

# Le rôle des activités pour l'appropriation d'environnements d'apprentissage

## The function of activities for the appropriation of Learning Environments

**Elsa Chachkine**

Docteure en sciences du langage, spécialité FLE et didactique des langues appuyée par les TIC, Laboratoire Parole et Langage, Université de Provence, Aix-en-Provence, France

---

### Résumé

Dans cet article, nous explorons la façon dont des étudiants vietnamiens s'approprient l'environnement qui leur est proposé lors de deux activités collaboratives à distance en FLE. Nous décrivons dans un premier temps le scénario pédagogique dans lesquelles les deux activités collaboratives s'insèrent. Nous analysons ensuite comment les étudiants investissent différemment leur espace d'apprentissage en fonction des groupes et des activités : gestion des processus d'apprentissage et types d'interaction qui se mettent en place (nombre et répartition des messages entre les membres, signes de cohésion, interactions de tutelle, les signes de co-construction de significations dans les groupes).

Mots clés : FAD, groupe, forum, activité collaborative, environnement personnel d'apprentissage

---

### Abstract

In this article, we explore how Vietnamese students take over a learning environment to carry out by distance two collaborative activities in French language. The pedagogical scenario where the two collaborative activities are placed is first described. Then we analyze how the students use differently their learning environments according to the groups and the activities: how they manage their learning process, the different nature of the interactions (number and distribution of messages among members, sign of cohesion, peer tutoring, signs of co-construction of meaning).

Keywords: e-learning, groups, forum, collaborative activities, personal learning environment

## I. Introduction

Notre recherche s'inscrit dans un cadre institutionnel, à l'Institut de la Francophonie pour l'Informatique (IFI) à Hanoi, Vietnam, où nous avons coordonné l'enseignement des langues et enseigné le français pendant quatre ans.

Les étudiants qui fréquentent le master en informatique de l'IFI sont essentiellement vietnamiens mais on y compte aussi quelques Camerounais et Français. Dans cet établissement, les enseignements en informatique sont donnés en français. Les étudiants vietnamiens, non-francophones à leur arrivée, suivent une formation intensive en langues de huit mois en présentiel, année que l'on peut qualifier de propédeutique. Cependant, une fois intégrés en master, certains étudiants vietnamiens rencontrent de grosses difficultés à être de véritables acteurs de leur formation. A la suite d'entretiens informels avec les étudiants à leur entrée en master, nous avons dû nous rendre à l'évidence : malgré l'effort de réorganisation de l'année propédeutique visant une responsabilisation accrue des étudiants dans leurs apprentissages, rares étaient ceux qui avaient utilisé une partie de leur temps de vacances de trois mois pour maintenir, voire enrichir leurs compétences en français. Une FAD de neuf semaines qui utilise une partie du temps des vacances d'été qui précède l'entrée en master a alors été conçue. Elle a pour but de poursuivre le processus de responsabilisation des étudiants dans leurs apprentissages, de faire vivre les acquis de la formation en présentiel dans de nouveaux contextes et de profiter de la distance pour favoriser un recul conscient sur des points ciblés.

La démarche des EPA est de proposer de nouveaux modèles technologiques de conception pédagogique susceptibles de concurrencer les actuels environnements virtuels d'apprentissage (les modèles LMS par exemple) dont l'excessive modularisation des contenus, le rôle souvent trop passif des usagers ainsi que l'impossibilité de faire partager des connaissances produites à d'autres usagers en raison des modes restrictifs d'accès aux plateformes d'apprentissage ne permettent pas d'assurer de liaisons entre les apprentissages formels et informels et de développer l'apprentissage tout au long de la vie (Wilson, Liber, Johnson, Beauvoir, Sharples et Milligan, 2007).

Si les buts de la FAD proposée aux étudiants de l'IFI sont très proches de ceux qui sont poursuivis par les EAP, notre démarche diffère sensiblement. En effet, dans le modèle conceptuel des EAP, tel qu'il est présenté par les auteurs précités (Wilson et al., 2007), l'activité des sujets est absente ; elle est induite par la seule présence des sujets, des outils, des appareils et des services. Dans notre contexte, les grands objectifs de la FAD et le cadre d'apprentissage sont déterminés par le concepteur de la FAD. Mais bien que les étudiants disposent d'un cadre d'apprentissage qui comporte certaines contraintes, comme pour les EAP, tels que décrits par Schaffert et Hilzensauer (2008), les étudiants sont invités à s'approprier l'espace d'apprentissage en produisant des connaissances, seuls et à plusieurs et en contrôlant une grande partie de leurs processus d'apprentissage.

Nous souhaitons apporter dans cet article une compréhension élargie de la notion d'« appropriation » d'environnement d'apprentissage en analysant l'usage qui est fait des forums principalement, selon les sujets, les groupes et les activités que ces derniers sont amenés à réaliser. En effet, n'est-ce pas l'activité des sujets au sein d'un environnement technologique qui témoigne ou non de leur appropriation ? Selon Rabardel (2002), la position instrumentale de l'artefact est relative à son statut au sein de l'action ; l'artefact est institué comme instrument par le sujet qui lui donne le statut de moyen pour atteindre les buts de son action. Les artefacts s'inscrivent à ce titre au sein de l'activité dont ils provoquent des réorganisations. L'appropriation d'un environnement, selon notre approche socioconstructiviste qui est également partagée par les concepteurs d'EAP, est analysée au travers de l'activité discursive, cognitive et affective des sujets. Cet article contribue à alimenter la réflexion sur les EAP sur deux axes principalement : un axe méthodologique car les outils utilisés pour analyser l'activité discursive et cognitive des sujets dans l'environnement de la FAD peuvent être transférables à d'autres contextes ; un axe didactique, ensuite, en recentrant le débat sur le rôle des activités médiées en contexte institutionnel pour favoriser l'émergence de communautés d'apprentissage et de futures communautés de pratique dans les EAP - le terme de communauté étant

en quelque sorte un label de qualité relatif au fonctionnement des groupes, en particulier à l'intensité des interactions entre les membres (Dillenbourg, Poirier & Carles, 2003).

Dans cet article, nous expliquons tout d'abord le cadre théorique à partir duquel la FAD a été conçu. Nous décrivons ensuite le scénario pédagogique, l'environnement technologique proposé et portons notre attention sur deux activités collaboratives à distance. Nous analysons, alors, la façon dont les étudiants s'approprient leur espace d'apprentissage en fonction des groupes ou des activités, la façon dont ils parviennent ou non à se constituer en groupe et non en simple regroupement (Henri et Lundgren-Cayrol, 2003), à échanger, à co-construire des significations, à vivre des interactions de tutelle au fil des neuf semaines de FAD.

