

Les échos du forum de discussion en FAD

Françoise Greffier* — Christophe Reffay*

*Laboratoire d'Informatique de Franche-Comté, Université de Franche-Comté
UFR Sciences et Techniques, 16 route de Gray, 25030 BESANCON cedex
{greffier, reffay}@lifc.univ-fcomte.fr*

RÉSUMÉ. Cette étude porte sur une collaboration au sein d'une formation universitaire effectuée intégralement à distance alors que la formation n'impose pas d'activités collaboratives. Les analyses interrogent une pratique pour savoir : qui collabore, sur quels sujets, à quel rythme et quel est le rôle du tuteur. Les limites de la collaboration sont appréhendées en mettant en rapport la réussite des apprenants et leur degré de participation. Cette étude, parce que la collaboration n'est pas imposée, nous permet de mesurer à quel besoin répond la collaboration et à ce titre l'usage du forum de discussion.

MOTS-CLÉS : Formation à distance, forum de discussion, participation, collaboration, tutorat.

INTRODUCTION

Cet article, issu d'une pratique traite de l'usage d'un forum de discussion au sein d'une formation universitaire effectuée intégralement à distance (depuis 7 ans). Nous cherchons à comprendre comment une activité collaborative, via le forum de discussion, s'est orchestrée dans une formation qui n'impose pas d'activités en groupe et n'évalue pas la participation collaborative. Nous interrogeons cette pratique pour déterminer, dans un contexte où le forum reste un espace optionnel, les caractéristiques de la collaboration, à quels besoins elle répond et son degré d'efficacité.

Dans une première partie nous précisons le cadre de cette étude : la formation, les données et les questions de recherche. La deuxième partie met en évidence la structuration du forum : ses acteurs, ses objets et les temps forts des discussions. Ayant ainsi défini des profils d'apprenants, nous analysons plus finement ceux-ci dans la troisième partie en mettant en rapport la participation au forum et le degré de réussite. Ces analyses nous permettent alors de dégager les éléments majeurs qui caractérisent et favorisent la collaboration dans ce contexte d'étude.

1. Le cadre de l'étude

1.1. *Présentation de la formation*

Cette étude concerne un module d'une formation extensive sur 2 ans validant une licence informatique (recrutement à bac+2). Le module enseigné se situe en début de formation. Il porte sur les concepts et la pratique d'une méthode de programmation orientée objets (POO). Le groupe est composé de 84 étudiants adultes et d'un tuteur. Quand le module débute, le groupe ne se connaît pas encore. Le tuteur expert en POO et animateur du groupe est un des deux auteurs de cet article (F. Greffier).

Le degré de maturité des apprenants et leur expérience dans l'apprentissage sont variables. Leur niveau dans la matière enseignée est hétérogène. Supposant a priori que ces apprenants ont un degré d'autonomie suffisant pour gérer leur apprentissage en interdépendance avec les autres membres du groupe, la formation propose un cadre dans lequel les échanges sont favorisés tout en restant optionnels. En effet, la formation met simplement à disposition un forum de discussion pour encourager les étudiants à y intervenir quand ils rencontrent une difficulté.

Toutefois, par rapport aux courriels et aux échanges effectués sur le forum, le tuteur s'engage à intervenir et/ou à répondre aux questions posées, au minimum lors de deux permanences hebdomadaires. Lorsqu'il rencontre les étudiants en début de formation, le tuteur présente le forum comme moyen d'entraide et de lutte contre l'isolement. Il rencontre une deuxième fois les étudiants en fin de formation pour une réunion bilan.

1.2. *Les données et la problématique*

1.2.1. *Les données*

Pour analyser la collaboration, les seules données visibles par les auteurs sont les messages des fils de discussion et les courriels tuteur-apprenant. Ces données ont été complétées par un premier questionnaire sur le « vécu » du forum, envoyé en fin de formation à tous les apprenants. Nous avons, par la suite, envoyé un deuxième questionnaire spécifique aux apprenants n'ayant pas posté de message, pour essayer de cerner les raisons de leur absence de participation.

Notre analyse est menée par l'établissement de statistiques à partir des discussions. Ces statistiques sont mises en rapport avec les réponses aux questionnaires, les contenus des messages et les caractéristiques du dispositif de formation.

