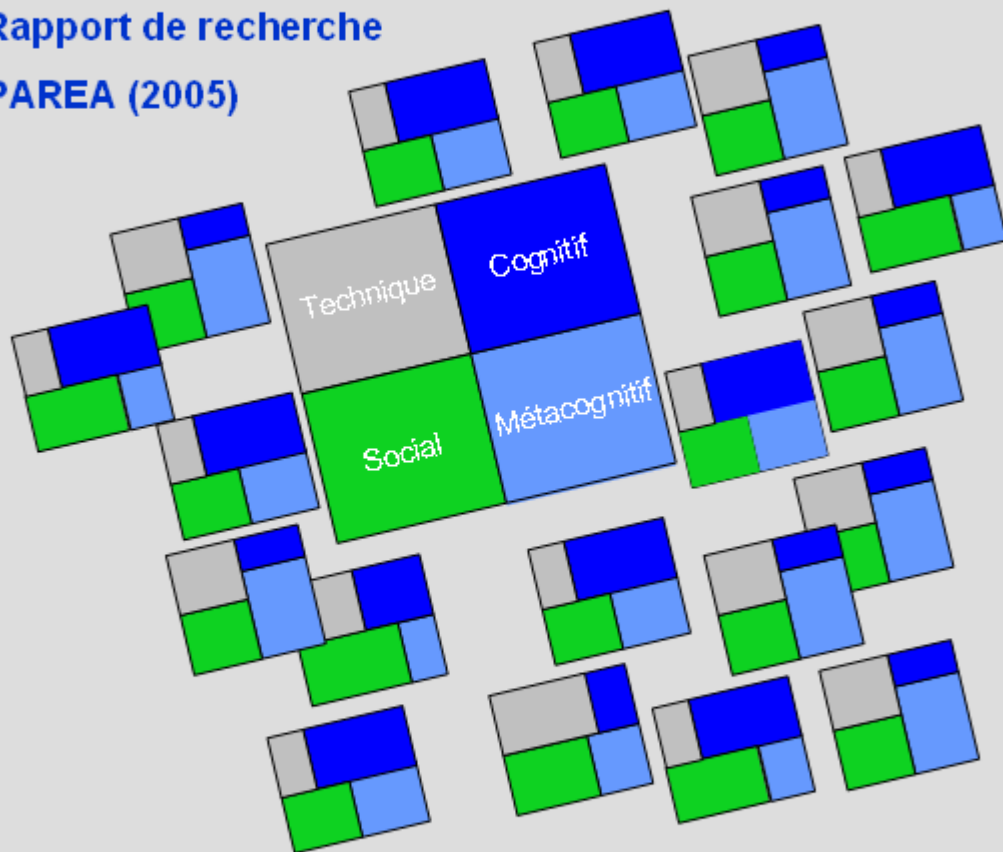


## Forum de discussion et perception de l'apprenant : une étude phénoménographique

Rapport de recherche  
PAREA (2005)



Monique Caron-Bouchard Ph.D.

Chercheurs participants :

Jean Allard B.A.

Robert Dupuis B.A.

Assistant de recherche :

Guillaume Martel B.A.



Collège Jean-de-Brébeuf  
Montréal

# **Forum de discussion et perception de l'apprenant : une étude phénoménographique**

## ***RAPPORT DE RECHERCHE PAREA***

**Monique Caron-Bouchard Ph.D.**

Chercheurs participants :

**Jean Allard B.A.**

**Robert Dupuis B.A.**

**du Collège Jean-de-Brébeuf**

Assistant à la recherche :

***Guillaume Martel B.A.***

*La présente recherche a été subventionnée par le Ministère de l'Éducation dans  
le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et  
l'apprentissage (PAREA)*

2005

**La publication de cet ouvrage a été rendue possible grâce à la participation financière du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA).**

Le contenu du présent rapport n'engage que la responsabilité de l'établissement et des auteures et auteurs.

On peut consulter et télécharger ce rapport de recherche en visitant le site Internet du Collège : [www.brebeuf.qc.ca](http://www.brebeuf.qc.ca), section *Brébeuf branché, ARTIC*.

Dans ce document, le masculin est utilisé comme un générique sans aucune intention discriminatoire et uniquement dans le but de faciliter la lecture.

**Confidentialité.** Tous les chercheurs de cette recherche ont signé un formulaire de confidentialité. De plus, les données acquises auprès des élèves ont été codées de sorte qu'un observateur externe ne puisse assigner un nom aux résultats.

**Droit de retrait.** Tous les élèves ont été informés de leur implication dans la recherche ainsi que de l'utilisation des données en toute confidentialité. Les élèves qui, pour une raison ou une autre, ne désiraient ou ne pouvaient pas participer à cette étude étaient libres de ne pas s'engager dans le projet sans être pénalisés. De plus, les participants conservaient le droit de se retirer de l'étude en tout temps sans aucun préjudice.

**Conception de l'édition :** *Jean Allard, Monique Caron-Bouchard, André Bouchard*

**Mise en page :** *Jean Allard, Guillaume Martel, Christiane St-Pierre*

**Révision linguistique :** *Sylvie Beaulieu, Guillaume Martel, Caroline Quesnel*

**Couvertures :** *Jean Allard, Monique Caron-Bouchard*

**Diffusion sur Internet** *Jean Allard*

**Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec – 2005**

**Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada – 2005**

**ISBN 2- 923242-02-5**

**© Tous droits réservés, Collège Jean-de-Brébeuf**

## **REMERCIEMENTS**

Grands remerciements à la Direction générale de l'enseignement collégial qui a subventionné cette recherche dans le cadre du Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage (PAREA), puis à monsieur François Hardy pour sa disponibilité et le soutien qu'il nous a apportés.

À la Direction générale, à la Direction des études et à la Direction des finances du Collège Jean-de-Brébeuf, pour leur apport tout au cours de la recherche.

Aux services informatiques du Collège Jean-de-Brébeuf, pour leur aide technique.

Au personnel de la bibliothèque, pour sa précieuse aide.

À Caroline Quesnel, conseillère pédagogique et professeure pour son soutien constant et sa disponibilité tout au cours de la recherche.

À tous les étudiantes et étudiants qui ont aimablement participé à l'expérimentation et à toutes les personnes qui de près ou de loin, ont permis la réalisation de cette recherche.

À Madame France Henri, professeure à la TÉLUQ et directrice scientifique du Centre de recherche LICEF, pour avoir mis son expertise à notre disposition tout au cours du déroulement du projet.

## **Résumé**

L'agir communicationnel de l'élève est au cœur de notre recherche. Ce que l'élève vit et perçoit de lui-même et des autres lors de son apprentissage en ligne nous apparaît comme essentiel pour assurer une meilleure compréhension des TIC, notamment les forums de discussion asynchrones dans l'enseignement au collégial. L'objectif de cette étude est de relever la perception des élèves eu égard à leur participation à un forum de discussion avec ou sans modérateur. Quatre axes d'analyse sont retenus : le technique, le cognitif, le métacognitif et le social. De plus nous examinons les divers facteurs de motivation à l'oeuvre lors d'une participation à un forum de discussion.

L'approche phénoménographique a permis, à l'aide de l'entrevue individuelle et de groupe, d'un journal de bord et d'un questionnaire fermé d'explorer le vécu des participants. L'échantillon était composé de 111 élèves provenant des classes d'informatique de philosophie et de sociologie. Deux activités en forum de discussion d'une durée de 4 semaines chacune ont servi à l'expérimentation.

Dans l'ensemble, le forum de discussion apparaît comme un dispositif de communication pertinent pour l'accomplissement d'une activité scolaire, et plus globalement, dans le contexte d'un télétravail. Son utilisation est accessible, permet un déroulement flexible et offre beaucoup de latitude sur le plan de l'organisation temporelle, de la gestion des communications et du potentiel rédactionnel. On observe la réticence de certains apprenants qui préfèrent la relation en face à face (pour la proximité, la rétroaction directe et la rapidité). Tous sont d'avis que les retombées d'une activité en ligne sont fédérées par l'attitude et le comportement de l'utilisateur, qu'il soit expert ou néophyte en la matière.

Le forum de discussion permet et favorise divers types d'apprentissage dont l'apprentissage cognitif. La rédaction et la publication des textes étant partagées

et modifiées par les étudiants en cours de forum, ces derniers sont motivés à participer et à s'investir dans l'activité. Nonobstant cette force on a remarqué que la participation de certains membres, dans quelques forums, se limitait au strict minimum et visait simplement à assurer une évaluation de passage.

Au dire des élèves, les forums ont l'avantage d'offrir un support pour développer la pensée, entretenir la motivation et favoriser une réflexion dans un contexte de communication. La régulation du travail incline à la participation, sans assurer pour autant la profondeur des propos.

Par contre, les interventions trop polies et sans anicroche ou les remises en question ont altéré, selon certains élèves, la richesse des textes produits dans les groupes. La motivation, source importante d'implication, est conditionnée par l'appartenance au groupe, l'évaluation et le genre de travail.

La majorité des participants souhaite que la présence d'un modérateur, s'il y a lieu, porte sur le processus plutôt que sur le contenu. Le protocole se rapportant au travail et à son déroulement étant clair, les participants soutiennent qu'ils possèdent suffisamment les ressources nécessaires pour effectuer la tâche. Trois types de modérateurs sont proposés : le conseiller de référence, l'accompagnateur-ami et le modérateur de caution.

Notre analyse révèle que l'appréciation positive ou négative des forums dépend fréquemment de l'investissement des uns et du désinvestissement des autres. Lorsque assurée, la réciprocité favorise l'apprentissage collaboratif et l'implication de chacun est en relation avec les acquis (attentes, habiletés et connaissances).

Le forum de discussion charpente un espace communicationnel à géométrie variable où les paramètres techniques, cognitifs, métacognitifs et sociaux sont à l'oeuvre. Chaque participant se situe et façonne son espace, tout en contribuant

à définir celui du groupe. La motivation dépend fortement des attentes, compétences et connaissances de chacun : en conséquence l'enseignant doit bien connaître le profil des participants de chaque groupe pour effectuer une gestion pédagogique appropriée aux spécificités de chacun. Dans le contexte des TIC le rôle de l'enseignant doit être revu en fonction d'un paradigme de communication laissant place à une gestion partagée de l'apprentissage et des ressources. Cette gestion exige une disponibilité tant en présentiel qu'en virtuel et nécessite une approche constructiviste.