## II. Cadrage théorique

### A. Le socioconstructivisme

Nous retenons trois grands principes forts de cette perspective :

- l'outil et le langage sont ce par quoi les hommes ont pu transformer la nature et leur nature. L'appropriation d'outils culturels ouvre, selon Vygotski (1930-1931/1983), la voie à la genèse des fonctions psychiques supérieures. Les activités humaines complexes sont des élaborations historiques. Elles existent « à l'extérieur » des individus avant d'exister dans les individus.
- Le second principe est que la genèse des fonctions psychiques supérieures nécessite l'aménagement de situations spécifiques pour qu'un apprenant accède au réseau conceptuel d'un contenu scientifique. La genèse des fonctions psychiques supérieures est possible par la conscience. Par « conscience », il faut entendre « cette capacité qu'a le psychisme humain de revenir sur lui-même [...]. Etre conscient, c'est pouvoir accéder à sa propre pensée et agir sur elle » (Bronckart, 2002 : 27).
- Le troisième principe fort est que le processus de conscientisation, qui est un des aspects fondamentaux du comportement humain, se manifeste par une stimulation sociale. Vygotski montre comment cette conscience est sociale dans son fondement « en soutenant que c'est du langage que dérivent les réflexes constitutifs de la conscience » (Bronckart, 2002 : 41).

Mais pour que des situations d'action-échange aient lieu, pour qu'il y ait co-construction de significations, l'activité des sujets est essentielle. Ce sont les mobiles d'apprentissage social où les sujets communiquent et collaborent ainsi que les mobiles cognitifs de haut niveau qui ont été privilégiés dans cette FAD.

### B. La démarche d'apprentissage collaboratif comme alternative à une auto-direction complète des étudiants

En FAD, la distance temporelle est le plus souvent perçue comme un aspect positif car elle permet des libertés de gestion de temps des apprentissages par rapport à la formation en présentiel où le rythme d'apprentissage est dicté par l'enseignant. Cette liberté présuppose toutefois la capacité d'autonomie des étudiants. Or, comme nous avons pu le constater pour notre public pourtant fortement scolarisé, cette capacité ne va pas de soi et peut se transformer en handicap : une incapacité de gestion métacognitive de sa propre conduite (difficulté à se débrouiller seul, à ne pas se noyer dans la profusion d'informations, à distinguer l'essentiel de l'accessoire, à faire les bons choix, etc.) (Linard, 2000). En apprentissage guidé, l'apprentissage collaboratif, qui peut s'inscrire logiquement

dans notre paradigme socioconstructiviste, peut être une alternative à une auto-direction complète des étudiants par eux-mêmes et offrir un cadre sécurisant où les étudiants auraient la possibilité de se constituer comme ressources pédagogiques, à s'emparer alternativement du rôle d'expert, à se constituer un espace plus ou moins personnalisé d'apprentissage. En effet, la démarche d'apprentissage collaboratif reconnaît à l'apprenant et au groupe des libertés. Les apprenants doivent adhérer librement au groupe et vouloir communiquer pour apprendre ensemble. La collaboration exige également de coordonner l'activité du groupe.

Voici comment Henri et Lundgren-Cayrol (2003 : 100) définissent les composantes de base de la dynamique de collaboration (les mots en gras sont soulignés par les auteures).

« *La collaboration est donc faite :*

- de **communication** pour alimenter la réflexion sur l'objet de la collaboration, pour réaliser des tâches et pour tisser des relations ;
- d'**engagement** pour assurer une contribution cognitive et sociale significative, pour se mettre au service du groupe et mobiliser les efforts en vue de la réussite ;
- de **coordination** pour optimiser l'efficacité de l'activité du groupe ».

C'est selon ce modèle de flexibilité structurelle intermédiaire et dans l'esprit de développer un contexte d'apprentissage responsabilisant que deux activités collaboratives par groupe de quatre étudiants et à distance ont été conçues.

### III. Scénario pédagogique

De tels objectifs exigent, au niveau de la conception pédagogique, d'offrir un cadre structurant mais flexible et de permettre un affranchissement du tuteur. Nous proposons une description générale et rapide du scénario puis centrons notre attention sur deux types d'activités collaboratives.

#### A. Description générale

Le cadre narratif de cette FAD est le suivant : les étudiants conçoivent une formation en informatique, fictive, pour un public imaginaire d'étudiants francophones (français, belges, africains, etc.), matérialisée par un site Internet qu'ils créent.

Dans le projet 1, les étudiants se transforment en professeurs d'informatique. Ils choisissent collectivement une formation, font une veille pédagogique, montent un programme sommaire, se répartissent les cours à concevoir. Chacun conçoit un cours filmé de type diaporama. Les contenus et la forme (la bibliographie pour préparer le cours, les diapositives, le discours) doivent être validés par un pair choisi. Ce projet se clôt par la conception collective, en grand groupe, du site web de l'université fictive.

Dans le projet 2, inspiré de *Cultura* (Furstenberg, Levet, English, & Maillet, 2001), les professeurs imaginaires cherchent à comprendre le public issu de divers pays francophones auquel les cours fictifs sont destinés. Ainsi, les étudiants vietnamiens de l'IFI interagissent avec des étudiants camerounais, belges, français via un forum, sur cinq grands thèmes tels que : « Qu'est-ce qu'un bon professeur ? » ou encore « Qu'est-ce qu'une personne bien élevée ? ». Les tâches individuelles alternent avec des tâches collectives en petit et en grand groupe. La finalité de ce projet est que les étudiants réussissent à prendre conscience de la spécificité de chaque culture et de ses implicites en les amenant, par exemple, à faire apparaître des ressemblances, des différences entre les étudiants vietnamiens, camerounais, etc.

Dans le dernier projet, les professeurs, soucieux de parfaire leur maîtrise du français, résolvent des énigmes linguistiques en petit groupe et en temps limité. Les travaux de chaque groupe sont présentés à la communauté, chaque groupe élit ensuite l'analyse qu'il juge la meilleure en justifiant son choix.

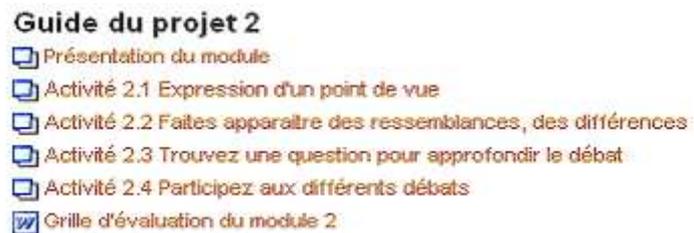
Les deux activités collaboratives par petits groupes de quatre s'insèrent dans les projets 2 et 3. En voici la description.