1.2.1. *Les questions*

La première question que nous nous sommes posés est de comprendre pourquoi, sur quoi et comment la collaboration s'est déroulée dans un dispositif de formation qui ne l'impose pas.

Sur les 84 étudiants inscrits, 36 personnes ont participé aux discussions sur le forum. 999 messages ont été postés sur 166 fils de discussion. Ces chiffres montrent qu'il y a un nombre important d'échanges sur un nombre conséquent de sujets. Les contenus des messages étant à 90% cognitifs, les étudiants ont interagi sur des questions de fond. Nous parlons de collaboration car ces interactions concernent des sujets communs relatifs à la matière enseignée. Nous cherchons alors à caractériser ce type de collaboration et tentons de dégager des profils d'apprenants liés à cette collaboration.

Les caractéristiques de la collaboration devraient nous amener à comprendre l'usage du forum pour en cerner l'intérêt porté par les étudiants. Cet intérêt nous permettra ensuite de dégager des éléments majeurs favorisant la collaboration via un forum puisque précisément elle n'est pas imposée. Nous cherchons à préciser également les caractéristiques principales de l'intervention du tuteur dans le cadre de cette collaboration.

2. Une pratique structurée du forum de discussion

2.1. *Les acteurs sur le forum*

Afin de cibler les apprenants qui ont contribué aux discussions sur le forum, nous avons établi une carte de participation. L'observation de cette carte nous montre 2 seuils significatifs dans le nombre de messages postés. Ces seuils nous permettent de classer les étudiants en 3 catégories. La première catégorie rassemble 15 étudiants dits « occasionnels » qui ont posté de 1 à 8 messages. La deuxième catégorie regroupe 14 étudiants dits « moyennement actifs » qui ont posté entre 11 et 29 messages. La troisième

catégorie réunit 7 étudiants dits « actifs » qui ont posté plus de 35 messages, dont un étudiant très actif qui a posté 230 messages (presque le quart) !

L'examen de la carte de participation montre également qu'un nombre important d'étudiants occasionnels ou moyennement actifs a cessé de poster des messages au-delà de la 7^{ème} ou 8^{ème} semaine. Cette rupture (arrêt) nous interroge sur l'efficacité du forum. C'est pourquoi, parmi les apprenants occasionnels et moyennement actifs, nous distinguons ceux qui ont arrêté de poster des messages vers la 8^{ème} semaine.

➔ Occasionnel (1 à 8 messages)	Arrêt Régulier
➔ Moyennement actif (11 à 29 messages)	Arrêt Régulier
➔ Actif (37 à 230 messages)	Actif (37 à 88 messages) Très actif (230 messages)

Figure 1. Classification des apprenants en fonction de leur participation

A cette classification s'ajoute les étudiants appelés « muets » pour nommer ceux n'ayant posté aucun message sur le forum.

2.2. L'objet des discussions

Pour déterminer à quels besoins répond le forum, commençons par analyser les objets des discussions. Pour cela, nous avons regroupé les sujets de fils de discussion en catégories : devoirs, exercices...etc. Puis nous avons calculé les pourcentages de messages dans chacune de ces catégories. Ces calculs montrent que 44% des messages portent sur les devoirs et leur corrigé. Nous remarquons ensuite que 15 % des discussions concernent les exercices proposés et les archives des examens. Les discussions sur les chapitres du cours couvrent 11% du total, le langage de programmation et les détails techniques 15%. Seulement 7% des messages ont trait à un contenu méta-cognitif. Enfin les messages des étudiants en difficultés (SOS) constituent 4% de l'ensemble.

2.3. Les temps forts des discussions

Ayant dégagé les principaux sujets des discussions, regardons comment se déroulent ces discussions dans le temps. Les fils de discussion ont été classés par semaine, la date retenue étant celle de l'ouverture du fil. Chaque

fil est pondéré par le nombre messages qu'il contient. La formation comprend 4 devoirs non obligatoires. Le graphique ci-dessous (fig. 2) montre que les semaines où les devoirs sont à rendre représentent des phases intenses dans l'activité du forum. Le devoir 1, proposé en semaine 2 était en autocorrection. Le devoir 2 était à rendre la 5^{ème} semaine, le devoir 3 la 7^{ème} semaine, et le quatrième la 13^{ème} semaine. Les corrigés des devoirs ont été publiés à ces dates : devoir 1 : semaine 3, devoir 2 : semaine 7, devoir 3 : semaine 11 et devoir 4 : semaine 15.