## TABLE DES MATIÈRES

<b>1. - INTRODUCTION.....</b>	<b>3</b>
<b>2. - ÉTAT DE LA QUESTION.....</b>	<b>7</b>
2.1 - APPRENTISSAGE ET TRAVAIL COLLABORATIF .....	7
2.2 - FORUM DE DISCUSSION : FORCES ET LIMITES .....	9
2.2.1 - Forces.....	9
2.2.2 - Limites .....	10
2.3 - DYNAMIQUE INTERACTIVE DES FORUMS DE DISCUSSION .....	12
2.4 - ANIMATION DES FORUMS DE DISCUSSION ET PERCEPTION DES ÉLÈVES .....	15
2.5 - ENSEIGNANT ET ANIMATION DU TRAVAIL COLLABORATIF EN LIGNE .....	18
2.6 - PRÉSENCE SOCIALE ET TRAVAIL COLLABORATIF .....	19
2.7 - STYLE D'APPRENTISSAGE ET MOTIVATION DES APPRENANTS .....	21
2.8 - CONCLUSION .....	22
<b>3. - OBJECTIF.....</b>	<b>25</b>
3.1 - DÉFINITION DE L'OBJET D'ÉTUDE .....	25
3.2 - OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET SPÉCIFIQUES .....	25
3.3 - DÉFINITION DES DIMENSIONS À L'ÉTUDE .....	26
3.3.1 - Perception de l'apprenant par l'apprenant.....	26
3.3.1.1- Dimension technique .....	26
3.3.1.2 - Dimension cognitive .....	26
3.3.1.3 - Dimension métacognitive .....	27
3.3.1.4 - Dimension sociale.....	27
3.3.2 - Perception du type d'animation par l'apprenant .....	27
<b>4. - MÉTHODOLOGIE .....</b>	<b>31</b>
4.1 - ENVIRONNEMENT D'APPRENTISSAGE.....	31
4.2 - APPROCHE MÉTHODOLOGIQUE RETENUE .....	32
4.3 - UNIVERS DE L'ÉTUDE .....	32
4.4 - ÉCHANTILLON .....	33
4.4.1 - À propos de l'échantillon.....	33
4.4.2 - Type d'échantillon .....	34
4.4.3 - Taille de l'échantillon.....	35
4.4.4 - Caractéristiques des répondants .....	35
4.4.4.1 - Description des équipes par classe .....	36
4.5 - DISPOSITIF DE RECHERCHE .....	42
4.6 - DESCRIPTION DES INSTRUMENTS DE RECHERCHE .....	42
4.6.1 - Fiche d'identification.....	42
4.6.3 - Journal de bord .....	43
4.6.4 - Questionnaire d'évaluation .....	43
4.6.5 - Guide d'entrevue individuelle.....	43
4.6.6 - Guide d'entrevue de groupe .....	44
4.6.6 - Pré-test .....	44
4.6.7 - Tableau-synthèse : objectifs et dispositif de recherche.....	44
4.6.7.1 - Perception et motivation de l'élève.....	44
4.6.7.2 - Élaboration du profil de modérateur-enseignant .....	46
4.7 - GESTION DE LA COLLECTE DES DONNÉES, SAISIE ET TRAITEMENT DES DONNÉES .....	46
4.7.1 - Saisie des données quantitatives.....	46
4.7.2 - Saisie des données qualitatives / perception des élèves.....	46
4.7.3 - Saisie des données qualitatives / modérateur .....	46
4.7.3.1 - Catégories d'analyse du discours .....	47
4.8 - DÉROULEMENT DE L'EXPÉRIMENTATION ET MODALITÉS D'OPÉRATION.....	54
4.8.1 - Gestion pédagogique du déroulement des activités.....	54
4.8.2 - Dispositif pédagogique du suivi.....	56



4.8.3 - Dispositif technique .....	57
4.8.4 - Durée .....	58
4.9 - LIMITES ET BIAIS DE LA RECHERCHE.....	58
4.9.1 - Limites techniques .....	58
4.9.2 - Limites pédagogiques .....	58
4.9.3 - Limites psycho-sociologiques .....	59
4.9.4 - Limites concernant le chercheur.....	59
4.9.4 - En bref.....	60
<b>5. - DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES.....</b>	<b>63</b>
5.1 - ORIENTATION MOTIVATIONNELLE PRÉ-EXPÉRIENCE ET POST-EXPÉRIENCE.....	63
5.1.1 - Motivation pré-expérience.....	63
5.1.2 - Motivation post-expérience.....	64
5.2 - APERCEPTION GÉNÉRALE DES FORUMS DE DISCUSSION .....	65
5.2.1 - Forces .....	66
5.2.2 - Limites .....	67
5.3 - PERCEPTION DE L'EXPÉRIENCE .....	68
5.3.1 - Dimension technique .....	68
5.3.1.1 - Modalités d'utilisation .....	68
5.3.1.2 - Utilisation technique .....	71
5.3.1.3 - Propriétés de fonctionnement.....	72
5.3.1.4 - Propriétés de rédaction.....	74
5.3.1.5 - En bref .....	76
5.3.2 - Dimension cognitive .....	76
5.3.2.1 - Apprentissage et dimension cognitive.....	76
5.3.2.2 - Perception générale des forums de discussion et de leur environnement d'apprentissage .....	76
5.3.2.3 - Apprentissage et habiletés intellectuelles.....	78
5.3.2.4 - Cognition et travail collaboratif .....	82
5.3.2.5 - En bref .....	85
5.3.3 - Dimension métacognitive.....	85
5.3.3.1 - Apprentissage et métacognition .....	86
5.3.3.2 - En bref .....	88
5.3.4 - Dimension sociale et participative .....	89
5.3.4.1 - Apprentissage et dimension sociale .....	89
5.3.4.2 - Perception de la dynamique du groupe .....	91
5.3.4.3 - Motivation et participation sociale.....	94
5.3.4.3.1 - Motivation et appartenance au groupe.....	95
5.3.4.3.2 - Motivation et proximité sociale .....	95
5.3.4.3.3 - Motivation et évaluation.....	96
5.3.4.3.4 - Motivation et genre de travail.....	97
5.3.4.4 - En bref .....	97
<b>6. - DESCRIPTION ET ANALYSE DE LA GESTION D'ANIMATION DES FORUMS.....</b>	<b>101</b>
6.1 - FORUMS DE SOCIOLOGIE.....	101
6.1.1 - Profil d'animation du groupe-classe SOC-KEC.....	101
6.1.1.1 - Affect.....	101
6.1.1.2 - Contenu.....	102
6.1.1.3 - Processus.....	102
6.1.1.4 - Contextualisation .....	102
6.1.1.5 - En somme.....	103
6.1.2 - Perception des participants .....	103
6.1.3 - Analyse comparative des équipes avec et sans modérateur.....	104
6.2 - FORUMS DE PHILOSOPHIE .....	104
6.2.1 - Profil d'animation du groupe-classe PHI-KEP.....	104
6.2.1.1 - Affect .....	104
6.2.1.2 - Contenu.....	105
6.2.1.3 - Processus.....	105
6.2.1.4 - Contextualisation .....	105
6.2.1.5 - En somme.....	105

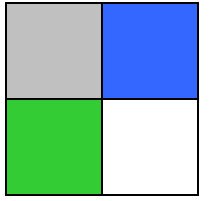
6.2.2 - Perception des participants .....	106
6.2.3 - Analyse comparative des équipes avec et sans modérateur.....	106
<b>6.3 - FORUMS EN INFORMATIQUE.....</b>	<b>107</b>
6.3.1 - Profil d'animation du groupe-classe INF-KEA.....	107
6.3.1.1 - Affect.....	107
6.3.1.2 - Contenu.....	107
6.3.1.3 - Processus.....	108
6.3.1.4 - Contextualisation .....	108
6.3.1.5 - En somme.....	108
6.3.2 - Perception des participants .....	108
6.3.3 - Analyse comparative des équipes avec et sans modérateur.....	108
6.3.4 - Perception et attentes à l'égard d'un encadrement avec modérateur .....	109
6.3.4.1 - Conseiller de référence.....	109
6.3.4.2 - Accompagnateur-ami .....	109
6.3.4.3 - Modérateur de caution .....	110
6.4 - CONCLUSION .....	110
<b>7. - ANALYSE.....</b>	<b>113</b>
7.1 - CONTEXTE D'INTERVENTION .....	113
7.1.1 - L'enseignant .....	113
7.1.2 - L'apprenant .....	113
7.1.3 - La relation pédagogique.....	114
7.2 - PISTES PEDAGOGIQUES .....	119
7.2.1 - Aire technique.....	120
7.2.2 - Aire cognitive.....	120
7.2.3 - Aire métacognitive.....	123
7.2.4 - Aire sociale.....	124
7.2.4.1 - Types de modérateurs proposés par les participants.....	126
7.2.4.2 - Genres d'intervention du modérateur.....	127
7.2.4.3 - Médiation pédagogique et encadrement.....	128
<b>8. - CONCLUSION.....</b>	<b>133</b>
<b>MÉDIAGRAPHIE.....</b>	<b>137</b>
<b>ANNEXES.....</b>	<b>153</b>
INSTRUMENTS DE RECHERCHE .....	153
Fiche d'identification.....	154
Journal de bord.....	158
Questionnaire d'évaluation .....	159
Guide d'entrevue individuelle.....	164
Guide d'entrevue de groupe.....	166
Guide d'utilisation du logiciel GroupWise .....	167
Table des matières.....	168
Bon forum! .....	179
Protocole des activités.....	180
Activité des forums ou tâche de l'étudiant .....	180
Version détaillée du profil d'animation des modérateurs.....	182

**Liste des figures**

Figure 1 Perception globale de l'expérience .....	68
Figures 2 Appréciation technique du support .....	71
Figures 3 Apprentissage et dimension cognitive .....	81
Figures 4 Perception d'apprentissage et dimension cognitive.....	84
Figures 5 Perception du vécu métacognitif lors des échanges.....	87
Figures 6 Perception d'apprentissage et vie de groupe .....	91
Figures 7 Perception d'apprentissage et dimension sociale .....	93

# **Chapitre 1**

## **Introduction**





## **1. - INTRODUCTION**

Depuis plus de dix ans, de nombreuses recherches sur l'intégration des TIC à l'environnement d'apprentissage ont été effectuées. Nombre d'entre elles ont porté, par exemple, sur l'évaluation de didacticiels dans diverses matières, de cédéroms interactifs de tous genres, de bases de données et de sites Internet ayant une visée pédagogique. D'autres travaux ont privilégié l'analyse de l'implantation et la validation de supports interactifs en ligne, à savoir l'utilisation du courriel, du clavardage, du babillard et des forums de discussion (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Parmi les composantes du télétravail en forum de discussion, les études ont eu pour objet notamment la gestion, le tutorat, les modalités d'utilisation, la téléassistance et la dynamique interactive des participants. De plus, l'impact formatif, la production du discours en ligne, l'argumentation, la négociation et la résolution de problèmes, pour ne nommer que quelques champs de recherche, ont aussi suscité l'intérêt des chercheurs.

Les technologies de l'information et des communications permettent une accessibilité aisée et efficace, une diversité dans le temps et une appropriation adaptées au besoin de connaissances de chacun. De surcroît, ces technologies sont investies d'un processus de communication où l'interaction constitue la pierre angulaire du construit des savoirs. Le clavardage, les forums de discussion et l'utilisation de la visiophonie rendent ces technologies conviviales et interactives. Elles concourent également à tisser des liens sociaux pour élaborer, confirmer, construire des connaissances, cela, dans la perspective du constructivisme social.

Le constructivisme social repose sur la prémisse selon laquelle l'apprentissage de l'étudiant est tributaire d'un construit engendré par son interaction avec son environnement social, affectif et cognitif (Vygotsky, 1978). Les modalités interactives des TIC s'insèrent avec pertinence dans cette approche. À cet effet, le forum de discussion offre un potentiel d'activités constructivistes parmi lesquelles se distinguent le partage et la production de savoir par l'intermédiaire d'échanges, de réflexions et de négociations dans le groupe. Il devient support à l'apprentissage en donnant lieu à une communication et à un traitement de l'information dans un contexte dialogique (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Séguin, 1997; Damphousse, 1996; Marton, 1994).

Par son mode de fonctionnement, le forum de discussion permet une intervention réfléchie de la part du participant. Parce qu'il est asynchrone, le forum favorise, sur le plan organisationnel, tant la flexibilité, l'accessibilité et la saisie des échanges que le partage de ressources. Au plan cognitif, il offre une interaction où peuvent s'inscrire des textes enrichis par une préparation, une réflexion et une réactivité constructivistes. En outre, ce support asynchrone coopératif ou collaboratif constitue une modalité de médiation pédagogique adaptable à une diversité de tâches et de matières (Perret et Thévenaz, 2000; Caron-Bouchard et al. 2003; Pilkington et Walker, 2003; Bérubé et Caron-Bouchard, 2001; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Damphousse, 1996; Boisvert et al., 1995; Feenberg, 1989).