## B. Description des deux activités collaboratives

### 1. Activité de synthèse collaborative

Cette activité collaborative (2.2) s'insère en deuxième position d'une série de quatre activités :

**Figure 1 : Activités du projet 2**



Par groupes de quatre étudiants librement constitués avant le démarrage de la FAD, il est demandé de mesurer les écarts et similitudes, sous forme de synthèse, entre les cultures francophones et vietnamienne(s), au travers des différents points de vue donnés par les étudiants vietnamiens, camerounais et français dans un forum commun lors de l'activité qui précède (2.1) et au travers de documents proposés sur la plateforme (statistiques, courts articles issus de la presse africaine, québécoise, courtes émissions radiophoniques, etc.). Les documents proposés pour la synthèse viennent en appui des messages des forums ; en cas de non-participation ou de faible participation des étudiants français, camerounais, etc., à l'activité qui précède (2.1), les documents comblent le vide ou complètent les informations données par les étudiants non vietnamiens.

Les étudiants disposent de quatre jours pour réaliser cette activité de synthèse, qui, une fois terminée, est déposée dans le forum commun à tous les étudiants. Cette activité est évaluée de la façon suivante : le premier critère tient compte de la régularité des contributions de chacun des membres du groupe (4 points) ; le deuxième insiste sur la richesse de la synthèse postée (prise en compte des points de vue divergents et convergents, des documents annexes) ; le dernier critère porte sur le respect du délai temporel (1 point).

Les activités qui suivent ont pour but d'élargir et d'approfondir le sujet de la quinzaine mais nous ne les détaillons pas dans cet article. Les activités du projet 2 se répètent tous les 15 jours.

### 2. Activité de résolution d'énigmes linguistiques de façon collaborative

Dans la deuxième activité collaborative (3.1), il s'agit de résoudre des énigmes linguistiques par petits groupes de quatre étudiants librement constitués avant le démarrage de la FAD. Nous précisons que les groupes sont identiques à l'activité collaborative précédente. Cette activité de résolution s'insère dans un ensemble de trois activités, en première position :

## Figure 2 : Activités du projet 3

### Guide du projet 3

- Présentation du module 3
- Activité 3.1 Repérage et analyse du fait linguistique
- Activité 3.2 Comparaison et vote de la meilleure analyse
- Activité 3.3 Repérage et contrôle dans l'utilisation
- Grille d'évaluation du module 3

Dans cette activité de résolution d'énigmes linguistiques, les étudiants sont invités à lire ou écouter les énoncés sur lesquels porte une question à résoudre, à réaliser des activités de repérage, à énoncer leurs premières intuitions, à les confronter. La production attendue est une analyse collective à déposer dans le forum commun à tous les groupes, à date et créneau horaire fixes. Les groupes disposent de cinq jours pour résoudre le problème posé.

Dans l'activité qui suit et que nous ne détaillons pas, chaque groupe compare les analyses faites par les sept autres groupes, en choisit une et justifie son choix qu'il présente à la communauté. Le choix et la justification sont postés dans le forum commun à tous les groupes (activité 3.2).

Concernant les modalités d'évaluation de la première activité, en voici le détail.

**Tableau I : Critères d'évaluation de l'activité 3.1**

<b>Activité 3.1 Repérage / analyse</b>					
<b>Activité de groupe</b>					
Le groupe propose une analyse détaillée	0	0,5	1		
Le groupe tente de comprendre le pourquoi du fait linguistique	0	0,5	1		
Tous les étudiants participent	0	0,5	1	1,5	2
Les traces de collaboration sont importantes et fructueuses	0	0,5	1		
Respect de la contrainte temporelle de postage de l'analyse	0		1		

Une nouvelle énigme à résoudre est proposée chaque semaine.

### C. Environnement technologique

Dans la perspective historico-culturelle qui est la nôtre, les techniques sont constitutives du milieu humain et des moyens de transmission des acquis de l'espèce. Les deux formes fondamentales du comportement culturel sont, pour Vygotski, l'utilisation des instruments et le langage humain ; l'essence commune de l'outil et du signe est que tous deux contribuent à l'activité médiée.

L'instrument, qui n'est pas seulement une partie du monde externe au sujet, un simple artefact qui peut être associé à l'action, est aussi un schème d'utilisation (Rabardel, 2002). L'instrument est aussi

construction, production du sujet. Comme nous l'avions précisé dans cette introduction, la position instrumentale de l'artefact est relative à son statut au sein de l'action.

Pour les deux activités collaboratives à distance, deux modes de communication principaux, l'un asynchrone (le forum), et l'autre synchrone (le clavardage), ont été proposés. Le courriel a également été utilisé pour les usages privés, tout comme le téléphone, et ces données sont inaccessibles au chercheur. Nous avons soulevé l'importance du travail dialogique par le langage dans notre cadre théorique. Le caractère écrit de ces modes de communication implique également une maîtrise de l'attention volontaire, une attitude plus métalinguistique par rapport à la pratique spontanée du langage qui peuvent être propices aux apprentissages.

Pour un apprenant de langue étrangère de niveau intermédiaire, le forum constitue un mode de communication avantageux : il permet de mettre l'apprenant dans une situation dialogale, d'énoncer et de co-énoncer, de construire et de co-construire des significations avec ses pairs tout en profitant du mode de communication en différé pour lire et relire des échanges, exprimer plus subtilement ses idées (en recourant à un dictionnaire par exemple). Un autre avantage du forum (par rapport au courriel notamment) est d'offrir une base de données centralisée des messages, stockée sur un serveur et à laquelle les usagers peuvent accéder. Ce système est propice à l'élaboration d'un travail collaboratif puisque les informations restent disponibles aux usagers du forum, selon un enchaînement chronologique. C'est ce mode de communication et de production qui a été largement privilégié par les étudiants.

Ces deux principaux modes de communication (forum et clavardage) ont été intégrés à la plateforme *Moodle* qui comporte l'avantage d'être libre et gratuite. La médiatisation du scénario sur une plateforme permet au chercheur de pouvoir enregistrer les échanges et les analyser. La fonction « rapport » de *Moodle* offre également la possibilité de calculer automatiquement le nombre de messages lus (ou regardés), écrits, les temps de connexion, ce qui est utile pour analyser la vie ou l'absence de vie dans l'espace d'un groupe.

Pour chaque projet, trois espaces ont été créés sur *Moodle* : un espace commun à l'ensemble des 32 étudiants vietnamiens et à quelques étudiants camerounais et français (pour le projet 2 uniquement) doté d'un forum et d'un clavardage ; un espace pour chaque groupe de quatre doté également d'un forum et d'un clavardage ; un espace personnel pour chaque étudiant dans lequel il est possible de stocker des fichiers, des liens. Ce sont les espaces des petits groupes de quatre que nous proposons d'observer.