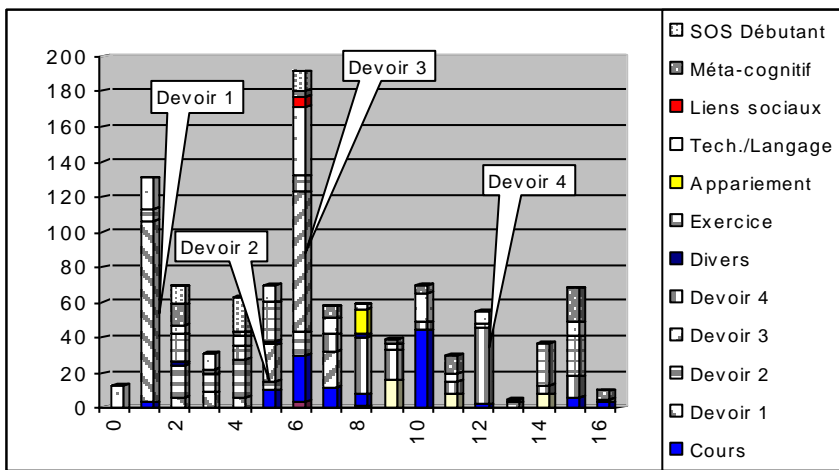


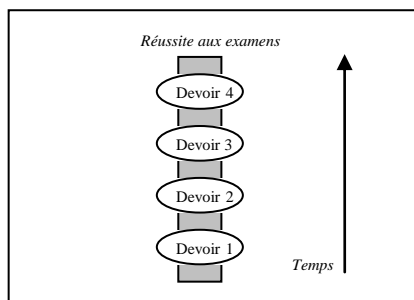
Figure 2. Répartition des discussions dans le temps

Le premier devoir (107 messages) concentre les discussions durant la semaine 1. Ce devoir n'est pas évalué, les étudiants comparent leurs solutions avec celles du corrigé publié la semaine 3. Le devoir 2 (72 messages) fait l'objet de nombreux fils de discussions les semaines 3 et 5, de plus deux fils SOS portent sur ce devoir la semaine 5. Le devoir 3 (121 messages), à rendre la semaine 7, a fortement mobilisé les étudiants les semaines 6 et 7. Enfin le quatrième devoir (120 messages) a fait l'objet de longues discussions la semaine 9 sur des questions de conception, un autre temps fort de ce devoir est visible la semaine de remise de ce devoir.

Les discussions concernant les exercices (quadrillage fin, fig. 2) sont étalées dans le temps. Il s'agit pour les étudiants d'intégrer des notions de cours et

de composer des anciens sujets d'examens. Les discussions portant sur le langage de programmation et sur les détails techniques (en pointillés, fig. 2) sont également étalées dans le temps. Chaque devoir consiste à coder un programme. Les discussions sur les cours suivent aussi le rythme des sujets de devoirs.

Dès lors, nous comprenons qu'au sein du groupe, les discussions ont été rythmées autour des échéances pour composer ou rendre les devoirs. Une collaboration *spontanée* s'est manifestée pour ces quatre devoirs, alors que rendre les devoirs n'est pas obligatoire. La composition d'un devoir présente des enjeux importants car elle participe de l'intégration des leçons vues jusque là. De plus, c'est la seule occasion pour un apprenant d'être évalué et de se situer par rapport aux autres. Les devoirs, balisés dans le temps, sont des rendez-vous structurant car ils invitent les étudiants à travailler ensemble pour créer une production individuelle à rendre à une date fixée. France Henri et Karin Lundgren-Cayrol (2001, p. 82) soulignent que « cohésion et productivité sont deux conditions à réunir pour réaliser une collaboration fructueuse ». Nous pensons que la cohésion du groupe s'est forgée autour d'un sens partagé, d'un rythme commun dû à un balisage fort dans le temps et de productions à rendre.



Les quatre devoirs constituent la *colonne vertébrale temporelle* de la collaboration sur le forum.