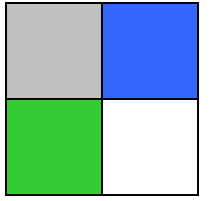
Les TIC sont utilisées dans un contexte intégratif : l'enseignant met l'élève en présence d'une utilisation multimodale de différents supports. Un cours peut ainsi être offert en ligne en y intégrant un babillard, un accès à des courriels, des bases de données, des documents audiovisuels ou encore à un forum de discussion. Les forums offrent un contexte de communication collaborative asynchrone, mais cette situation d'apprentissage demeure peu familière pour nombre d'élèves inscrits au cours collégial (Caron-Bouchard et Maccabée, 2002). Devant un tel constat, il s'avère pertinent d'amorcer une réflexion nous permettant d'accroître la portée de ce type de communication pédagogique médiatisée dans le cadre d'un cours, et d'identifier les facteurs de motivation à l'origine de l'utilisation de ce support.

Pour fins d'illustration, voici quelques questions qui sous-tendent nos objectifs de recherche. Comment l'élève perçoit-il l'utilisation du forum de discussion dans le cadre d'une pédagogie de l'apprentissage? Quels avantages ce procédé présente-t-il par rapport aux approches traditionnelles? Quels sont la place et le rôle de l'enseignant dans cette nouvelle réalité? Si ce dernier intervient dans les forums de discussion, quel rôle doit-il jouer?

Dans le cadre de la présente recherche, nous entendons examiner la perception et la motivation des élèves dans les forums de discussion, à l'aide d'une approche phénoménographique qui consiste à analyser la perception des données expérientielles de l'apprenant.

# **Chapitre 2**

## **État de la question**







## **2. - ÉTAT DE LA QUESTION**

### **2.1 - Apprentissage et travail collaboratif**

L'apprentissage de l'élève résulte de différents systèmes de médiation : sa relation avec le livre, l'enseignant, les méthodes pédagogiques, les produits audiovisuels et les TIC. Ces différents systèmes sont en symbiose et chacun d'entre eux bénéficie de l'apport de l'autre (Bereiter, *in* Salomon et Perkin, 1998). Ce qu'un élève apprend d'un système, il l'intègre à divers degrés au suivant. Diverses études, particulièrement celles ayant le travail collaboratif en ligne pour objet d'analyse (Cecez-Kecmanovic et Webb, 2000), ont établi que l'approche collaborative peut fournir à l'apprenant un moyen de développer son apprentissage en favorisant la motivation, la performance, une réflexion plus approfondie et une plus grande satisfaction.

La nature même du travail collaboratif est fondée sur le partage, la compréhension réciproque et favorise, par conséquent, un processus interactif social dans un même environnement. Cette situation d'apprentissage est liée au fonctionnement de groupe, notamment en face à face. Mais qu'en est-il du travail collaboratif dans un environnement médiatique électronique? Se référant à la théorie de l'action communicative d'Habermas, Cecez-Kecmanovic et Webb (2000) ont développé un modèle de communication d'apprentissage collaboratif. Quelle est la situation idéale d'apprentissage? Comment les actes de langage contribuent-ils à construire la collaboration et quelle place la présentation de soi y occupe-t-elle? Le concept d'utilisation des TIC est établi sur un nouveau paradigme de communication, à savoir que l'énonciateur et l'énonciataire produisent conjointement l'agir communicationnel (Habermas, 1987) et que l'ancien paradigme privilégie la notion d'émetteur et de récepteur, où la domination relève de celui qui dispense unidirectionnellement l'information. Dans un contexte d'apprentissage collaboratif le sujet qui opère les activités n'a pas de monopole. Chaque participant est co-constructeur de réalités, qu'il s'agisse de l'élève ou de l'enseignant. Toute relation au message est interlocutive; toute

production de message de même que toute réception du message sont une co-production de sens. En un mot, dès son origine cognitive, le message est le fait d'un énonciateur qui intègre dans ses calculs une représentation de l'autre, de la situation, des enjeux qui les lient à lui, énonciateur, et à l'autre, l'énonciataire. Cependant, en réalité, l'énonciateur est partiellement énonciataire et vice versa (Esch, 1998). Cette façon de poser le problème oriente ainsi significativement les analyses et les recherches ayant trait à l'utilisation des TIC.

Au-delà de ce qui est dit lors d'une communication, il importe de comprendre ce qui est « agi » tant pour établir, maintenir et opérer la collaboration que pour examiner la satisfaction de l'élève. L'atteinte des objectifs pédagogiques est évaluée en fonction des résultantes des échanges, et de l'application des connaissances apprises sans toutefois prendre en considération, les expériences personnelles, les attentes et l'affect du participant.

L'apprentissage en ligne est d'ordinaire associé à des activités asynchrones qui complètent les activités en classe (Bodzin et Park, 2000). Or, la communication orale en classe est privilégiée tant dans les cours que dans les échanges en petits groupes. Outre la communication interpersonnelle d'élèves d'une même classe, l'utilisation de la communication asynchrone permet d'élargir les frontières d'une classe, de développer des espaces dialogiques non dominants et de faciliter l'apprentissage collaboratif et la réflexion (Narita et Shino, 2001).

Le forum de discussion offre une plate-forme de choix pour le travail collaboratif dans le cadre d'un cours. Les étudiants peuvent y échanger et y déposer des documents textuels ou iconographiques, diriger les membres du forum vers des hyperliens, ponctuer des commentaires, argumenter, inscrire des modifications aux documents et suivre l'évolution des échanges. L'environnement virtuel qui nous intéresse, le forum de discussion, privilégie l'interaction, la collaboration, la réflexion et l'écrit (Houldsworth and Hodgson, 2002; Henri et Lundgen-Cayrol, 2001; Phares, 1999). La construction des connaissances est tributaire de ces éléments. De plus, le forum permet à l'enseignant d'agir dans la construction des

connaissances par le support humain, technique et cognitif. Il peut agir comme élément générateur des échanges et des acquis de connaissances, et aussi motiver la réussite.

*« L'animateur permet de soutenir les assises cognitives et sociales de l'apprenant, les efforts pour favoriser la croissance de l'intégration des connaissances et de l'autonomie de l'apprenant. » (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001:10)*

Nous nous pencherons maintenant sur les forces et les limites de ce dispositif afin de relever les facteurs liés à l'apport de l'enseignant et à l'agir communicationnel de l'élève.

## **2.2 - Forum de discussion : forces et limites**

Le forum de discussion offre des possibilités parfois inexistantes dans le cours conventionnel, à savoir une interaction (enseignant/élèves ou élèves/élèves) et une collaboration entre les différents protagonistes. Quelles sont, dans ce contexte, les forces et les limites de la communication en ligne?

### **2.2.1 - Forces**

L'évaluation de diverses expériences (Pallof et Pratt, in Fisher et al., 2000) a permis de mettre en lumière les conclusions suivantes au niveau communicationnel lorsque le forum de discussion est comparé au travail en face à face :

- la pression sociale est plus forte en face à face qu'en ligne (il est plus facile de quitter une session en ligne qu'une rencontre en face à face);
- la communication en ligne rend les participants plus conscients de leur communication verbale/écrite et de leur engagement;
- il est plus facile d'être un participant silencieux en ligne qu'en face à face;
- l'absence d'indices visuels peut favoriser une communication authentique ou au contraire, selon certains auteurs, nuire à la communication;
- la présence d'un formateur ou d'un modérateur, lorsque nécessaire, favorise la mise en fonction du groupe;

- lors d'une communication en ligne, le groupe s'autorégule pour assurer le bon déroulement de l'activité;
- la dynamique du groupe en ligne présente plusieurs ressemblances avec celle du groupe en face à face.

De plus, d'autres études confirment l'apport du forum de discussion sur le plan de l'apprentissage et de la communication en ligne asynchrone versus synchrone:

- chaque élève a le temps de développer sa réflexion, de se documenter (Perret et Thévenaz, 2000; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Richardson et Turner, 2000);
- les TIC peuvent stimuler l'apprentissage collaboratif grâce à l'augmentation des opportunités d'interactions sociales et de coopération (Oliver et Omari, 1999);
- la communication est plus spontanée en mode synchrone qu'asynchrone. Elle est aussi davantage susceptible d'être perturbée par des difficultés techniques (Fisher et al., 2000);
- en mode synchrone, l'humour et la communication informelle sont monnaie courante; en asynchrone, la profondeur dans la réflexion est plus favorisée (Fisher et al., 2000);
- les élèves considèrent plus ardu de suivre les dialogues dans des communications synchrones qu'asynchrones (Richardson et Turner, 2000);
- les interactions comportent plus de formulations exprimant une réplique, une réfutation ou une approbation du contenu lors des clavardages que lors de forums. La nature des interactions semble donc davantage dictée par la modalité de la tâche à accomplir que par les composantes sociales et personnelles (Bérubé et Caron-Bouchard, 2001; Richardson et Turner, 2000).

### **2.2.2 - Limites**

Toutefois, on observe plusieurs contraintes dans les communications en ligne par rapport à la communication en face à face, dont la difficulté à

s'autodiscipliner et à gérer son temps, puisqu'il n'y a pas de moment spécifique pour entrer en communication. Il est aussi nécessaire d'évoquer :

- le manque d'habileté à écrire (Schrum et Hong, 2002; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Phares, 1999);
- le manque d'expérience dans la manipulation du support (Schrum et Hong, 2002; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001);
- le manque de motivation (O'Reilly et Newton, 2002; Henri Lundgren-Cayrol, 2001);
- l'absence d'indices non verbaux et de communication paralinguistique à laquelle l'enseignant devra suppléer (Anderson et al., 2001);
- la perception que l'élève a de la qualité et de la quantité de ses interactions et de ses apprentissages lorsqu'elle est négative, il y a altération sensible de la satisfaction. (Picciano, 2002);
- le besoin relatif, ressenti par les élèves ayant un accès direct aux membres du groupe (par exemple dans le cadre d'une classe) ou à l'information inhérente à la tâche, de se joindre ou de participer aux échanges en ligne (Phares, 1999).

Dans nombre de cas, les participants interviennent moins fréquemment et sont à la remorque de ceux qui occupent davantage l'espace communicationnel. On observe alors un isolement de ces intervenants, plutôt qu'une intégration au processus d'apprentissage (Phares, 1999).

Chou (2002) ajoute à ces limites, les résultats comparatifs d'une étude démontrant que les participants aux communications asynchrones collaboraient davantage à la construction du savoir en partageant l'information et cherchaient plus « à exprimer leur opinion » qu'à confronter ou critiquer l'opinion des autres. On a ainsi relevé nombre de « questions-réponses » dans l'utilisation de la communication synchrone. La perception de l'attente d'une communication entraîne une plus grande participation dans la communication asynchrone, ainsi qu'un engagement plus affirmé des protagonistes. L'immédiateté de l'interaction

conditionne ou suscite une réponse plus rapprochée dans le temps. Les élèves utilisant le support asynchrone savent qu'ils ont davantage de temps pour communiquer et prolonger l'exécution de la tâche. La connaissance de l'autre et la dimension métacognitive pourraient être perçues comme moins urgentes qu'en mode synchrone où, d'entrée de jeu, les participants cherchent à faire connaissance et à entrer en relation les uns avec les autres.