Nous précisons, enfin, que si la plateforme constitue un espace de travail « fermé » aux autres usagers, les productions des étudiants (diaporamas, synthèses sur les ressemblances et différences entre cultures francophones et vietnamiennes et résolutions d'énigmes) ont été rendues accessibles aux internautes sur le journal web des étudiants de l'IFI (<http://www2.ifi.auf.org/jifi/>) ou sur le site <http://www.vcasmo.com/>. Des liaisons entre l'espace de formation « fermé » et le monde du dehors sont donc assurées.

### **III. Tutorat proposé**

Dans cette FAD, le tuteur a pour rôle d'être un facilitateur discret, présent mais en arrière-plan, afin de laisser les étudiants s'emparer d'une partie de la fonction tutorale. En effet, le projet collaboratif peut inviter à l'émergence de véritables groupes collaboratifs (et non seulement des regroupements d'individus) capables de se soutenir sur le plan cognitif, métacognitif, affectif, motivationnel, technique ; le rôle du tuteur est alors d'en soutenir l'émergence.

Ainsi, les messages du tuteur sont volontairement peu nombreux dans les forums de l'espace

personnel des huit groupes pour l'activité collaborative de synthèse et représentent 4 % des messages. Pour la deuxième activité collaborative de résolution d'énigmes linguistiques, les interventions du tuteur représentent 5 % des échanges. Les interventions sont à dominante affective pour soutenir la cohésion des groupes (Quintin, 2008). Le nombre d'interventions tutorales varie selon les groupes et cette variation s'explique par le degré de maturité des groupes, leur rapidité de compréhension de la consigne, leur capacité à s'auto-diriger.

#### **IV. Méthodologie**

Pour analyser la façon dont les étudiants investissent différemment leur espace d'apprentissage selon les groupes et les activités, nous disposons premièrement de données quantitatives, conservées sur la plateforme *Moodle* : nombre de messages, longueur des messages, répartition des messages entre les membres des groupes, variance qui permet de caractériser la dispersion des valeurs par rapport à la moyenne des messages.

Les messages des forums et les productions des étudiants (synthèse et proposition de solutions aux énigmes), conservés intégralement sur la plateforme, constituent notre principal corpus. Nous rechercherons en particulier dans les messages des étudiants, des indices de cohésion que nous mesurons par la présence de signes d'amitié (« salut les amis », émoticônes exprimant une émotion positive), des traces de commentaires positifs sur les contributions des autres membres, des demandes d'aides, des encouragements à participer, par l'absence de commentaires sarcastiques. La dynamique cognitive des groupes peut, elle, être mesurée par la présence ou l'absence de relations avec les idées des autres (citations d'un pair, traces d'accord, de désaccord, de reprises, de reformulation, etc.). Au niveau de la production (synthèse ou solution à l'énigme), nous regardons si l'étudiant chargé de poster le travail a tenu compte des avis des autres, des points de divergence discutés par les membres.

Nous disposons, enfin, de questionnaires de fin de FAD qui visent à mesurer l'impression de progression des étudiants ainsi que leur satisfaction.

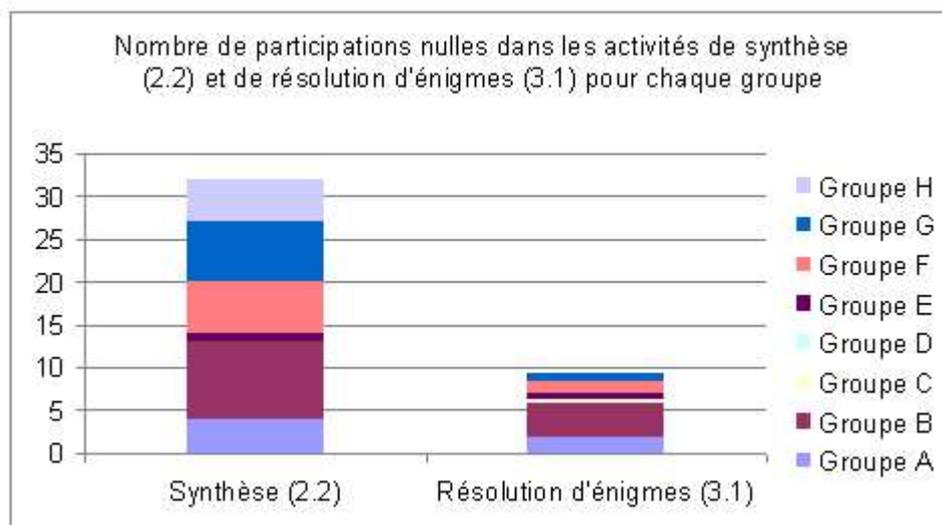
#### **V. Résultats**

##### **A. Dynamique interactive dans les espaces d'apprentissage des deux activités**

On observe, d'emblée, une dynamique interactive relativement différente dans les espaces réservés aux étudiants pour les deux activités. Dans l'espace des groupes du projet 2, on compte 211 messages écrits par l'ensemble des groupes pour l'élaboration des quatre synthèses tandis que l'on en compte 657 pour trouver une solution aux neuf énigmes posées. Dans les deux cas, les messages du tuteur ne sont pas comptés. Le nombre d'énigmes à résoudre est plus important (9) par rapport aux synthèses à réaliser (4), ce qui peut expliquer en partie cet écart important en termes de contributions. Cependant, si l'on ramène le nombre d'énigmes à résoudre à quatre, on obtient 292 messages et donc un nombre de messages bien supérieurs pour l'activité de résolution d'énigmes linguistiques.

Par ailleurs, on note, pour l'activité de résolution d'énigmes (3.1), une répartition des contributions entre les étudiants beaucoup plus homogène que pour l'activité collaborative de synthèse (2.2). En effet, si l'on ramène le nombre de non-contribution d'étudiants par groupe à quatre activités, on obtient une différence très significative en termes de non-contribution. Dans le graphique ci-dessous, l'axe des ordonnées indique le nombre de non-contributions de la part d'un ou de plusieurs étudiants dans un groupe de quatre.