Figure 3. Structuration du forum autour de quatre rendez-vous

2.4. Le rôle du tuteur dans la structuration du forum.

Le tuteur, partenaire du groupe, joue un rôle dans la collaboration. Le tuteur a ouvert 5 discussions avant la semaine 7, dont 4 les deux premières semaines. Cette répartition dans le temps montre que le tuteur a lancé les premières discussions pour ensuite laisser l'ouverture des fils à l'initiative des étudiants. Son intention est de mettre en mouvement le forum. Au total,

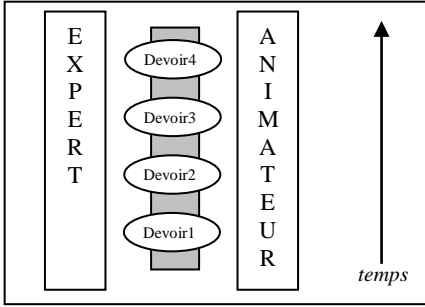
le tuteur a posté 104 messages répartis ainsi : 8 ouvertures de fils, 44 messages en milieu de fil, 55 messages en « fin » de fil dont 45 en dernière position et 10 en avant dernière position sur le fil. Dans ces 10 cas, le dernier est un message de l'étudiant qui a ouvert le fil (l'étudiant remercie...).

On constate que la moitié des messages postés par le tuteur sont des confirmations de réponses et/ou des compléments d'information donnés en fin de fil. Pour l'apprenant, il est en effet primordial de valider les connaissances construites ; le tuteur, en tant qu'expert, est une personne référente au sein du groupe. Le tuteur a également laissé agir les étudiants très actifs. Un étudiant a en effet posté 230 messages, le tuteur en a posté 107. La collaboration n'est pas phagocytée par le tuteur. La parole est largement laissée aux apprenants. Nicolas Michinov (2003) résume cette attitude quand il précise que «...le formateur passe d'un rôle "d'acteur principal" sur la scène de la formation à un rôle de "metteur en scène" chargé de scénariser les activités en ligne (ou de mettre en œuvre un scénario) et d'accompagner les groupes d'apprenants... ».

Les réponses aux questionnaires et les retours à la réunion bilan mettent en avant la nécessité d'une présence régulière du tuteur indispensable pour soutenir la collaboration. Cette nécessaire régularité de participation procède effectivement d'une garantie sur le plan cognitif mais elle agit aussi sur le plan affectif. Il a été en effet important pour les étudiants que le tuteur exprime régulièrement son intérêt pour le travail collaboratif. Le tuteur a posté régulièrement des messages de relance par courriels à tous les étudiants pour signifier par exemple que des discussions intéressantes figuraient sur le forum... Le tuteur a pris soin de féliciter les apprenants qui répondent bien et clairement aux questions. Ce type de message est d'abord une validation des contenus mais aussi une gratification positive du point de vue psychologique pour les étudiants qui collaborent ; gratification vue par tous. Nous pensons qu'une activité en groupe est nourrie par le plaisir reçu et le plaisir donné. Or, au sein de cette formation, les échanges entre étudiants ne sont pas allés au-delà de signes de reconnaissances comme « merci », « super »... Le tuteur a pris une place privilégiée en revenant fréquemment sur la qualité des productions et en nommant les étudiants félicités pour leurs contributions. Dans le questionnaire, à la question « comment le tuteur a été perçu : proche, moyennement proche, distant ou très distant », 77% des étudiants ont répondu « proche » et 23% « moyennement proche ».

En résumé, le tuteur accomplit un geste pédagogique à travers des interventions ciblées. Dans un article (Greffier, 2005) nous soulignons que,

sur ce type de formation, le tuteur accomplit un geste pédagogique qui, à distance, doit être amplifié. La régularité des interventions du tuteur jointe à un style généreux, empathique... procède de cette amplification.



La régularité des interventions d'un tuteur compétent en tant qu'expert et animateur du groupe soutient une collaboration volontaire et spontanée qui émerge des 4 devoirs.

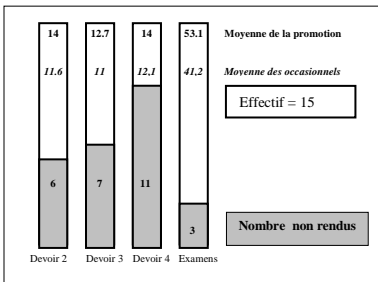
Figure 4. *Le tuteur soutient l'activité collaborative*

3. Le positionnement du forum

3.1. Degré de participation et réussite

3.1.1. Occasionnels

Les quatre devoirs étant les activités au cœur des discussions, regardons de plus près la corrélation entre la participation sur le forum et les notes obtenues. Cette analyse nous permettra d'affiner les profils des apprenants.

