu attendu d'eux. [V]¹² reconnaît qu'il n'a pas « *le réflexe de dire je vais y trouver une mine d'or* » tout en ayant bien conscience que si chacun ne joue pas le jeu, « *du coup ça met du temps à se lancer, donc du coup du temps à être utilisé* » (tdp1-12).

Le forum traduit également plus ou moins une continuité de savoir, au sens où les énoncés intègre le passé individuel et celui du groupe. L'expérience prise en compte est susceptible d'articuler une perspective didactique et anthropologique, comme c'est le cas dans le message de Cécile « *Je pensais auparavant que les IES représentaient presque un abus d'autorité de la part des profs... Je suis en train de changer complètement d'avis... j'ai donc pris la décision de mettre des IES car c'est le seul moyen juste que j'ai trouvé* » ([Ce], n°4).

6. Effets spécifiques de la médiatisation des interactions sociales au sein du forum

La mise en lumière de la richesse potentielle des échanges sur le forum, que nous permet la mise en complémentarité de nos analyses intrinsèque et structurale (§ 3) nous conduit naturellement à nous poser la question des effets de la médiatisation.

Nous entendons par médiatisation « toute forme de communication utilisant un dispositif technologique ou un média, quel qu'il soit » (par exemple dans notre étude, un forum de discussion) (Meunier & Peraya, 2004). Si le terme de médiatisation est réservé pour désigner le processus de création de tels dispositifs dans lequel la scénarisation occupe une place importante, gardons-nous de penser qu'il ne s'agit là que d'opérations exclusivement techniques : médiatiser, c'est instrumenter, c'est donc médier. Cette conception nous conduit alors à nous questionner sur les différentes formes de médiation et leurs impacts sur le dispositif : médiation technique, sémiologique, socio-cognitive et sociale (Meunier & Peraya, 2004).

La médiation correspond à une démarche bien spécifique qui vise à faciliter la relation entre les apprenants ou à rendre plus accessible un savoir. Selon qu'elle vise essentiellement à faciliter les relations, c'est une médiation comportementale tandis qu'elle sera dite cognitive lorsqu'elle vise à rendre plus accessible le savoir. La volonté de développer une relation de médiation participe d'une conception socio-constructiviste de l'apprentissage et se fonde sur deux postulats importants :

- celui qui apprend est avant tout « un être social » qui apprend par l'action et dans les interactions avec ses pairs,
- il apprend mieux lorsqu'il découvre, construit, ajuste lui-même le sens et lorsque les problèmes qui lui sont soumis sont dans sa zone proximale de développement.

L'objet de la médiation est d'établir des situations de communication qui aident l'apprenant à « aborder l'inconnu » et à soutenir son activité cognitive. Pour ce faire, l'enseignant ou le formateur doit créer un espace de liberté d'expression de l'activité mentale de l'apprenant où il assure une guidance cognitive et méta-cognitive.

Nous cherchons donc à repérer dans ce qui se vit et s'échange sur le forum, en quoi la médiatisation de la relation à distance entre le formateur et les apprenants et entre les apprenants, va favoriser une pratique réflexive professionnelle.

6.1 Un espace sémiotique spécifique

¹¹ tdp = tour de parole, extrait de l'annexe bis de la thèse de G. Lameul, 2006

¹² [V] est un professeur stagiaire qui n'a pas contribué au forum

Il nous semble que la médiatisation permet une meilleure connaissance (proximité, intimité) des acteurs, donnant en cela, sens à l'ouverture d'une modalité de formation, dans la mesure où les productions des stagiaires prennent le statut de « fenêtres » ouvertes à la fois sur les conceptions et sur les pratiques effectives.

Peuvent ainsi venir dans l'argumentation, motivées en particulier par le jeu de la « dispute », des expressions qui témoignent de rapports à la profession, aux élèves, aux savoirs eux-mêmes, que les formateurs n'avaient pas eu la possibilité de constater. En particulier, un tel forum met en évidence le poids insoupçonné, comme matrice des pratiques mises en œuvre par les jeunes professeurs, de leur propre passé d'élèves, dans le *renversement* que Bourdieu (1980) avait mis en évidence comme forme majeure de production de dispositions dans le monde social : un professeur se conduit avec ses élèves dans une certaine mesure comme (certains de) ses professeurs (ne) se sont (pas) conduits avec lui lorsqu'il était élève. Les témoignages abondent ainsi, parmi les professeurs stagiaires, de leur propre expérience d'élève, et de pratiques de leurs anciens professeurs qu'ils s'efforcent de (re)mettre à l'ouvrage, ou qu'ils peuvent au contraire considérer comme repoussoirs. Dans une autre perspective, c'est aussi, à travers le discours des stagiaires, à leur propres pratiques que peuvent se trouver confrontés les formateurs : le *forum débat* peut alors apparaître comme une occasion d'analyse des pratiques d'enseignement et de formation.