**Figure 3 : Nombre de participations nulles dans les activités de synthèse (2.2) et de résolution d'énigmes (3.1) en 2009**



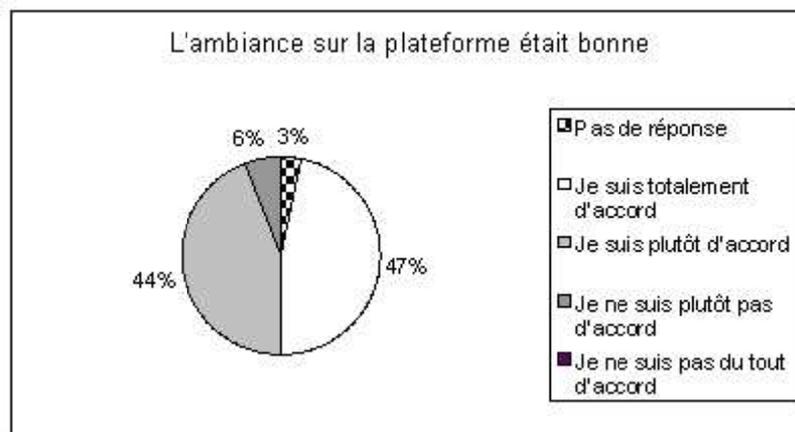
On s'aperçoit également que les messages, moins nombreux pour l'activité de synthèse, sont par contre très longs et assez espacés dans le temps. A titre d'exemple, dans un sujet de discussion du groupe D qui traite d'une activité de synthèse, les messages comportent 235 mots en moyenne. Les intervalles entre les messages sont en moyenne de 24 heures. A l'inverse, les messages du forum des groupes du projet 3 de résolution d'énigmes linguistiques, peuvent être longs ou courts mais très rarement espacés de plus de 10 heures.

Pour l'activité de synthèse, les messages moins importants en nombre, le nombre de non-contributions plus important de la part des membres, les échanges longs et relativement espacés dans le temps laissent entendre une dynamique interactive moins importante dans les espaces des groupes de ce projet par rapport aux espaces des groupes dédiés à l'activité de résolution d'énigmes. Nous analysons à présent plus en détail le contenu des messages.

## B. Signes de cohésion et d'interactions cognitives dans les espaces personnels d'apprentissage

Les formules de salutation, dans les espaces des groupes des deux activités sont nombreuses. Proportionnellement au nombre de messages, dans les espaces de l'activité de synthèse (2.2), on relève 63 « bonjour » et 79 « salut » sachant que nous incluons dans ce décompte l'activité 2.3 de recherche d'une question pour approfondir le débat. Dans les espaces des groupes de l'activité de résolution d'énigmes, on relève 125 « bonjour » et 200 « salut » ou « salut les amis » ou encore « salut le groupe D ». La présence plus importante de « salut » (279) (dont au moins 22 « salut mes amis ») par rapport au « bonjour » (188) peut indiquer un climat détendu et signifier que l'espace est bien considéré par les étudiants comme étant le leur, qu'ils s'adressent aux autres étudiants et non au tuteur. D'ailleurs, à la proposition « l'ambiance sur la plateforme était bonne » du questionnaire de fin de FAD, les étudiants répondent dans l'ensemble favorablement (47 % sont « totalement d'accord », 44 % sont « plutôt d'accord » et seulement 6 % sont « plutôt pas d'accord »).

**Figure 4 : Réponses des étudiants à la proposition  
« L'ambiance sur la plateforme était bonne », 2009**



Les « salut les amis », les formules d'appel complices et valorisantes du type « Salut Monsieur Tuan » alors que les étudiants se connaissent bien et ont tous un statut identique, les traces d'humour en faisant marque d'immodestie « Ma question est très intéressante. Je l'aime 😊 », les émoticônes en formes de clin d'œil, de sourire, les remerciements sont présents dans les espaces des deux activités mais en plus grande quantité dans les espaces du forum de l'activité de résolution d'énigmes du fait que le nombre de messages y est nettement plus important. L'ensemble de ces signes atteste que des communautés émergent et que ces espaces sont bien vécus comme leur appartenant. Toutefois, ces signes de cohésion sont présents en quantité différente selon les groupes. Les espaces des groupes A, D, E, F comportent de nombreux signes de cohésion pour l'activité de résolution d'énigmes comme pour l'activité de synthèse, ce qui est moins le cas pour les autres groupes. Il semble donc que, pour créer un espace convivial et détendu, la nature de l'activité influe moins que l'aptitude personnelle des membres.

On dénombre également de très nombreux embrayeurs de la première et de la deuxième personne. La présence d'embrayeurs de la première et de la deuxième personne constitue des marques de co-énonciation, car en tant qu'opérateurs de conversion de la langue en discours et signes inscrits dans une énonciation, « je » et « tu » réfèrent en marquant qu'un sujet s'empare du système et ouvre un rapport réversible à quelqu'un qu'il pose comme co-énonciateur. Réduit aux embrayeurs « je », « j' », « tu », « vous » et aux prénoms, on en dénombre un peu moins de 1000 dans les espaces des groupes de l'activité de résolution d'énigmes, tandis que l'on en relève environ 400 dans les espaces des groupes pour l'activité de synthèse, soit un nombre beaucoup moins important pour la dernière activité.

La présence de modalisateurs d'assertion du type « je pense que » témoigne, selon nous, d'un engagement cognitif des participants puisque « penser » met en jeu la faculté d'exercer son esprit, même si la construction prépositionnelle « penser que » renvoie plus précisément à une problématique du point de vue (Doro-Mégy, 2008). Abondants dans les forums des groupes de l'activité de résolution d'énigmes, on note 133 « je pense que », 51 « selon moi », 35 « je trouve que », etc. La présence nombreuse de ce type de modalisateurs d'assertion laisse également entrevoir un engagement et une prise en compte de l'autre puisque le modalisateur introduit une altérité (à la différence d'un énoncé du type « c'est ainsi », « je pense que c'est ainsi » nuance et introduit la possibilité de penser autrement). En contrepartie, ces modalisateurs sont quasiment absents des forums de l'activité de synthèse. Cela s'explique par la nature de l'activité « faire une synthèse » qui implique un passage à une assertion stricte sans explication de la prise en charge de la relation prédicative.

De la même façon, si les signes d'accord et de désaccord abondent dans les espaces des groupes de l'activité de résolution d'énigmes (3.1), ils sont nettement moins nombreux dans l'activité de synthèse (2.2). Quand ces signes d'accord ou de désaccord sont présents dans les espaces de l'activité de synthèse (2.2), ils ne sont pas suivis d'une reprise et encore moins d'une reformulation. La fonction d'accord est proche de celle d'un remerciement, d'un témoignage de confiance dans le travail réalisé. Et en effet, la nature de l'activité de synthèse (2.2), ainsi que la charge qu'elle représente, invite à répartir le travail et non à le négocier. En voici un exemple :

Bonjour les amis! Nous commençons à faire apparaître des différences, des ressemblances par  
**Van CH- Thursday 20 August 2009, 15:13**

Salut!