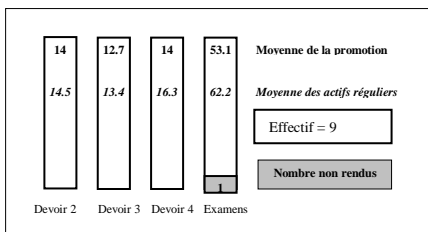


La figure 5 synthétise la corrélation entre un taux de messages postés (moins de 1%) et la réussite aux devoirs ainsi qu'aux examens. Les notes des devoirs 2,3,4 sont sur 20 et celle des examens sur 100.

Figure 5. *Occasionnels : taux de réussite*

3 étudiants occasionnels ne se sont pas présentés aux examens. Sur les 12 qui se sont présentés, 5 ont obtenu la moyenne. La figure 5 montre que les étudiants occasionnels ont des moyennes en dessous de celles de la promotion. Par ailleurs, cette catégorie d'étudiants présente le plus faible taux de devoirs rendus. Ce taux confirme le lien entre la participation au forum et la composition des devoirs (fig.3). Toutefois 3 étudiants occasionnels ayant participé régulièrement aux discussions ont réussi les examens. On peut donc imaginer que ces étudiants, même s'ils contribuent peu, profitent du forum en le lisant. Deux des trois ont répondu au questionnaire et se définissent chacun comme de vrais débutants. L'un dit avoir lu 90% des messages, l'autre 70 %. Ils parlent aussi de « difficultés à bien poser un problème » et de la peur « de raconter des bêtises ». Ces témoignages mettent en évidence une corrélation non plus entre la participation et la réussite mais entre l'intérêt pour les discussions et la réussite. L'engagement ne se traduit pas forcément par le postage de nombreux messages, du moins pour les débutants. Des lecteurs utilisent les discussions archivées. Ce phénomène est décrit par B. Pudelko, F. Henri et D. Legros (2003, p. 277) : « l'étude de Light et Light (1999) montre que la persistance des échanges a été perçue chez les étudiants comme un inconvénient, puisque ceux-ci ont exprimé leurs craintes quant à la persistance de leurs productions sur le forum, mais qu'en même temps ils se sont abondamment servis des questions-réponses accumulées dans le forum au titre de ressources pédagogiques supplémentaires ».

3.1.2. Moyennement actifs et réguliers



Si la régularité, selon notre hypothèse, est un facteur de réussite alors les étudiants moyennement actifs réguliers devraient obtenir de bons résultats.

Figure 6. Moyennement actifs réguliers : taux de réussite

La figure 6 montre effectivement un très bon taux de réussite pour ces étudiants. Tous ont obtenu, aux 3 devoirs, des notes supérieures à la moyenne de la promotion. Tous se sont présentés à l'examen et seulement 2 n'ont pas obtenu la moyenne. Ces chiffres nous confirment qu'une participation régulière sur le forum est un facteur de réussite.

Comparons avec les résultats des étudiants moyennement actifs qui ont cessé de poster des messages au delà de la 7^{ème} semaine.

3.1.3. Moyennement actifs avec arrêt

Sur les 5 étudiants de cette catégorie, 2 ne sont pas présentés à l'examen, 2 ont obtenu la moyenne, le dernier n'a pas la moyenne. Les 5 étudiants moyennement actifs ayant cessé de poster des messages après la 8^{ème} semaine ne montrent pas un bon taux de réussite. Ils rendent les deux premiers devoirs avec une moyenne proche de celle de la promotion puis échouent au devoir 3 et aux examens.