### **2.3 - Dynamique interactive des forums de discussion**

Comment peut-on assurer la qualité de la communication asynchrone, ainsi que l'expression d'une interaction gratifiante? Comment supporter et accompagner ce type de communication? Nombre de recherches ont examiné la valeur des interactions à l'aide d'analyses de contenu. Soulignons, à titre d'exemple, les analyses traitant du développement de l'argumentation et du processus de décision. Harasim (in McLoughlin et Luca, 2002) considère que le groupe de discussion offre un environnement plus favorable à l'apprentissage collaboratif et l'enseignement que les travaux d'équipes et l'enseignement en classe. Il accorde en effet la flexibilité, le choix et la liberté de communiquer tout en favorisant la réflexion par la genèse d'idées. Les groupes de discussion contribuent à augmenter l'implication des élèves dans leur propre apprentissage (Hiltz et Crook in McLoughlin et Luca, 2002). Henri (1992) a développé un modèle d'analyse de contenu retenant quatre dimensions : le social, l'interactif, le métacognitif et le cognitif. Ces dernières ont été développées dans un contexte où l'enseignant est très présent. Gundwardena, Lowe et Anderson (1998) ont adapté ce modèle d'analyse à la construction du savoir en le modifiant de façon à le porter à cinq niveaux de collaboration :

- le partage et la comparaison d'informations;
- la découverte et l'exploration d'informations;
- la négociation et la co-construction de connaissances;
- l'évaluation et la révision des idées émises;
- la prise de conscience du nouveau savoir.

Une étude (McLoughlin et Luca, 2002), portant sur plus de 90 messages échangés pendant trois semaines dans le cadre d'un forum de discussion où l'enseignant était absent, indique que la plupart des messages se situaient au niveau de la comparaison et du partage des informations. La majorité des messages se référait à l'élaboration ou à l'explication de croyances et de connaissances déjà acquises. Ces échanges consolidaient et synthétisaient les croyances des élèves, mais ne permettaient pas la construction de nouvelles connaissances. En revanche, la satisfaction des élèves était élevée, ceux-ci qualifiant l'expérience d'enrichissante et voyant en elle une source d'apprentissage permettant une meilleure compréhension du sujet. Les participants considéraient que ce mode de communication offre la possibilité de clarifier certaines idées, de développer le travail en équipe et d'obtenir une réaction à leurs propos. Bien que les apprenants aient évalué leur expérience de façon positive, les chercheurs, eux, ont constaté que les propos des élèves n'avaient pas évolué vers la discussion, la négociation, la remise en question ou la construction réelle de nouvelles connaissances.

Afin de rendre les forums de discussion plus productifs sur le plan de la construction de connaissances, les auteurs (McLoughlin et Luca, 2002) proposent que l'enseignant s'implique davantage en ligne en intervenant de la façon suivante :

- en promouvant la collaboration;
- en encourageant l'esprit critique;
- en mettant en évidence les incompréhensions et les malentendus;
- en revoyant les concepts discutés et les différents points de vue mis de l'avant.

L'enseignant pourrait ainsi intervenir sur le processus et l'évolution de la discussion, sans pour autant proposer de nouveaux contenus. Il importe, pour ce faire, de rendre l'application des stratégies d'apprentissage des plus conviviales (Oliver et Omari, 1999). La présence de l'enseignant et le genre de tâche à



effectuer constituent des composantes influant sur la satisfaction des élèves et leur apprentissage. Assurer la motivation des élèves est essentielle, compte tenu du temps exigé par les activités d'apprentissage en ligne (Slavin et al. in Oliver et Omari, 1999).

L'intervention de l'enseignant est tout aussi importante à ce niveau dans les situations en ligne qu'en face à face, notamment pour la productivité dialogique et l'inter-échange (Pilkington, 1999; Veerman, 1996). Les tâches axées sur la résolution de problèmes susciteraient davantage de motivation, favoriseraient une meilleure compréhension et engendreraient plus de réflexions critiques (Sage et Torp in Oliver et Omari, 1999).

En outre, il semble que l'évaluation et le *feedback* des intervenants constituent les deux éléments de satisfaction importants lors de la participation à un forum. Il importe que l'apport de l'enseignant soit plus informel que formel. Ici, la dimension conversationnelle est appropriée pour stimuler la motivation et l'implication du participant, et assurer des interventions qui induisent des contenus itératifs (Perret et Thévenaz, 2000).

*« La tâche d'animation qui incombe aux modérateurs n'est certes pas simple, plusieurs auteurs en soulignent l'importance pour le succès d'une communication didactique médiatisée. [...] Ces interventions prennent des formes diverses. Il peut s'agir d'un simple feedback positif pour encourager les intervenants. »  
(Perret et Thévenaz, 2000 : 26)*

L'un des avantages des groupes de discussion tient au fait qu'ils permettent à l'enseignant et à l'étudiant d'échanger avec des interlocuteurs authentiques, dans un contexte de non confrontation (Shigeru et Shino, 2001). Les échanges progressent plus puisque la réflexion et la préparation de réponses aux questions sont possibles. Cela s'avère plus difficile en classe à cause de la spontanéité des interventions et de la disponibilité temporelle dans un espace-temps déterminé.

La communication asynchrone n'est pas soumise aux mêmes contraintes temporelles que la communication en face à face. Il importe de mentionner le fait que le facteur « temps » peut agir soit comme élément facilitateur, soit comme élément de démotivation. En effet, le temps nécessaire à l'obtention d'une réponse ou d'une réaction influe sur le bon déroulement d'un forum. Le temps de réponse variant, cela laisse la possibilité au participant de lire attentivement les communications inscrites et de développer sa réflexion à son propre rythme. À l'inverse, un délai peut engendrer chez d'autres une frustration ou une remise en question concernant leur participation future au forum (Perret et Thévenaz, 2000).

Au plan de l'organisation technique des forums, l'accessibilité à un ordinateur peut aussi influencer l'appropriation efficace des échanges (Perret et Thévenaz, 2000). Hudspeth (in Phares, 1999) affirme que l'accessibilité électronique et la mise en mémoire des échanges favorisent la production du travail.

#### **2.4 - Animation des forums de discussion et perception des élèves**

Selon Berge, Paulsen et Mason (in Anderson, 2001), le modérateur peut exercer divers rôles lors d'une communication en ligne avec des élèves. Ces rôles peuvent se manifester au plan de la gestion, de l'organisation ou encore de l'intervention susceptible de faciliter la conversation et les échanges. Il peut s'agir, par exemple :

- d'identifier les points d'accord et de désaccord;
- de favoriser les consensus;
- d'encourager;
- de reconnaître les contributions des élèves;
- de créer un climat propice à l'apprentissage;
- de questionner ou de permettre des interventions pédagogiques sur le plan intellectuel (comme spécifier l'orientation à prendre, résumer la discussion, confirmer la compréhension, diagnostiquer l'éparpillement des

propos par rapport au sujet, suggérer des ressources, développer des contenus).

Plusieurs éléments influencent la qualité des interventions liées à l'animation, à savoir le style de l'enseignant, la conception de l'autorité de ce dernier, son expérience avec le support, la taille des groupes et la relation qu'il entretient avec les élèves en situation de face à face.

Une étude (Shen et al., 2001) effectuée auprès de 138 élèves de niveau universitaire révèle qu'une approche en ligne, centrée sur les interventions d'un tuteur ou d'un enseignant a un effet négatif sur les élèves et peut contribuer à augmenter l'anxiété de ceux-ci. À l'inverse, un modèle axé sur l'apprenant permet une utilisation productive et satisfaisante des TIC (Bonk et Conningham, *in* Shen, 2001).

Dans le cadre d'une étude portant sur 3 000 évaluations provenant de 154 groupes de discussion dans différentes matières, Rossman (1999) rapporte certaines remarques d'élèves au sujet de l'enseignant, de leurs collègues en ligne et des exigences liées à la tâche. Les participants recherchent un feedback rapide de l'enseignant et critiquent les commentaires généraux tels que « bon travail », « bonne réponse », qui banalisent les appréciations. Les apprenants préfèrent également que les commentaires négatifs soient émis privément. Ils acceptent la confrontation d'idées et d'opinions dans la mesure où le ton n'est pas humiliant.

Dans cette même étude, les élèves affirment apprendre beaucoup des réponses des autres. Certains, d'ailleurs, se sentent coupables de ne pas toujours répondre aux questions ou propos de leurs vis-à-vis. Le retard et l'absence de participation continue déplaisent. Les répondants apprécient la discussion ouverte et honnête, mais rejettent, par contre, les interventions autoritaires et condescendantes. Le facteur d'appréciation le plus important demeure la

rétroaction de l'enseignant. En revanche, il importe que les exigences et le protocole d'activités soient précis et clairs.

Dans le cadre d'une analyse de huit téléconférences dédiées à la gestion du travail de la Téléuniversité, Damphousse (1996) relève que les interactions entre étudiants sont peu fréquentes en présence d'un tuteur. Elles sont alors surtout dirigées vers ce dernier. Par ailleurs, il importe qu'une raison manifeste et un objectif clairement défini encouragent la participation et la communication groupales. « *Une démarche structurée favorise l'efficacité parce que les individus savent où ils vont* » (Damphousse, 1996; Boisvert et al., 1995). Selon Feenberg (1989) et Cecez-Kecmanovic et Webb (2000), l'animateur se doit de choisir un modèle de communication et un rôle spécifique à jouer (hôte, modérateur, facilitateur, formateur, etc.).

Une étude (Richardson et al., 2000) sur la perception des apprenants dans le contexte d'une formation en ligne souligne l'importance de la présence sociale et des interventions de l'animateur. La présence sociale, c'est-à-dire l'implication dans un travail collaboratif, y est aussi plus prégnante et peut induire une certaine cohésion productive d'apprentissage (Rourke et al., 2001) Les élèves ayant une forte présence sociale étaient aussi ceux qui avaient davantage conscience de leur apprentissage et qui en manifestaient le plus grand contentement. Ils étaient aussi davantage satisfaits de leur animateur/professeur. Cette recherche effectuée auprès d'élèves de niveau collégial, conclut également que les répondants les plus satisfaits de leur animateur/professeur percevaient avoir plus appris de leur cours que leurs confrères moins satisfaits de leur relation avec l'animateur. Enfin, les élèves ayant noté une forte présence sociale du groupe affirmaient avoir davantage appris que ceux qui ne la percevaient pas.

Telle que proposée dans une télédiscussion ou un télétravail, la nature de la tâche à effectuer constitue une composante importante pour motiver l'apprenant (Henri et Lundgren-Cayrol, 1998). La qualité de la présence sociale de

l'animateur est également déterminante. Les fonctions de modérateur et de facilitateur sont essentielles à la vie du groupe pour favoriser tant le travail collaboratif que la dynamique du groupe (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Anderson et al., 2001; Feenberg, 1989). Bref, l'animateur peut choisir d'être directif sur la forme mais non-directif sur le fond. Boisvert et al., (1995) et Damphousse (1996) soulignent l'importance de la qualité de la présence sociale comme source de motivation.

*« Les étudiants de groupes animés par le tuteur dont la présence sociale dénote la disponibilité, l'empathie, un ton chaleureux et enthousiaste, le respect et la congruence de comportement, ont des attitudes semblables. Ils démontrent aussi une plus grande confiance envers l'animateur et leur participation est plus active que dans les autres groupes. » (Damphousse, 1996 :107)*

De plus, Damphousse (1996) rapporte que lorsqu'un animateur cumule un trop grand nombre de fonctions et de rôles, il prend trop de place, s'érige en conseiller trop accessible et facilitant pour les participants, ce qui peut nuire à l'expression du groupe. Il importe, comme en tout temps, que les tâches de l'animateur soient exercées avec compétence.