Nous lirons tous les avis dans le forum commun sur le sujet "qu'est-ce qu'un bon professeur"

1. Van lira de Van à Nhan.
2. Giang lira de Thanh Le Nguyen Tuan à Patrick.
3. Thanh lira de Hien Ta Xuan à Thang Nguyen Viet
4. Hien lira le reste.

*N: Il y a encore les ressources. Nous lirons après.*

Bon travail et bon courage.

Van.

Re: Bonjour les amis! Nous commençons à faire apparaître des différences, des ressemblances par  
**Van CH- Friday 21 August 2009, 09:00**

Bonjour à tous!

Voici 3 articles pour enrichir votre synthèse sur le sujet 😊!

[Un bon prof selon Patrick Giroux \(Québec\)](#)

[Un bon prof selon Olivier Maulini \(Suisse\)](#)

[L'ordinateur multimédia ne remplace pas un bon prof \(France\)](#)

Moi, je lira un bon prof selon Patrick Giroux(Québec)

le reste, toute le monde le fait partie.

Re: Bonjour les amis! Nous commençons à faire apparaître des différences, des ressemblances par  
**Giang TTC- Friday 21 August 2009, 16:36**

Bonjour à tous!

Moi, je lira un bon prof : "[L'ordinateur multimédia ne remplace pas un bon prof \(France\)](#)"

Bon travail 😊

[...]

*Extrait 1- Espace personnel du groupe E, activité de synthèse (2.2).*

Cette répartition du travail, dans la mesure où elle est l'expression d'un choix fait par le groupe, est une forme de collaboration. Mais, pour cinq groupes, et pour les synthèses 3 et 4 surtout, un seul membre ou deux réalisent la synthèse. L'activité elle-même peut être la cause de ce manque de dynamique cognitive. Dillenbourg et Schneider (1995) relèvent que certaines activités sont par nature « distribuées », ce qui signifie que chaque membre d'un groupe travaille de façon indépendante, sans partager de processus de raisonnement communs. Et, en effet, l'activité de synthèse (2.2), mais aussi le volume d'informations qui la constitue, invitent à morceler le travail entre les membres et non à négocier les contenus. D'autre part, la difficulté cognitive que suppose la synthèse d'informations a pu paraître encore plus compliquée à plusieurs que seul car cela nécessite de recouper encore davantage d'idées. La longueur des messages des forums pour cette activité a également pu sembler inopportune pour un mode de communication médié par forum.

A l'inverse, pour l'activité de résolution d'énigmes linguistiques, la dynamique sociocognitive est toute autre. Les expressions d'accord et de désaccord, les demandes d'éclaircissement et les

demandes d'aide, la reprise d'énoncés d'un pair, tels quels ou partiellement modifiés, l'ajout explicite d'une information qui vient compléter une information antérieure « J'ajoute certaines informations. [...] » et qui montre bien la prise en compte des contributions antérieures, témoignent d'une activité cognitive collective. Dans les espaces de groupe de l'activité de résolution d'énigmes, on note 239 formes d'accord (« d'accord », « oui », « ok », « tout à fait »), dont 165 formes d'accord simple avec ou sans reprises et 74 accords suivis d'une restriction, d'une reformulation, d'une question ou d'un ajout d'information. On note également 10 formes de désaccord (« Je ne suis pas d'accord », « Je ne suis pas totalement d'accord »). Outre un engagement cognitif important, on observe des contributions régulières et peu d'engagement nul de la part d'un ou de plusieurs membres dans un groupe pour l'activité 3.1 de résolution d'une énigme linguistique. De plus, le fil des échanges est plus long, ce qui donne lieu à plus de négociations entre pairs. Pour 63 % des énigmes, on observe un canevas d'échanges type : un premier message qui présente la question et les énoncés à analyser, suivent de premières affirmations ou hypothèses, suivies de confirmation ou de marques de désaccord et de justifications ; suivent alors des marques d'accord d'un autre pair en rapport avec les propos précédents ou une autre marque de désaccord suivie de justifications par rapport aux propos précédemment donnés ; en clôture, une marque de consensus est donnée par les membres et une synthèse clôt alors la discussion. A titre d'exemple, voici un extrait d'échanges issu de l'espace personnel du groupe C.

[...]

**3-** Re: l'énigme linguistique 7 par **Minh** LV - Wednesday 2 September 2009, 20:41

Salut,

C'est mon idées.

On utilise le passé composé (p.c) dans toutes les 7 phrases où on exprime des faits achevés au moment où l'on parle. Pourtant, elles ont quelques différences suivantes.

Les faits dans les phrases de 1) sont comme en contact avec le présent. Et ceux de 2) ont totalement fini sans en contact avec le présent.

Le fait de 1.1 a un résultat dans le présent (on finit l'énigme, ainsi peut-on sortir. Si on ne le finit pas, on ne sort pas). Dans le paragraphe 1.3, les faits ont eu lieu dans une période non encore entièrement écoulée (on utilise le temps du présent dans les 3 dernières phrases dans le paragraphe).

La reste, je ne peux pas expliquer. Désolé! 🙄

**4-** Re: l'énigme linguistique 7 par **Tho** HN - Wednesday 2 September 2009, 21:15

Je suis d'accord avec Minh et je veux ajouter quelques idées

On utilise le passé composé (p.c) dans toutes les 7 phrases où on exprime des faits achevés au moment où l'on parle. Pourtant, elles ont quelques différences suivantes.

Les faits dans les phrases de 1) sont comme en contact avec le présent. Et ceux de 2) ont totalement fini sans en contact avec le présent.

Le fait de 1.1 a un résultat dans le présent (on finit l'énigme, ainsi peut-on sortir. Si on ne le finit pas, on ne sort pas). Dans le paragraphe 1.3, les faits ont eu lieu dans une période non encore entièrement écoulée (on utilise le temps du présent dans les 3 dernières phrases dans le paragraphe).

Les deux 1.3 et 2.3 sont dans la langue plus soutenue. Ce sont des compte-rendus/des narrations des événements successifs. On peut remplacer le p.c dans la phrase 1.3 par le passé simple mais impossible dans la 2.3 parce que la première est un article écrit, tandis que la deuxième est à l'oral.

**5-** Re: l'énigme linguistique 7 par **Man** LV - Thursday 3 September 2009, 12:07

Je ne suis pas d'accord sur l'avis "en contact avec le présent" mais je suis d'accord sur l'avis "près du présent".

Pourtant, cela n'est pas importante. Je pense que la différence ici est un point de temps : précis ou ne sais pas mais dans le passé.

Par exemple :

Dans les phrases 1.1, 1.2, 1.3 ("Fidèle à sa réputation, le coureur de la Columbia a réglé tout le peloton au sprint, en costaud") : ce sont les faits qui sont achevés dans le passé. Ici, il y a un vague de temps. Donc, on peut se méprendre sur le temps. Le passé composé leur aide à comprendre que ces faits sont finis dans le passé.