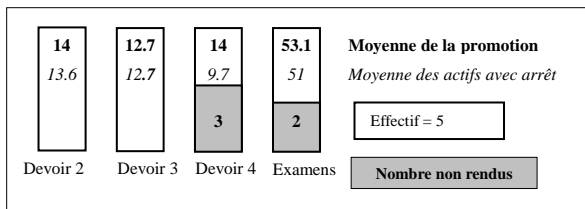


Figure 7. *Moyennement actifs avec arrêt : taux de réussite*

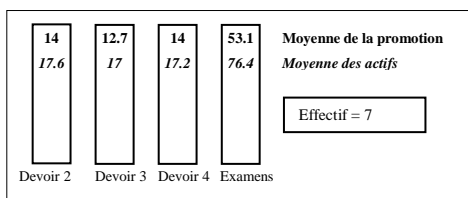
Ces observations signifient qu'un échec sur une échéance forte (ex : le devoir 3) peut entraîner une baisse d'investissement, certainement suite à du découragement. D'après les quelques réponses aux questionnaires, il semble qu'il est très difficile pour un étudiant de continuer à collaborer sur le forum s'il rencontre des difficultés pour être au rendez-vous sur un devoir. Il ne trouve plus sa place dans le groupe et peut ressentir du découragement à lire ceux du peloton de tête. Pourtant, par rapport aux occasionnels, ces étudiants ont eu une volonté plus forte de participer aux discussions.

Une étudiante de cette catégorie a ouvert, à 3 reprises, des fils qu'elle a intitulés « SOS ». Elle a trouvé des réponses et du soutien. Lorsque le tuteur propose une méthode de travail pour reprendre le devoir 2 pas à pas, d'autres étudiants en ont « profité » pour dire qu'eux aussi avaient des difficultés. Un autre étudiant, quelques semaines plus tard, reprend l'idée du fil SOS. Les

filles des étudiants en difficultés apparaissent avant la 7^{ème} semaine et sont l'occasion, ou donnent la permission à des étudiants peu actifs, de se faire connaître comme étant eux aussi en difficultés. Malheureusement, ces filles n'ont pas « vécu » au-delà. Cette situation montre d'abord que des étudiants se sont trouvés en réelles difficultés sur le plan cognitif et qu'ensuite ils n'ont pas réussi à trouver l'aide nécessaire sur le forum et à maintenir leur motivation à s'exprimer. Le forum a été un outil de collaboration présentant donc des limites pour ce type d'étudiant. Pourtant il est important ici de souligner que nous avons identifié, parmi les actifs, deux étudiantes vraies débutantes ayant passé les examens avec succès. Ces étudiantes affirment, dans le questionnaire, s'être appuyées sur les discussions pour progresser et réussir. Nous supposons qu'elles avaient les capacités méta-cognitives pour persévérer. La collaboration sur le forum a alors été un moyen de réussir.

Pour revenir à notre propos, l'arrêt de participation semble être un indicateur réel de difficultés et de risques d'abandon de la formation. Nous entrevoyons là des possibilités d'amélioration du dispositif de formation en commençant la formation par des tests pour évaluer le niveau de départ des étudiants. Le tuteur pourra alors repérer les étudiants a priori en difficultés. S'ils cessent de poster des messages, cette rupture sera à considérer comme le signe d'un risque d'abandon. Il s'agira alors par exemple, de leur proposer un plan d'étude *structuré* les amenant à intégrer les notions à une autre vitesse et facilitant la collaboration éventuellement en séances de soutien synchrones.

3.1.4. Les étudiants actifs



Les chiffres sur cette figure révèlent le très bon taux de réussite des actifs. Tous les étudiants actifs ont rendu les trois devoirs avec des résultats largement au dessus de la moyenne de la promotion.

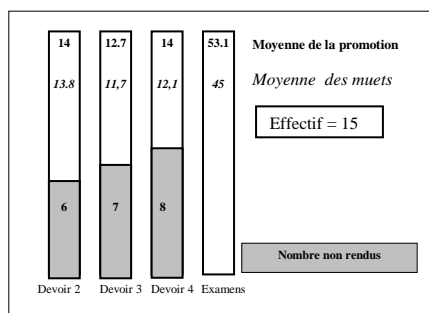
Figure 8. Actifs : taux de réussite

Tous ont passé l'examen à la première session et ont réussi. La corrélation entre le taux élevé de participation au forum et la réussite au module est réelle. On pourrait imaginer que ces étudiants avaient déjà un très bon niveau dans la matière en début de formation. Tous ont répondu au questionnaire. A

la question : « estimation de votre niveau en début de formation ? », 2 sur 7 ont répondu être de vrais débutants, 4 avoir quelques notions et le dernier estime maîtriser les notions. Ce n'est donc pas un niveau de pré-requis élevé qui a déterminé le taux de réussite des actifs. Ceci tend à confirmer qu'une participation active sur le forum est déterminante.