6.2 Un outil de communication écrite qui facilite la prise de recul par rapport à sa pratique

Il faut souligner que l'association de la formalisation de la pensée correspondant aux exigences de l'écrit et de la concision due à la nécessaire brièveté des messages sur forum constitue un ensemble de contraintes, potentiellement favorables à la réflexion accompagnant les prises de décisions sur le terrain. Ces potentialités trouvent à s'actualiser pendant le déroulement même du forum, mais aussi dans la formation présente qui lui succède ; l'analyse du contenu des échanges et de certaines de leurs spécificités discursives y est menée de manière réflexive, plus systématique. Les forums-débats peuvent donc constituer la matière première de dispositifs réflexifs les prenant comme objet, afin notamment que la cognition distribuée (Hutchins, 1995) qu'ils ont suscitée puisse être portée à la conscience et faire elle-même l'objet, de la part des participants au forum, d'une nouvelle étude.

CONCLUSION

Nous venons de mentionner quelques intérêts formatifs de la forme *forum débat* par rapport à l'analyse de la pratique professionnelle, mais si l'on veut tirer le plus de profit de cette pratique, il paraît décisif de la prendre elle-même dans la réflexivité. Dans une telle perspective, les trames argumentatives produites plus haut peuvent jouer un rôle majeur. Leur contenu qui visualise et actualise des significations auparavant distribuées (et donc pas forcément clairement identifiées comme telles) peut jouer le double rôle de mémoire de l'argumentation, et d'« objet argumentatif » destiné à être repris dans une argumentation de type secondaire.

On pourrait par ailleurs imaginer que figure parallèlement à cette trame argumentative un « relevé de descriptions de pratiques », dans lequel les pratiques dont les professeurs stagiaires ont fait témoignage soient consignées, et analysées, au plan de leurs effets conjecturés sur les apprentissages, de leurs avantages et de leurs inconvénients.

Une utilisation formative majeure de tels *forums débats* engage le processus de formation dans le sens d'un déplacement du partage des responsabilités formatives vers les professeurs-stagiaires : les professeurs stagiaires produiraient, grâce à l'entrelacs des descriptions de leurs pratiques effectives et de l'argumentation de leurs raisons d'être, la matière même de la formation ; les formateurs participeraient de façon privilégiée à la clarification conceptuelle des thématiques abordées, et à l'analyse critique des pratiques décrites. Vu sous cet angle, le forum débat apparaît comme un cadre extrêmement intéressant de formation professionnelle : il est possible de le définir comme une forme d'activité conjointe dont la finalité n'est autre que son procès qui l'apparente à un jeu, mais dont l'enjeu s'avère au fil des échanges beaucoup moins anodin que son thème de départ ne pouvait le

laisser anticiper. Le sens de l'action professionnelle, né des échanges (interaction et transaction) entre les participants au débat, devient la matière même de leur formation.

Dans une telle perspective, notamment, la distance, à la fois temporelle et spatiale, de la communication médiatisée dans le *forum débat*, nous semble jouer un rôle décisif : chaque participant peut s'inscrire, à la fois dans ses propres productions (témoignages de pratiques et argumentations quant aux raisons d'être de ces pratiques) et face à celle des autres, dans l'étude et dans la délibération, tout en participant à la construction d'un *collectif de pensée* élaboré par le travail en retour sur ces productions. L'apport de la distance, dès lors qu'elle s'*institue* dans le travail formatif, nous apparaît ainsi décisif.

BIBLIOGRAPHIE

- Baker, M.J., Hansen, T., Joiner, R. & Traum, D. (1999). The role of grounding in collaborative learning tasks. In P. Dillenbourg (Ed.), *Collaborative Learning : Cognitive and Computational Approaches*, 31-63, Amsterdam : Pergamon / Elsevier Science.
- Bakhtine, M. (1970). *La Poétique de Dostoïevski*. Paris : Le Seuil.
- Bruillard, E. (2005). *Apprentissage coopératif à distance : quelques repères sur les questions de recherche*, in *Enseignement à distance : épistémologie et usages*
- Fleck, L. (1934/2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Paris : Les Belles Lettres.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, The MIT Press.
- Meunier, JP & Peraya D (2004) *Introduction aux théories de la communication*, Bruxelles : De Boeck (2^{ème} édition)
- Sensevy, G. & Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique, *Revue Française de pédagogie*, 141, 47-56.
- Sensevy, G., Mercier, A., Schubauer-Leoni, M-L., Ligozat, F. & Perrot, G (2005). An attempt to model the teacher's action in mathematics, *Educational Studies in mathematics*, 59 (1), 153-181.
- Hélary, F., Kuster, Y. & Lameul, G. (2006) « Dispositifs de travail collaboratif à distance à l'IUFM de Bretagne en formation initiale », In G-L Baron & E. Bruillard (Eds), *Technologies de communication et formation d'enseignants : vers de nouvelles modalités de professionnalisation ?*
- Sensevy G., Kuster Y., Hélary F. & Lameul G. (2005) « Le forum débat : un dispositif d'apprentissage collaborative en formation initiale d'enseignants », in *Distance et savoir* n°3-4
- Vernant, D. (1997). *Du discours à l'action*, Paris : PUF.