Dans les phrases 2.1, 2.2, 2.3, 1.3 ("Le Britannique Mark Cavendish a remporté la 11e étape du Tour de France, mercredi 15 juillet à Saint-Fargeau") : ce sont les faits qui ont un point de temps précis.

2.1 est "L'an dernier"

2.2 est "il y a 2 ans"

2.3 est "l'été 1944"

1.3 est "mercredi 15 juillet à Saint-Fargeau".

**6-** Re: l'énigme linguistique 7 par **Thuan** VH - Thursday 3 September 2009, 19:27

Je ne suis pas d'accord avec toi sur les temps des phrases. Tous les temps dans ces phrases sont précis.

La différence unique entre des phrases, c'est que le passé est près du présent ou loin du présent.

La phrase 1.3, c'est l'article sur un "mis-à-jour" résultat de "tour de france". Fait attention à le temps de l'article: LEMONDE.FR | 15.07.09 | 17h31 • Mis à jour le 15.07.09 | 19h01

**7-** Re: l'énigme linguistique 7 par **Thuan** VH - Thursday 3 September 2009, 19:32

On peut comparer les situations avec les temps en anglais.

Les phrases 1 est semble le temps "present perfect" en anglais.

Les phrases 2 est semble le temps "simple past" en anglais.

[...]

Au tour 3, on relève une demande d'aide implicite de la part de Minh LV « La reste, je ne peux pas expliquer. Désolé! 😞 », à laquelle répond Tho HN au tour 4 qui complète son analyse. Même s'il est vrai que les remarques de l'étudiant ne sont pas à proprement dit « expertes » puisqu'elles ne sont pas très adéquates, nous assistons à une forme d'interaction de tutelle ; cette responsabilisation des apprenants ouvre la voie à une plus grande autonomie du groupe, ce qui correspond à une partie de nos intentions de formation.

On note également, dans cet extrait, qu'au tour 7 Thuan VH recourt au *present perfect* anglais pour expliquer les formes au passé composé dans les exemples 1 à analyser et au *simple past* pour expliquer les verbes au passé composé des exemples 2, ce qui permet à ce groupe d'approcher le concept d'aspect. Bien que l'équivalence soit en partie inadéquate, la possibilité de transfert de cette stratégie de recours à une autre langue pour approcher le concept d'aspect est permise.

Dans ce type de canevas d'échanges, il apparaît que l'apprentissage est concrètement vécu comme la participation à un processus social de construction des connaissances où la verbalisation des représentations des pairs rend possible la confrontation avec l'avis d'autres pairs. Cela peut permettre des ajustements dans la grammaire interne des apprenants et le transfert de stratégies pour résoudre d'autres questionnements. Et à la différence de l'activité de synthèse (2.3), où les tours de paroles sont moins importants en nombre, où le travail est souvent réparti entre pairs (un membre est responsable de la synthèse de telle ou telle ressource, voire de toutes les ressources) et donc moins négocié (moins de marques d'accord et de désaccord, de justifications, de persuasions, d'exemples, de sollicitation d'informations) et où la moitié des groupes ne parvient pas à un travail véritablement collaboratif, on assiste au contraire dans ce projet de résolution d'énigmes linguistiques à plus de confrontations et de négociations, les échanges ont un caractère plus fortement interactionnel, même s'il est vrai que les solutions proposées ne sont pas toujours scientifiquement adéquates. Il semble, donc, que la nature de l'activité, la résolution de problèmes, qui implique un nombre limité de

solutions, où les apprenants convergent vers un même but, provoque plus d'ajustements et de transferts de stratégies entre pairs.

## **B. Evolution de l'espace d'apprentissage des groupes pour les deux activités au fil des neuf semaines de FAD**

Au fil des énigmes à résoudre et des synthèses à réaliser, la dynamique socio-affective et socio-cognitive, dans les espaces des groupes de ces deux activités, suit une évolution différente. Si, dans les espaces des groupes, l'on prend en considération la dynamique socio-affective (indices de cohésion), la dynamique socio-cognitive (établissement de relations avec les idées des autres membres (citation d'un autre membre, traces d'accord, de désaccord, reprises, reformulations), la variance (qui caractérise la dispersion des valeurs, c'est-à-dire le nombre de messages postés par chaque membre) ainsi que l'engagement nul de la part d'un membre, on s'aperçoit que

- la dynamique socio-affective et socio-cognitive des espaces des groupes est nettement supérieure pour l'activité de résolution d'énigmes linguistiques par rapport à l'activité de synthèse,
- pour l'activité de résolution d'énigmes, la dynamique socio-affective et socio-cognitive augmente au fil des énigmes pour quatre groupes, est identique pour deux groupes et baisse pour deux groupes,
- pour l'activité de synthèse, la dynamique socio-affective et socio-cognitive augmente pour un seul groupe, reste identique pour trois groupes (dynamique moyennement forte pour un groupe et faible pour les deux autres) et chute pour deux groupes.

Le mobile de l'action a par conséquent un effet important sur la dynamique des espaces des groupes. Il semblerait qu'il ait été plus simple pour les étudiants de résoudre des problèmes à plusieurs que d'élaborer une synthèse collective, bien que la difficulté des énigmes du projet 3 ait été soulignée par trois étudiants dans les questionnaires de fin de FAD, tandis qu'à aucun moment la difficulté à réaliser la synthèse ne l'est. Dans le questionnaire de fin de FAD, une étudiante note par exemple : « Dans le module 3, il y a des énigmes qu'on ne comprenait vraiment pas, mais après réflexion et grâce à nos discussions, notre groupe a finalement réussi à trouver une solution » (Thu NT). Donc malgré la complexité des énigmes linguistiques et peut-être en raison de leur difficulté, la collaboration entre les membres des petits groupes a été rendue plus nécessaire. On s'aperçoit d'ailleurs qu'en quatrième semaine de FAD, lorsque l'énigme 4, qui présente moins de difficultés que les autres énigmes, est donnée une chute de la collaboration, calculée selon nos critères exposés plus haut (pour consulter le détail des critères, voir Chachkine, 2011 : 264), est visible pour six groupes sur huit. Cela semble confirmer une thèse de Dillenbourg et Schneider (1995)<sup>1</sup>, selon laquelle certaines activités trop simples n'offrent pas d'opportunités de désaccord aux membres d'un groupe ou invoquent des processus de raisonnement qui n'incitent pas à l'introspection. Henri et Lundgren-Cayrol (2003 : 23) vont dans le même sens et notent que « le manque d'intérêt », « l'épuisement rapide du sujet » sont dus au degré de complexité trop faible (ou trop élevé) des sujets de discussion ou des activités.