3.1.5. Les étudiants muets

Nous appelons « muets », les 47 étudiants qui n'ont pas posté de messages. 32 ne se sont pas présentés à l'examen. La figure 9 concerne les 15 qui se sont présentés à l'examen. 7 ont réussi, 8 ont échoué.



5 étudiants muets ont rendu les 3 devoirs. 3 étudiants ont réussi et les 2 autres ont obtenu une note légèrement en dessous de la moyenne (43 et 44/100). Par ailleurs, 2 étudiants muets ont réussi le module sans avoir rendu de devoir.

Figure 9. *Muets : taux de réussite*

Nous disposons en tout seulement de 8 réponses aux questionnaires concernant les muets. Le dépouillement donne les éléments suivants. L'un deux maîtrisait le sujet et n'a pas collaboré par timidité. Il a obtenu 84/100 à l'examen. Nous avons là le cas d'un étudiant à l'aise qui ne collabore pas. Les autres étudiants ont arrêté la formation par désintérêt pour la matière, manque de temps, découragement ou pour raison de santé. 3 disent avoir lu des réponses satisfaisantes sur le forum, ils ont lu 80 à 100% des messages. Parmi ces 3 étudiants, 2 ont réussi les examens, 1 ne s'est pas présenté. Encore une fois, l'intérêt pour les discussions semble être un facteur de réussite, même si elles ne sont que lues.

Il est difficile de tirer des conclusions concernant l'attitude collaborative ou l'incapacité à collaborer des étudiants muets car nous ne disposons pas de beaucoup d'éléments. On peut toutefois regarder les résultats aux examens. Certes, comme le montre le cas de l'étudiant à l'aise qui ne collabore pas, le

choix de travailler seul est une option possible sur le dispositif de formation suffisamment souple. Toutefois le taux global de réussite (7 réussites sur 47) prouve que les cas d'étudiants muets par choix, ayant un bon niveau pour ne pas avoir besoin de collaborer pour réussir, restent marginaux.

La timidité, la peur de poser une question reviennent plusieurs fois dans les réponses aux questionnaires des étudiants muets ou faiblement actifs. Or le dispositif n'offre pas d'aide aux étudiants qui n'ont pas les capacités métacognitives pour oser, ou savoir comment poser une question. France Henri et Karin Lundgren-Cayrol (2001, p. 149) soulignent que dans le cadre d'une communication essentiellement textuelle, « l'acquisition du "savoir dire" par l'écriture apparaît fondamentale pour que la collaboration soit efficace ». Il convient de réfléchir à des activités qui amèneraient les étudiants en difficultés à acquérir progressivement ce « savoir dire ».

3.2. Le sentiment d'appartenir à un groupe

L'activité collaborative exprimée sur le forum s'est cristallisée autour des quatre devoirs. Est-ce que le forum n'a été qu'un outil d'aide à la réussite aux devoirs sur le plan cognitif ?

Le contenu des messages des étudiants (à 90% cognitifs) peut inclure des mots bienveillants. Les fils des étudiants en difficulté ont généré des contributions généreuses, parfois des mots d'encouragement. Une dimension relationnelle entre les étudiants, même si elle est peu développée, existe.

Les témoignages des étudiants lors du bilan, attestent d'un sentiment d'appartenir à un groupe. B. Pudelko, F. Henri et D. Legros (2003, p.277), rapportent que « selon Crook (1994), la persistance du dialogue asynchrone favorise chez les participants la création du sentiment d'appartenir au groupe d'apprentissage, grâce à la continuité temporelle des échanges ». D'après les réponses aux questionnaires, les étudiants ont lu en moyenne 60% des messages. Le fait de suivre les discussions sans forcément y contribuer, présente des bénéfices sur le plan cognitif et montre aussi que le groupe existe et partage. C'est déjà une façon d'appartenir au groupe que de suivre ce qui se passe sur le forum, même si cette vision de la promotion demeure incomplète dans la mesure où les étudiants en difficultés sont restés pour la plupart silencieux.