## **2.5 - Enseignant et animation du travail collaboratif en ligne**

Selon Coppola et al. (2001), l'enseignant doit endosser un rôle cognitif qui se rapporte au processus mental d'apprentissage, à la conservation de l'information et à la réflexion. Le rôle affectif est associé aux relations entre les élèves et avec l'enseignant, et à tout ce qui touche à l'atmosphère dans un groupe de travail. Lors des échanges, le groupe exige l'utilisation de nouveaux outils pour exprimer l'émotion. Notons que Rodriguez et al. (in Coppola et al., 2001) affirment que le comportement affectif a un impact direct sur l'apprentissage et qu'il influe fréquemment sur la satisfaction et la motivation de l'élève. Nonobstant cet élément, les enseignants considèrent que la communication en ligne permet une relation plus intime avec les élèves grâce à une certaine proximité de travail. La gestion des discussions nécessite une attention particulière et une veille continue

lorsque celles-ci ont lieu en ligne. Les chercheurs ont noté un déplacement de l'approche conventionnelle vers une approche plus socratique. Les enseignants évalués affirment qu'en général, ils ont dû changer leur rôle pédagogique lors de leur participation en ligne.

Anderson et al. (2001) relèvent le danger, lors de l'utilisation des TIC, de reproduire un comportement identique à celui de l'enseignant en situation de face à face. Selon Feenberg (in Anderson et al., 2001), les enseignants éprouvent des difficultés à transposer leurs habiletés dans un contexte qui privilégie l'apprenant. Il est important que l'élève connaisse les objectifs précis de la tâche à effectuer (Bruce, 1998; Sandberg, 1995), que l'enseignant propose un protocole clair et qu'il mette des ressources à la disposition des élèves. À cet effet, tout commentaire de l'enseignant ayant trait au déroulement du cours ou à l'insertion de l'activité en ligne dans ce processus d'apprentissage constituent des vecteurs de motivation et d'orientation pour les élèves. C'est aussi dans ce contexte que la présence de l'enseignant s'avère importante (Anderson et al., 2001).

## **2.6 - Présence sociale et travail collaboratif**

Il faut cependant souligner que certains chercheurs évoquent le fait que le sentiment d'appartenance au groupe est un facteur clé de motivation et que, de surcroît, si la démarche collaborative favorise l'autonomie de l'apprenant, l'animateur peut agir davantage sur le processus que sur le contenu (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Les échanges en ligne permettent de réduire l'isolement ou la timidité ressentis par certains élèves (Moller, 1998) et favorisent l'interaction et la présence sociale, sources importantes de motivation au travail (Phares, 1999). Une trop grande présence sociale, par contre, peut nuire au développement des apprentissages, si, par exemple, l'interaction sociale se limite trop souvent à des communications polies laissant peu de place à la confrontation et à l'argumentation.

La présence d'un animateur constitue-t-elle un facteur important d'apprentissage et de satisfaction? Voilà une des questions à laquelle nous tenterons de répondre. La variété de styles d'apprentissage implique la nécessité de diversifier les types d'accompagnement et la fonction tutorale (El Ghassem, 2003). La variété des fonctions des forums et de leur contexte d'insertion (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001) constitue un environnement fort distinct du face à face et nécessite des besoins d'intervention différents.

Damphousse (1996) stipule que le style démocratique est plus productif pour assurer la progression du groupe. Le style non-directif (« laisser-faire ») est peu susceptible de s'avérer efficace sur le plan de l'organisation et du socio-émotif.

La collaboration à distance dépend de l'animation de soutien. Henri et Basque (2003) proposent une typologie des interventions et des modérateurs.

**Fonctions et stratégies du modérateur :**

- hôte social;
- guide, facilitateur, orienteur et gestionnaire;
- encouragement à la participation;
- soutien à la motivation.

**Genre d'interventions** (Feenberg, 1989) :

- la contextualisation : contexte et structure de la discussion, calendrier de travail, mode de fonctionnement des échanges, procédures, code d'éthique;
- le monitoring : vérification de la cohésion et de la productivité, reconnaissance de la participation, aide dans la tâche à accomplir, etc.;
- les métafonctions : ouverture et clôture, résumé et conclusion, liens entre les sous-tâches, liens entre les idées.

## 2.7 - Style d'apprentissage et motivation des apprenants

Il importe de tenir compte de la diversité des styles d'apprentissage des élèves, notamment dans un contexte médiatique (Sonwalker, 2002). De plus, il convient de se rappeler que les étudiants n'utilisent pas les TIC de la même façon, et n'en possèdent pas tous la même expérience (Joyes, 1999). Le comportement interactif en ligne et les composantes socioaffectives de cohésion sont propres à chacun (Hultén et Booth, 2002; Marcelo, Torres et Perera, 2002; Bérubé et Caron-Bouchard, 2001; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001; Edwards et Bruce, 2000). Les facteurs de motivation, mise à part l'évaluation de l'activité (Joyes, 1999), peuvent varier (El Ghassem, 2003; Richardson et Swan, 2003; Sonwalker, 2002; Faerber, 2000). Cependant, la perception de l'expérience influence de façon importante la motivation et la performance (Platteaux et Dasen, 2004).

Divers facteurs peuvent intervenir dans la productivité des forums de discussion. Certains sont liés au style d'apprentissage, à la motivation et à la tâche, d'autres, à la communication et au type de participation. Perret et Thévenaz (2000 : 33) ont émis, lors d'une expérience en cours, les recommandations suivantes :

*« Avant même de se lancer dans une expérience, il convient de bien identifier les buts pédagogiques que l'on entend poursuivre. Qu'est-ce que l'on attend d'un forum? Sur quelles utilisations mettre l'accent? Pour répondre à quels besoins? Quel bénéfice les étudiants devraient-ils en retirer? On peut certes laisser ouvertes les visées d'un forum pour que les étudiants concernés en fassent ce qu'ils souhaitent, mais l'expérience montre que cette stratégie n'est pas heureuse. Les étudiants interviennent en effet plus facilement dans un cadre de fonctionnement clairement défini. Une manière d'explicitier les attentes consiste à ouvrir différentes « conférences » (sous-forum) pour chacune des fonctions et des types d'échanges préconisés. »*

Le forum de discussion peuvent être de différents genres celui que nous privilégions ici est à la fois le groupe de télétravail, c'est-à-dire des groupes d'apprenants composés d'un petit nombre de participants qui accomplissent une



activité spécifique dans le cadre d'un travail exigé dans un cours. Henri et Lundgren-Cayrol (1998; 2001) donne à titre d'exemple un forum où s'opèrent la préparation d'une définition, la mise en commun d'informations sur un sujet donné, l'analyse de cas, la résolution de problèmes, etc. Le télétravail permet ainsi de décliner les diverses étapes de l'activité (planification, organisation et réalisation). Le nombre restreint de participants dans ce genre de forum contribue à créer un espace de communication plus libre. Dans ce cadre de travail, les apprenants ont la possibilité de s'autoanimer et de développer leur autonomie.

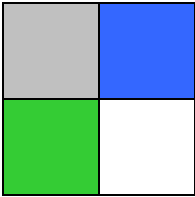
## **2.8 - Conclusion**

Nombre de facteurs interagissent dans les forums de discussion asynchrone : techniques, cognitifs, métacognitifs, sociaux et motivationnels. Les chercheurs se sont intéressés à ces facteurs, mais surtout dans le cadre de la formation à distance. Seules de rares études ont exploré les forums de discussion liés à des activités complémentaires d'un cours traditionnel, un contexte où les apprenants et l'enseignant (de niveau collégial) évoluent dans un face à face quotidien.

La perception de l'apprenant s'avère une variable déterminante de la motivation, de la satisfaction et de l'implication dans son apprentissage. Notre recherche est dictée par le souci de mieux comprendre, à l'aide d'une approche phénoménographique, ce que l'élève vit et perçoit lors de l'utilisation des forums de discussion.

# **Chapitre 3**

## **Objectifs**





### **3. - OBJECTIF**

#### **3.1 - Définition de l'objet d'étude**

L'agir communicationnel de l'élève est au cœur de notre recherche. Ce que l'élève vit et perçoit de lui-même et des autres lors de son apprentissage en ligne nous apparaît comme essentiel pour assurer une meilleure compréhension des TIC, notamment les forums de discussion asynchrones dans l'enseignement au collégial. De plus, il importe de pouvoir cerner l'orientation motivationnelle de l'apprenant pour mieux diriger notre apport en tant qu'enseignant dans la poursuite de sa réussite.

#### **3.2 - Objectifs généraux et spécifiques**

A. Décrire le vécu des élèves lors de leur participation à un forum de discussion selon le type d'animation (avec et sans modérateur). En ce sens, les objectifs spécifiques sont :

- connaître la perception des élèves, eu égard à leur participation à un forum de discussion. Quatre grands axes, exposés ci-dessous, à savoir les dimensions technique, cognitive, métacognitive et sociale, servent à décrire et analyser le « vécu » des étudiants dans le cadre d'un forum de discussion en contexte scolaire.
- comprendre les facteurs de motivation à l'œuvre lors d'une participation à un forum de discussion, et ce, en fonction des attentes propres aux différents genres d'élèves.
- mesurer la satisfaction des étudiants, c'est-à-dire l'appréciation personnelle de chacun en fonction de ce qu'il a perçu et retiré de sa participation à l'expérience. Plus spécifiquement, nous évaluons leur contentement par rapport à leur apprentissage technique, cognitif, métacognitif et social que dans l'environnement d'apprentissage qu'est le forum de discussion, selon qu'il y ait eu ou non un modérateur.

B. Analyser la perception du type d'animation des forums de discussion. Les objectifs sont :

- profiler le comportement de l'enseignant en tant que modérateur de la discussion. Il s'agit ici de dégager les attitudes et les actions principales que le modérateur a adoptées lors de sa gestion du forum de discussion; la perception qu'ont eu les participants du modérateur est également prise en compte.
- établir le profil des modérateurs qui servira à construire un paradigme pédagogique d'animation en fonction du genre et de la fréquence d'intervention dans la discussion.
- relever les conditions pertinentes d'utilisation des forums de discussion en fonction de la tâche, du déroulement de l'activité et de l'animation. Cela permettra d'identifier les retombées pédagogiques de l'utilisation des TIC, plus particulièrement les forums de discussion, en rapport avec les élèves et les enseignants-modérateurs.

Bref, il s'agit ici de décrire et comprendre la dimension individuelle insérée dans le travail collaboratif des forums de discussion en ligne.

### **3.3 - Définition des dimensions à l'étude**

#### **3.3.1 - Perception de l'apprenant par l'apprenant**

Tout au long de cette étude, quatre dimensions ont été retenues afin d'analyser le vécu et la satisfaction de l'étudiant : les dimensions technique, cognitive, métacognitive et sociale.

##### **3.3.1.1- Dimension technique**

Cette dimension comporte la perception des étudiants :

- 1) du dispositif de communication, qui comprend l'habileté d'utilisation du support, l'accessibilité du dispositif et sa convivialité;
- 2) des propriétés de fonctionnement du forum;
- 3) des propriétés de rédaction.

##### **3.3.1.2 - Dimension cognitive**

On retrouve dans cette dimension tous les aspects ayant trait au contenu notionnel, c'est-à-dire à l'apprentissage perçu par les élèves des habiletés

intellectuelles et à l'apport du travail collaboratif à ce niveau (élaboration, intégration, acquisition de nouveaux savoirs).

### **3.3.1.3 - Dimension métacognitive**

Les composantes métacognitives retenues dans le cadre de cette étude sont liées à l'apprentissage en fonction de la personne, de la tâche et des stratégies d'apprentissage. Ces éléments seront pris en compte lors de l'évaluation du cheminement de l'apprenant et de la perception de la régulation de ses interventions.

### **3.3.1.4 - Dimension sociale**

Cet axe comprend la perception :

- 1) de la motivation par rapport à l'appartenance au groupe, à la proximité sociale, à l'évaluation et au genre de travail proposé;
- 2) de la dynamique de groupe;
- 3) de l'apprentissage social. Ces aspects n'ont pas de lien exclusif avec le produit intellectuel.