---

<sup>1</sup> Dillenbourg, P. & Schneider, D. (1995). Collaborative learning and the Internet. Université de Genève, Suisse. Cités par : Kukulska-Hulme, A. (2004). Do online collaborative groups need leaders ?. In T. S. Roberts : *Online collaborative learning: theory and practice*, p. 262-280. USA : Idea Group Publishing.

## VI. Conclusion

Sans négliger l'importance des aptitudes individuelles des étudiants à s'engager dans un groupe (désir d'apprendre avec les autres, de partager, etc.), ni même la composition des groupes, la nature des activités pour l'appropriation d'environnements d'apprentissage joue un rôle déterminant. Elles conditionnent en partie la dynamique socio-affective et socio-cognitive des espaces. Le caractère distribué de certaines activités ne facilite pas l'émergence de dynamiques socio-cognitives. A l'inverse, l'activité de résolution de problèmes, où les membres d'un groupe convergent vers un même but, où chaque membre a la possibilité de se constituer en tant que ressources, donnent lieu à des situations d'interaction sociales qui favorisent davantage la co-élaboration de connaissances. L'activité de résolution d'énigmes linguistiques n'est toutefois mobilisatrice qu'à condition de constituer un réel enjeu. Le choix des énigmes est crucial : les énigmes ne doivent être ni trop simples, pour présenter un réel intérêt, ni excéder les capacités du groupe. La complexité peut rendre indispensable la présence des autres membres et créer une dynamique cognitive propice à de véritables communautés d'apprentissages.

Pour l'activité de résolution d'énigmes, l'évolution positive de la collaboration pour quatre groupes, (deux groupes ne parviennent pas à se construire en « groupe » tandis que les deux autres sont collaboratifs de la première à la dernière énigme) constitue une avancée significative. Cette avancée présuppose aussi que les schèmes d'utilisation des étudiants pour le mode de communication par forum se soient enrichis au fil des neuf semaines de FAD.

Dans les EAP, l'autonomie des participants est un prérequis qui va de soi. En apprentissage guidé, un des devoirs des concepteurs de formations, qu'elles soient en présentiel ou à distance, peut être de « préparer le terrain » en vue de soutenir l'émergence d'environnements d'apprentissage personnalisés où les usagers s'auto-dirigent entièrement (choix du mobile du regroupement, choix des outils pour communiquer et pour produire des contenus, etc.). La FAD de neuf semaines proposée aux étudiants de l'IFI, à Hanoï, contribue à cela, en offrant à la fois un cadre d'apprentissage flexible, responsabilisant et sécurisant. Nous interprétons comme un signe très positif le fait que, deux ans après son expérimentation, les anciens étudiants de l'IFI qui ont participé à la FAD soient actifs dans les réseaux sociaux de *Facebook* où ils viennent d'ouvrir un espace en français, auquel nous sommes conviée, pour partager leurs expériences de stage qu'ils vivent en ce moment en France, en Suisse et en Belgique.

Nous pensons, en effet, que les mobiles d'action dans la FAD *Fictif* (des mobiles d'apprentissage social et des mobiles cognitifs de haut niveau) sont susceptibles de faciliter l'intégration des étudiants vietnamiens dans le réseautage social en langue étrangère, mais peuvent également aider les étudiants à concrétiser leurs projets personnels d'apprentissage, comme cela est par exemple proposé sur le site 43things.com, et franchir le pas des simples déclarations d'intention.

## Références bibliographiques

Bronckart, J.-P. (2002). La conscience comme "analyseur" des épistémologies de Vygotski et Piaget. Dans Y. Clot (dir.), *Avec Vygotski*, p. 27-54. Paris : La Dispute.

Chachkine, E. (2011). *Quels scénarios pédagogiques pour un dispositif d'apprentissage à distance socioconstructiviste et de conception énonciativiste en FLE ?* (Thèse de doctorat, Université de Provence, Aix-Marseille, France). Récupéré sur le site HAL-SHS : [http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/48/71/PDF/EChachkine\\_thA\\_se\\_complA\\_te\\_26\\_03\\_2011.pdf](http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/60/48/71/PDF/EChachkine_thA_se_complA_te_26_03_2011.pdf)

Dillenbourg, P., Poirier, C. et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage e.jargon ou nouveau paradigme ?. Dans A. Taurisson et A. Sentini, A. (dirs.) : *Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, p. 11-47. Montréal : Presses Universitaires du Québec.

Doro-Mégy, F. (2008). *Linguistique contrastive et traduction. Étude croisée de think, believe, croire et penser*. Paris : Ophrys.

Furstenberg, G., Levet, S., English, K., & Maillet, K. (2001). Giving a virtual voice to the silent language of culture: the *Cultura* project. *Language Learning and Technology Journal*, 5(1), 55-102. Récupéré le 1<sup>er</sup> janvier 2011 du site de la revue : <http://llt.msu.edu/vol5num1/furstenberg/>

Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Linard, M. (2000). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. Dans *Actes Réseaux humains / Réseaux technologiques* (p.41-49), Poitiers, France. Récupéré du site RHRT 2 : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document431.php> (consulté le 15/07/2011)

Quintin, J.-J. (2008). *Accompagnement tutoral d'une formation collective via Internet - Analyse de cinq modalités d'intervention tutorale sur l'apprentissage en groupes restreints*. (Thèse de doctorat, Université de Mons-Hainaut, Belgique, et Université Stendhal Grenoble 3, France). Récupéré sur le site TEL : <http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00349013/fr/>

Rabardel, P. (2002). Le langage comme instrument ? Éléments pour une théorie instrumentale élargie. Dans Y. Clot (dir.) : *Avec Vygotski*, p. 265-288. Paris : La Dispute.

Schaffert, S., & Hilzensauer, W. (2008). On the way towards Personal Learning Environments: Seven crucial aspects. *eLearning papers*, 9. Récupéré le 17 avril 2011 du site [elearningeuropa.info](http://www.elearningeuropa.info) : [www.elearningeuropa.info/files/media/media15971.pdf](http://www.elearningeuropa.info/files/media/media15971.pdf)

Vygotski, L. S. (1931/1978). *Mind in society, the development of higher psychological process*. Cambridge : Harvard University Press.

Wilson, S., Liber, O., Johnson, M., Beauvoir, P., Sharples, P., & Milligan, C. (2007). Personal Learning Environments: Challenging the dominant design of educational systems. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 3(2), p. 27-38. Récupéré le 20 juin 2011 du site Mendeley : <http://www.mendeley.com/research/personal-learning-environments-challenging-the-dominant-design-of-educational-systems-1/>