Le forum demeure la première sphère d'échanges dans laquelle les étudiants ont la possibilité de s'exprimer et de se faire connaître. Une des fonctions du forum a été de rapprocher des étudiants pour travailler en plus

petits groupes en dehors du forum. Les réponses aux questionnaires attestent que plus de la moitié des étudiants communiquent par MSN ou par courriel avec d'autres. Le forum est le point de départ d'échanges permettant à des étudiants de se découvrir et de se rapprocher par affinités sur des modes de pensée et/ou des façons d'appréhender leur apprentissage.

Conclusion

Nous avons analysé les interactions au sein d'un groupe de 84 apprenants engagés dans une formation à distance dans laquelle le tuteur propose d'utiliser un forum de discussion et d'animer les échanges dans le groupe sans les imposer.

Comment dans ce contexte la dynamique de collaboration s'est-elle créée ? Pour les 36 étudiants qui ont contribué aux discussions, la cohésion du groupe s'est cristallisée autour des quatre échéances correspondant aux dates des devoirs à rendre. Ces échéances ont nettement structuré les discussions et formé la *colonne vertébrale temporelle du forum*. Avoir à rendre un devoir a fait naître une cohésion *spontanée* du groupe car cette tâche relève d'un but commun, est rigoureusement balisée dans le temps, débouche sur une production et engage les étudiants vers la réussite aux examens. Cette étude montre donc qu'une activité collaborative a beaucoup de potentialités de fédérer les étudiants, si elle est sous-tendue par une communion d'intérêts faisant sens pour tous et si elle est bien structurée dans le temps. Le forum semble alors bien adapté pour supporter cette activité.

Quel rôle le tuteur a-t-il joué ? La dynamique interactionnelle mise en œuvre par le tuteur soutient une cohésion sociale du groupe par des contributions d'expert validant les contenus (dimension socio-cognitive) et par des interventions socio-affectives (stimulations positives, renforcement du plaisir d'apprendre...) postées sur le forum ou adressées par courriel à tous les étudiants. Le tuteur accomplit là un geste pédagogique qui étaye la colonne vertébrale du forum. D'après les retours des étudiants, la régularité des interventions du tuteur est une condition majeure de leur efficacité.

Un autre point essentiel qui ressort de cette analyse est que la réussite est fortement corrélée à la régularité de participation sur le forum, y compris chez les étudiants peu ou moyennement actifs. Cette régularité est le signe que l'étudiant est de près ou de loin aux rendez-vous avec les autres. L'investissement de l'étudiant semble donc être davantage corrélé à la

régularité de participation qu'au nombre de messages postés. Un indicateur de régularité devient alors indispensable pour le tuteur afin qu'il repère assez tôt l'absence ou les arrêts de participation. Les étudiants concernés, sauf s'ils ont porté un intérêt constant à lire les contributions des autres, ont généralement été isolés du groupe, ont rencontré de difficultés à s'exprimer et ont échoué à l'examen. La formation pourrait alors leur proposer un apprentissage à une autre vitesse avec des activités qui les conduiraient aussi progressivement à « savoir dire ».

Le forum a été le moyen pour les apprenants de se sentir appartenir à une promotion, de se faire connaître et de se rapprocher pour travailler en petits groupes hors du forum. Le forum demeure bien le *premier* lieu d'échanges visibles par tous contribuant à créer et développer des liens dans la communauté d'apprenants.

Bibliographie

- Crook C., *Computers and the Collaborative Experience Learning*, London, Routledge, 1994.
- Greffier F., « Le tutorat dans l'enseignement à distance, un geste pédagogique », revue *Distance et Savoirs* vol. 3(2), 2005, pp. 231-250.
- Henri, F., et Lundgren-Cayrol, K., *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Sainte-Foy, Québec, Presses Universitaires du Québec, 2001.
- Ligth P., Ligth V. « Analysing asynchronous learning interactions, computer-mediated communication in a conventional undergraduate setting », in K. Littleton et P. light (dir.), *Learning with computers. Analysing Productive Interaction*, London, Routledge, 1999, pp. 162-178.
- Michinov N., « Communauté en Ligne d'Apprentissage et de Pratique (Cl@P) - Une Méthodologie pour la Collaboration à Distance », *journées Réseaux Humains / Réseaux Technologiques (RHRT)*, Poitiers, 2003
- Pudelko B., Henri F., Legros D., « Entre la conversation et l'écriture », in Taurisson A. et Sentini A. (dir.) *Pédagogies.net L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Presses de l'université du Québec, 2003, pp. 264-288.