### **3.3.2 - Perception du type d'animation par l'apprenant**

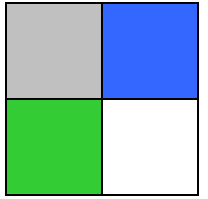
Selon qu'elle s'appliquait ou non au groupe analysé, la dimension animation a également été prise en compte.

Cette dimension englobe, pour chacune des disciplines, le profil du modérateur (selon les catégories suivantes qui seront définies plus loin : la contextualisation, le processus, le contenu et l'affect) et la perception qu'ont les apprenants de ce dernier, qu'ils aient eu un modérateur ou non.



# **Chapitre 4**

## **Méthodologie**







## **4. - MÉTHODOLOGIE**

Cette recherche vise à saisir la perception et la satisfaction de l'apprenant quant à son agir communicationnel dans le forum de discussion. Il ne s'agit donc pas d'examiner l'apprentissage ou l'acquisition de ses connaissances (le produit intellectuel) ou encore ses interventions en ligne. Nous voulons comprendre la manière dont l'apprenant perçoit son expérience d'un forum de discussion dans le cadre d'un cours conventionnel.

### **4.1 - Environnement d'apprentissage**

L'environnement d'apprentissage employé dans le cadre de cette étude est le télétravail en forum de discussion. Il permet à l'utilisateur, pour la présente recherche, de travailler à distance en temps différé à l'aide d'Internet et du logiciel Groupwise. Cet environnement n'autorise qu'une communication écrite entre participants. Le forum de discussion consiste ainsi en un espace virtuel où les participants peuvent envoyer un texte que les autres membres peuvent lire et auquel ils peuvent répondre, cela, avec ou sans l'assistance d'un modérateur. Pour les besoins de cette expérience, le forum de discussion était privé et donc inaccessible à des non-inscrits. L'inscription se faisait en fonction d'une communauté d'appartenance, à savoir une équipe composée de cinq à huit étudiants pour les groupes-classes de sociologie et de philosophie. Chaque participant y était invité à donner un ordre prioritaire à des thèmes présélectionnés auxquels il s'intéressait. À la suite de ces choix, des équipes ont été constituées en fonction des intérêts de chaque étudiant et se sont vu attribuer un thème spécifique pour la première activité ainsi qu'une position d'opinion définie pour la deuxième activité, le débat. Le groupe-classe informatique a été constitué pour une activité spécifique de création d'un site de diffusion des productions des équipes de philosophie et de sociologie. Par conséquent, ces étudiants n'ont participé qu'à une seule activité.

## **4.2 - Approche méthodologique retenue**

L'approche que nous privilégions est la phénoménographie : elle consiste en une approche de recherche adaptée à la compréhension de différentes méthodes qualitatives par lesquelles des personnes expérimentent, conceptualisent, perçoivent et comprennent les nombreux phénomènes qui les entourent (Mucchielli, 1996). Celle-ci, selon Marton (in Hasselgren et Beach, 1996), vise à décrire qualitativement une expérience telle que vécue et perçue par le participant et à en comprendre le jeu des éléments. Il ne s'agit pas d'étudier la représentation mentale ou la structure cognitive des étudiants durant l'activité (autrement dit, leur raisonnement), mais bien d'examiner la prise de conscience qu'a l'étudiant de l'expérience, la conscience étant définie comme la relation du sujet avec l'objet (ici, le forum). Ces multiples façons d'aborder un phénomène, qui sont en fait des conceptions de la réalité acquises par des expériences avec autrui, agissent comme un filtre lors de la résolution de la tâche à exécuter (Houldsworth et Hodgson, 2002). L'intérêt de la phénoménographie réside donc dans ce filtre ou, plus précisément, dans la variation entre les différents filtres individuels, c'est-à-dire la variation dans les diverses relations qualitatives (que l'on pourrait également qualifier d'intentions) entre l'étudiant et le forum de discussion<sup>1</sup>. Ayant des visées évaluatives, cette approche de recherche avant tout qualitative ne commande pas de méthodologie spécifique à elle seule, même si l'outil de collecte de données y étant surtout associé (puisque plus fréquemment utilisé) est l'entrevue. Nous reviendrons ci-après sur les outils employés dans le cadre de cette recherche.

## **4.3 - Univers de l'étude**

Les étudiants inscrits au Collège Jean-de-Brébeuf au cours de l'hiver 2004 dans les cours de sociologie, de philosophie et d'informatique constituent la population

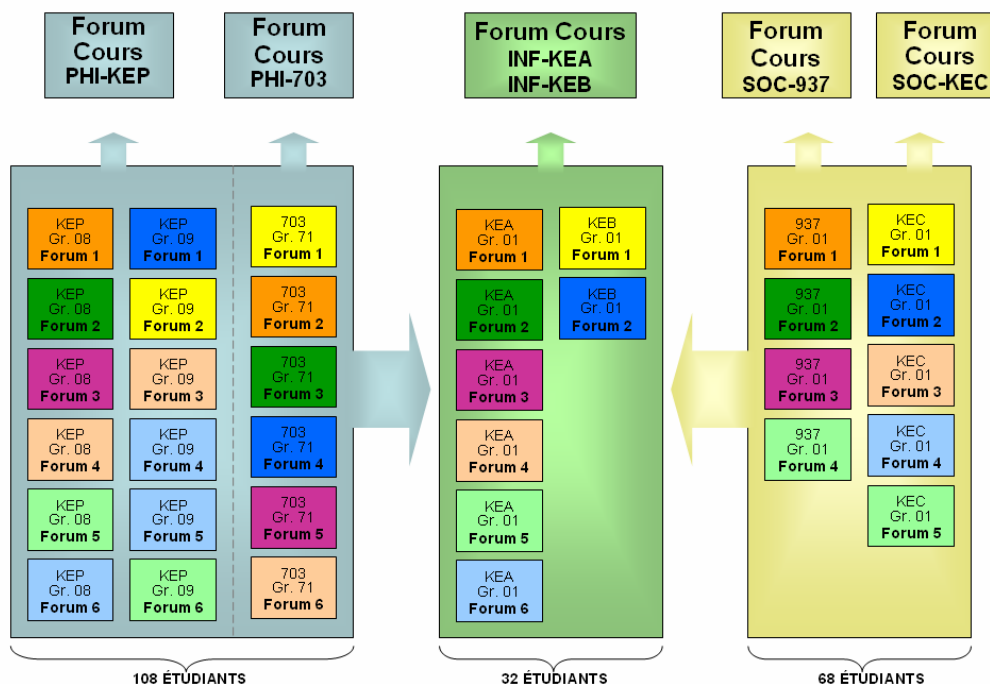
---

<sup>1</sup> Il existe un autre courant de la phénoménographie où celle-ci est considérée comme une perspective théorique sur l'apprentissage. On vise, par là, à décrire analytiquement la compréhension d'une notion d'une nouvelle façon ou l'acquisition d'une nouvelle compétence (Hultén et Booth, 2002). Notre étude n'ayant pas pour but de décrire le cheminement par lequel l'étudiant apprend, nous ne considérerons pas cette seconde voie.

de laquelle l'échantillon a été tiré. Cette population était composée de 202 étudiants.



### Représentation de l'organisation des forums



Note : Les groupes identifiés par une même couleur correspondent au jumelage interclasse (philo-informatique et socio-informatique).

## 4.4 - Échantillon

### 4.4.1 - À propos de l'échantillon

Des recherches rapportent que le travail collaboratif (télétravail en forum de discussion) doit tenir compte d'un certain nombre de conditions : d'une part, la motivation des élèves, la disponibilité et l'évaluation, et d'autre part, le scénario pédagogique du travail et le nombre de participants (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Le nombre de participants par groupe a été limité à cinq-huit, pour des raisons reposant sur des facteurs de différents ordres, le premier étant pédagogique, comme le confirment Henri et Lundgren-Cayrol (2001) et Esch (2004), de l'Université de Cambridge. À ce sujet, Caron-Bouchard et Bérubé (2001 : 35) précisent qu'

*« À la suite de plusieurs discussions, les chercheurs se sont entendus pour que chaque groupe soit constitué de quatre membres afin d'assurer la production d'interactions et une dynamique de groupe pertinentes, compte tenu notamment du type et de la durée des activités. Ce nombre permet de constituer des équipes qui requièrent moins de temps d'adaptation personnelle que les équipes nombreuses, tout en évitant l'avènement trop rapide de l'unanimité des points de vue des plus petites équipes. »*

De plus, limiter le nombre d'élèves assure une plus grande efficacité en termes méthodologique et organisationnel. La constitution de groupes restreints permet entre autres au modérateur de suivre de façon continue le processus de l'équipe et de mieux situer ses interventions.

#### **4.4.2 - Type d'échantillon**

Compte tenu du genre d'expérimentation, l'échantillon probabiliste n'a pas été retenu. Par ailleurs, afin de ne pas perturber le processus pédagogique en cours dans nos classes, tous les élèves ont participé aux activités, soit un total de 202 élèves. Seules quelques équipes ont donc été retenues pour fins d'analyse.

- Dans les cours de sociologie SOC-937 (sans modérateur) et SOC-KEC (avec modérateur), toutes les équipes ont été considérées. Il s'agissait des deux cours dont le professeur-chercheur était responsable.
- Dans les cours de philosophie PHI-703 et PHI-KEP, où l'on retrouvait une population de 18 groupes, un échantillonnage en grappe a permis de retenir quatre groupes en PHI-703 et autant en PHI-KEP. Ce type d'échantillonnage consiste en un tirage au hasard de groupes, eu égard au thème de l'activité propre à chaque classe.
- Dans les cours d'informatique, compte tenu de la tâche à effectuer (production d'un site pour déposer les travaux des élèves de sociologie et de philosophie), les équipes étaient constituées de quatre élèves auxquels se sont joints trois ou quatre élèves provenant des groupes de sociologie et de philosophie.

Ainsi, l'échantillonnage tenait compte du contexte de chacun des cours, tels le nombre d'élèves, le nombre de groupes et la discipline à instaurer.

#### **4.4.3 - Taille de l'échantillon**

- ✓ Nombre d'étudiants : 111
- ✓ Nombre d'équipes : 18
- ✓ Composition des équipes : entre 5 et 8 élèves
- ✓ Nombre d'équipes par classe : 4 en sociologie et en philosophie, 2 en informatique
- ✓ Nombre d'équipes avec modérateur : 4 en sociologie, 4 en philosophie. Toutes les équipes d'informatique ont eu une faible fréquence d'assistance avec modérateur.
- ✓ Nombre d'équipes sans modérateur : 4 en sociologie, 4 en philosophie

#### **4.4.4 - Caractéristiques des répondants**

Au total, 111 élèves ont rempli la fiche d'identification, dont :

Distribution des élèves

	Fréquence	Pourcentage
SOC-KEC	33	29,7
SOC-937	29	26,1
PHI-703	19	17,1
PHI-KEP	23	20,7
INF-KEA	7	6,3
Total	111	100,0

Le nombre d'étudiants en informatique est peu élevé; notons qu'à chacune des équipes en informatique se joignaient des représentants des autres équipes pour faire le relais quant à la tâche à effectuer.

Cette fiche a ainsi permis de dresser un portrait de chacun des groupes-classes (avec seulement les équipes retenues) avant l'expérimentation. Cette description permet de mettre en contexte l'expérience des participants lors de l'analyse.

#### 4.4.4.1 - Description des équipes par classe

##### SOC-KEC

###### ➤ *Profil socio-démographique*

Il s'agit du seul groupe comptant une proportion sensiblement égale de participants masculins et féminins (51,5 % d'hommes et 48,5 % de femmes). **Parlant majoritairement français à la maison** (81,8 %), les participants font de même lorsqu'ils discutent entre pairs (90,6 %), ce qui ne les empêche pas d'utiliser plus d'une langue dans une même conversation (75,8 %).

###### ➤ *Profil informatique*

Bien qu'ils **possèdent tous un ordinateur à domicile**, ceux-ci ne sont généralement pas munis d'un appareil de visiophonie (non à 84,8 %). Cette accessibilité à un ordinateur expliquerait le fait que tous les étudiants aient déjà navigué sur le Net, puisque leur **endroit le plus fréquent pour y accéder est le domicile**. En effet, les trois quarts des participants **utilisent Internet à domicile à tous les jours** ou presque. Cependant, près du tiers des participants accède à Internet au collège deux ou trois fois par semaine. Aussi, la majorité d'entre eux (58,8 %) ne va jamais en d'autres lieux à cette fin. Une partie des répondants **(42,4 %) mentionne utiliser Internet pour des motifs scolaires plusieurs fois par semaine** et le tiers d'entre eux, à tous le moins une fois par semaine. Un étudiant sur trois navigue sur la toile à tous les jours pour son propre loisir.

Pour la plupart des étudiants (55,2 %), le courrier électronique constitue le véhicule de communication lié aux études d'une fois par semaine à une fois par mois seulement. À l'inverse, il est employé par **plus des trois quarts des répondants des équipes de cette classe (76,7 %) à tous les jours ou plusieurs fois par semaine pour d'autres buts que les études**, ce qui fait du courrier électronique leur mode de communication privilégié via Internet (pour 48,4 % des répondants. **Le clavardage suit de près avec 29 % qui le considèrent comme l'activité la plus fréquemment pratiquée**). Les études constituent le sujet de conversation du clavardage en ligne moins d'une fois par

mois pour 70,4 % des participants et un peu plus du tiers discutent d'autres sujets à la même fréquence. La visiophonie n'est pas une activité interactive pratiquée couramment par les étudiants, que ce soit pour les études ou à d'autres desseins.

➤ **Profil dans le cadre scolaire virtuel**

Près des deux tiers (63,6 %) ont déjà communiqué avec un professeur à l'aide d'Internet. D'autre part, **75,1 % des participants se disaient de moyennement à très intéressés à employer le forum de discussion dans le cadre du cours.**

SOC-937

➤ **Profil socio-démographique**

Ce groupe est composé aux **trois quarts d'étudiantes** (75,9 %), ce qui en fait la classe la plus homogène en comparaison avec les autres. Autre particularité des répondants : **le français est la langue parlée à la maison par un peu moins des deux tiers** (62,1 %) d'entre eux (plus faible proportion de tous les groupes) et un sur cinq (20,7 %) parle plus d'une langue dans ce contexte (plus forte proportion de tous les groupes). Cependant, la langue d'expression entre amis est le français pour la grande majorité d'entre eux (89,3 %) et les trois quarts (75,9 %) font l'usage de plus d'une langue dans cette situation, ce qui correspond aux autres groupes.

➤ **Profil informatique**

**La presque totalité des étudiants possède un ordinateur** (96,6 %) et, à l'inverse, 93,1 % ne disposent pas d'appareil de visiophonie. Tous les étudiants sont déjà allés sur le Net **et 88,9 % y accèdent la plupart du temps à domicile.** Internet est utilisé à ce même endroit à tous les jours par environ la moitié des participants (48,1 %). À l'école, 45,4 % des répondants vont relativement souvent sur Internet. Une même proportion d'élèves (34,5 %) affirme se servir de



la toile à des fins scolaires plusieurs fois par semaine ou une fois par semaine. 48,3 % des étudiants utilisent le Net pour leurs loisirs de façon fréquente.

Si **30,4 % des participants soutient utiliser le courrier électronique pour les études une fois par semaine** et 21,7 % à tous les jours, c'est le rapport inverse (43,5 % et 26,1 % respectivement) pour ce même mode de communication employé à d'autres fins que les études. Plus contrastant encore, **la moitié des étudiants clavardent sur un sujet relié aux études moins d'une fois par mois seulement** et 44,4 % pratiquent le clavardage en ligne sur d'autres sujets à tous les jours (le tiers le faisant moins d'une fois par mois dans ce même contexte, toutefois). La visiophonie est très rarement utilisée pour des fins scolaires. Enfin, **le courrier électronique constitue l'activité sur Internet la plus fréquemment pratiquée (55,6 % des élèves)**.

➤ ***Profil dans le cadre scolaire virtuel***

Seulement la moitié d'entre eux (51,7 %) a fait l'emploi de la toile pour communiquer avec un professeur. Enfin, les répondants se disent individuellement **très « intéressé » et « moyennement intéressé » à utiliser le forum dans le cadre du cours dans des mêmes proportions (35,7 %)**.

**PHI-703**

➤ ***Profil socio-démographique***

Les participants de cette classe sont à **42,1 % masculins et 57,9 % féminins**. **Ils parlent généralement le français autant à la maison (84,2 %) qu'à l'école (89,5 %)** et les trois quarts d'entre eux (73,7 %) peuvent discuter dans plus d'une langue lors d'une même conversation.

➤ ***Profil informatique***

**Ils possèdent tous un ordinateur à domicile et la majorité n'est pas équipée d'un appareil de visiophonie (89,5 %)**. Les étudiants de ce groupe ont tous déjà utilisé Internet, ce qui peut s'expliquer par le fait qu'ils y accèdent tous le

plus souvent du temps à la maison (100 %). La presque totalité du groupe se sert fréquemment d'Internet à domicile (52,6 %) à tous les jours et une fois par semaine au collège pour 44,4 % de la classe. Une proportion égale de répondants navigue sur le Web une fois par semaine ou n'y va jamais (41,7 %). **Les études sont le but de la consultation de la toile plusieurs fois par semaine pour 61,1 % des élèves.** Un pourcentage équivalent de personnes soutient qu'ils naviguent pour leurs loisirs tous les jours, plusieurs fois par semaine ou une fois par semaine.

Aucune tendance n'émerge en ce qui concerne la fréquence de la pratique du courrier électronique pour les études. Par contre, lorsque cela a trait à d'autres sujets, la majorité simple (55,6 %) déclare l'employer tous les jours. **La plupart des étudiants (moins d'une fois par mois : 61,1 %) n'utilisent pas le clavardage en ligne pour des activités scolaires;** pour d'autres fins, ils l'emploient tous les jours ou plusieurs fois par semaine (47,4 %). L'utilisation de la visiophonie ne fait généralement pas partie de leurs habitudes, quel qu'en soit le but. **Le courrier électronique est ici aussi l'activité pratiquée le plus souvent (50 %) et le clavardage en ligne suit en deuxième (31,3 %).**

➤ ***Profil dans le cadre scolaire virtuel***

La vaste majorité (89,5 %) a déjà communiqué avec un professeur par Internet. **36,8 % des étudiants se disent très intéressés à utiliser le forum de discussion dans le cadre du cours, le même nombre étant moyennement intéressé.**

**PHI-KEP**

➤ ***Profil socio-démographique***

Cette classe compte **65,2 % d'élèves féminins et 34,8 % d'étudiants masculins.** **Le français est la langue parlée à domicile pour un peu plus des deux tiers (69,6 %),** 17,4 % parlant une langue autre (ni le français, ni l'anglais). Cependant, la langue de communication entre pairs demeure le français pour

95,7 % d'entre eux et seulement la moitié des élèves (52,2 %) font l'usage de plus d'une langue au cours d'une même conversation.

➤ **Profil informatique**

**Ils disposent tous d'un ordinateur à la maison** et près d'un participant sur cinq (17,4 %) possède un appareil de visiophonie, ce qui est le plus haut taux de tous les groupes. Ils sont presque tous déjà allés sur le **Net** (95,7 %) et le font **le plus souvent à domicile (86,4 %)**. Les étudiants utilisent fréquemment Internet à domicile (presque tous les jours : 39,1 %. Les études constituent l'objet de la navigation une fois par semaine pour 39,1 % des étudiants; 47,8 % y vont plusieurs fois par semaine pour les loisirs.

On ne peut, encore pour ce groupe, distinguer de tendance en ce qui concerne l'emploi du courrier électronique pour les études; on observe, par contre, que les élèves sont plus enclins à l'utiliser plusieurs fois par semaine (61,9 %) pour d'autres buts. **Ils clavardent peu à des fins scolaires (moins d'une fois par mois : 60 %)**. La pratique de la visiophonie ne constitue pas une habitude, quelle qu'en soit la raison (moins d'une fois par mois : 88,9 % pour les études et autres).

➤ **Profil dans le cadre scolaire virtuel**

Les trois quarts des participants ont déjà communiqué avec un professeur par Internet (73,9 %). **La plupart d'entre eux (69,6 %) soutiennent qu'ils sont moyennement intéressés à utiliser le forum de discussion dans le cadre du cours.**

**INF-KEA**

➤ **Profil socio-démographique**

On doit tout de suite prendre en considération que ce groupe n'est composé que de sept élèves, dont **trois sont étudiants et quatre sont étudiantes**. Si le même nombre d'étudiants (42,9 %) s'exprime en français et dans plus d'une

langue à la maison, tous communiquent en français lorsqu'ils se retrouvent entre pairs. Près des trois quarts utilisent plus d'une langue.

➤ ***Profil informatique***

Tous possèdent un ordinateur à la maison et un sur quatre, un appareil de visiophonie, ce qui en fait la plus forte proportion d'étudiants intergroupes. Ces derniers ont tous déjà navigué sur Internet et le font à la maison, le lieu le plus fréquent d'utilisation du réseau. Les participants naviguent généralement sur la toile tous les jours à la maison (85,7 %), deux ou trois fois par semaine à l'école (60,0 %) et jamais en d'autres endroits (80,0 %). **Un peu plus de la moitié des élèves fait l'usage d'Internet plusieurs fois par semaine dans un but scolaire** et près des trois quarts, fréquemment pour se divertir (les catégories *tous les jours* et *plusieurs fois par semaine* étant confondues).

Que ce soit pour les études ou à d'autres fins, **environ les trois quarts des étudiants utilisent le courrier électronique** (en groupant les catégories *plusieurs fois par semaine* et *tous les jours*). Si l'on ne peut déterminer de tendance quant à la fréquence de la pratique du clavardage pour les études, on constate que six étudiants sur sept clavardent plusieurs fois par semaine pour d'autres fins. La visiophonie n'est presque jamais utilisée. **Enfin, le clavardage constitue l'activité pratiquée le plus fréquemment pour la moitié des participants** et le courrier électronique, pour le quart d'entre eux.

➤ ***Profil dans le cadre scolaire virtuel***

Plus de la moitié a déjà communiqué avec un professeur par Internet **et la même proportion de participants démontre un certain intérêt pour l'emploi du forum de discussion dans le cadre du cours.**

#### **4.5 - Dispositif de recherche**

Un modèle hybride a permis d'employer divers instruments pour cerner et comprendre la manière dont l'élève vit son expérience et en fonction de quel environnement d'animation il évolue (avec ou sans modérateur). Des instruments qualitatifs et quantitatifs ont été employés pour faire la collecte des données. Ils ont mesuré les perceptions, les réflexions et la satisfaction des élèves concernant leur utilisation du forum de discussion et leurs apprentissages techniques, cognitifs, métacognitifs et sociaux. De surcroît, des questionnaires fermés ont permis de recueillir le profil d'identification de chaque participant et la perception par l'apprenant de son environnement d'apprentissage. L'élaboration du profil d'intervention de l'enseignant-modérateur, en fonction du genre et de la fréquence des interventions de ce dernier, a nécessité l'utilisation d'un logiciel d'analyse de contenu.

#### **4.6 - Description des instruments de recherche**

##### **4.6.1 - Fiche d'identification**

Au début de la session d'hiver 2004, avant les activités en ligne, la fiche d'identification a été administrée à la totalité des élèves participant à la recherche. Les informations colligées se rapportaient :

- au profil sociodémographique (sexe, programme et niveau d'études de l'étudiant, langues de communication employées dans diverses situations);
- au profil informatique (détention d'un ordinateur personnel et d'autres outils informatiques, habitudes d'utilisation d'Internet – lieu, fréquence, activités);
- à la perception du forum de discussion et de l'intérêt qu'il suscite dans un cadre scolaire virtuel.

Les données recueillies par cette fiche ont permis de mieux connaître les caractéristiques des élèves pour supporter l'analyse de leurs propos. Toutefois,

seules les fiches des élèves échantillonnés ont été retenues pour cette recherche. Un exemplaire de la fiche d'identification se trouve en annexe.

#### **4.6.3 - Journal de bord**

Le journal de bord consistait à évaluer succinctement et globalement deux aspects de leur perception des activités :

- le contexte de réalisation des activités (déroulement, climat, ...);
- l'opportunité du forum de discussion en tant que dispositif de travail scolaire.

Seuls les journaux des équipes retenues pour étude ont été considérés pour fins d'analyse. Un exemple du journal de bord est joint en annexe.

#### **4.6.4 - Questionnaire d'évaluation**

Un questionnaire fermé visait à examiner la perception des élèves de leur expérience selon les dimensions technique, cognitive, métacognitive, sociale, et l'animation. Ont été observées les interventions liées :

- à l'organisation;
- au déroulement de la discussion;
- au maintien de la cohésion du groupe et à ses interactions;
- à l'apport motivationnel et pédagogique du groupe et du modérateur.

Une adaptation du modèle d'évaluation à quatre niveaux (Baskin, 2001; Kirkpatrick, in Richardson et Turner, 2000) a été employée pour développer cette mesure. Une copie du questionnaire d'évaluation se trouve en annexe.

#### **4.6.5 - Guide d'entrevue individuelle**

L'entrevue individuelle visait à connaître la perception globale de l'expérience. Elle en abordait divers aspects :

- intégration du forum de discussion comme outil de travail scolaire (avantages, inconvénients, suggestions);

- contribution du forum de discussion à l'apprentissage de notions, de manières d'argumenter et de travailler en équipe;
- contribution de l'équipe dans l'apprentissage de notions;
- dynamique de groupe dans le forum de discussion;
- influence et nécessité ou non du modérateur dans le forum de discussion.

Le guide d'entrevue individuelle figure en annexe.

#### **4.6.6 - Guide d'entrevue de groupe**

Les mêmes points que ceux abordés dans l'entrevue individuelle ont été traités dans l'entrevue de groupe. Le guide d'entrevue de groupe est joint en annexe.

#### **4.6.6 - Pré-test**

Un pré-test a été effectué auprès d'étudiants inscrits dans des cours de méthodologie et de sociologie durant le trimestre d'automne 2003, en vue d'éprouver tous les instruments de recherche énoncés ci-dessus. Ces derniers ont ensuite été validés par l'équipe de chercheurs.

#### **4.6.7 - Tableau-synthèse : objectifs et dispositif de recherche**

##### **4.6.7.1 - Perception et motivation de l'élève**

<b>Objet d'étude</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Instruments</b>
Expérience globale de l'élève	Connaître les attitudes, les avantages et les limites perçues au point de vue technique, relationnel et cognitif	Guides d'entrevue semi-structurée, approche phénoménographique, observation des comportements en ligne : identifier, saisir les activités et les interventions liées à la tâche et à l'atmosphère du groupe de discussion en ligne

<b>Objet d'étude</b>	<b>Objectifs</b>	<b>Instruments</b>
Orientation motivationnelle	Identifier les composantes de l'expérience suscitant la motivation	Questionnaire avec échelles de Likert et Osgood, in Vallerand (1994)
Apprentissage	Examiner la manière dont l'élève perçoit le travail collaboratif du forum de discussion dans son apprentissage cognitif et social	Questionnaire fermé. Adaptation du modèle d'évaluation de Kirkpatrick in Richardson et Turner (2000) sur l'efficacité du travail collaboratif en ligne (perception et satisfaction)
Animation	Examiner la façon dont l'élève perçoit l'apport de l'enseignant-moderateur et la dynamique du groupe	Questionnaire fermé et guides d'entrevue. Se référant à trois comportements pédagogiques de l'enseignant : fonction de contrôle, de contextualisation et métacognitive. (approche Rourke et al., 2001; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001)



#### 4.6.7.2 - Élaboration du profil de modérateur-enseignant

Objet d'étude	Objectif	Instrument de recherche
Type de participation	Mesurer la fréquence et la distribution d'intervention de chaque enseignant	Grille d'analyse de contenu (QSR NUD*IST)
Nature des interventions	Identifier le genre d'interaction (contextualisation, processus, contenu, affect)	Adaptation des dimensions des modèles d'Henri (1992), Berge, Paulsen et Mason (in Anderson, 2001) et Bérubé et Caron-Bouchard (2001)

#### 4.7 - Gestion de la collecte des données, saisie et traitement des données

##### 4.7.1 - Saisie des données quantitatives

Dans le cadre de cette étude, les données quantitatives (fiche d'identification et questionnaire d'évaluation) ont été traitées à l'aide du logiciel SPSS 11.0.

##### 4.7.2 - Saisie des données qualitatives / perception des élèves

Les données qualitatives provenant des transcriptions d'entrevues (individuelles et de groupe) ont été, dans un premier temps, inscrites dans un tableau comparatif où les réponses à chaque question étaient reliées les unes aux autres. Par la suite, une sélection des verbatims relatifs à chacune des dimensions étudiées a permis d'effectuer un montage descriptif des diverses perceptions des élèves.

##### 4.7.3 - Saisie des données qualitatives / modérateur

Les interventions des modérateurs de chacun des forums de discussion ont été exportées dans un document Word pour ensuite être analysées à l'aide de QSR NUD\*IST 4.0. La grille d'analyse de contenu des interactions (Berge, Paulsen et Mason, in Anderson, 2001; Bérubé et Caron-Bouchard, 2001) a été adaptée. Les catégories d'analyse suivantes ont été utilisées dans la structure arborescente de NUD\*IST.

#### 4.7.3.1 - Catégories d'analyse du discours

**Contextualisation** : gestion ou organisation d'interventions facilitant la conversation et les échanges. Toute intervention qui s'adresse à l'évolution du travail de tous les membres de l'équipe, individuellement ou globalement. Ces interventions du modérateur n'apportent pas de contenu cognitif (connaissances spécifiques sur le sujet de l'activité), mais demeurent liées au processus de production du discours. Elles ne suggèrent pas de ressources et ne développent pas de contenu.

##### **Sous-catégories de la contextualisation**

1. **Favoriser les consensus** : Susciter des ententes, relever les interdépendances et les similitudes entre les différents discours, diagnostiquer l'éparpillement des propos par rapport au sujet, aider à faire des liens.

Ex : « [...] Je crois que vous avez du bon matériel pour faire une synthèse intéressante et intelligente! » (*forum S6, #44*)

Ex : « Il serait bon maintenant de commenter le texte synthèse. » (*forum S6, #72*)

Ex : « Vos commentaires seraient utiles pour le groupe. Ils peuvent être personnels; ce qui importe, c'est de lire les textes de vos collègues et de relever ce qui vous questionne ou encore ce qui vous étonne ou encore ce qui pourrait être développé. [...] » (*forum S3, #77*)

2. **Encourager** : Aider, confirmer, reconforter, soutenir, susciter l'apport ou l'implication des individus ou du groupe en fonction du contenu proposé.

Ex : « Bonne continuation à tous! » (*forum P1-09, #28*)

Ex : « Bon feedback, encourageant. » (*forum S3, #159*)

Ex : « Lâchez pas. Vous y êtes presque arrivé! [...] » (*forum P3-08, #22*)

3. **Reconnaître la contribution des élèves** : Approuver, complimenter, affirmer ou relever l'apport d'une intervention à l'ensemble de l'échange.

Ex : « Bonne suggestion, apport intéressant. » (*forum S2, #16*)

Ex : « Vous avez bien amorcé la discussion. » (*forum S3, #71*)

Ex : « Intéressant ce feedback; il serait intéressant d'avoir les références! » (*forum S3, #98*)

4. **Favoriser un climat d'apprentissage** : Susciter ou soutenir un environnement, une atmosphère de travail collaboratif source d'un construit du discours.

Ex : « Commentaires qui ajoutent une dimension intéressante au texte. »  
(forum S2, #33)

Ex : « N'oubliez pas que c'est un travail d'équipe... » (forum P1-09, #20)

Ex : « N'oubliez pas de continuer d'être actif dans ce forum pour vous partager l'information afin d'arriver bien préparés aux débats. » (forum P6-08, #10)

5. **Questionner ou effectuer des interventions pédagogiques** : Proposer, suggérer ou commenter l'orientation prise ou à prendre, confirmer la compréhension.

Ex : « Bon travail, il y a aurait lieu sans doute de mettre quelques sous-titres pour diriger la lecture. Nous attendons les suggestions et commentaires de tous pour rendre le texte à son meilleur. Les suggestions de présentations sont aussi souhaitées. » (forum S2, #76)

Ex : « [...] Vous pouvez porter des jugements personnels bien sûr, mais il faut éviter les jugements d'ordre moral, sauf si vous avez une preuve de ces effets. » (forum S3, #71)

Ex : « [...] De plus, qu'advient-il du travail collaboratif? À savoir de votre implication à la rédaction des exposés d'ouverture? » (forum P1-08, #20)

**Processus** : Entrent dans cette catégorie d'analyse les interventions s'adressant au déroulement technique du forum, plus particulièrement, au bon fonctionnement de la technique, à l'évolution du travail selon les délais fixés et aux échanges entre individus en relation avec l'expérience en cours.

### **Sous-catégories du processus**

1. **Manifeste sa présence** : Expression du modérateur visant à annoncer son entrée dans la discussion (en indiquant ou non le destinataire concerné) ou souhaiter la bienvenue aux étudiants.

Ex. : « Bienvenue à ce forum de discussion. » (forum S4, #3)

Ex. : « Bonjour, [...] » (forum S3, #191)

Ex. : « Objet : avis à tous » (forum P1-09, #9)

2. **Demande une clarification** : Intervention où le modérateur requiert, sollicite, questionne, interroge un individu ou le groupe pour élucider une situation problématique ou la méthode de fonctionnement du groupe.

Ex. : « Qu'advient-il de toi Pierre-Paul? » (*forum P6-08, #20*)

Ex. : « Serait-ce possible que vous relanciez personnellement par le forum, les membres de l'équipe qui ne vous ont pas encore fait de commentaires. » (*forum S2, #84*)

Ex. : « Anatole, ton travail n'apparaît pas dans le forum? Que se passe-t-il? » (*forum S3, #53*)

3. **Clarifie** : Intervention où le modérateur explique, détaille, rend intelligible une situation ou un élément lié aux « règles » de fonctionnement du groupe. Il peut également s'agir d'une élaboration de nouvelles règles de fonctionnement.

Ex. : « Ces échanges bien sûr seront notés; je suivrai vos commentaires en ligne et vous donnerai du feed-back. » (*forum S6, #118*)

Ex. : « Je constate que Ghislain et Guylaine ont très peu participé aux échanges. [...] » (*forum P1-08, #20*)

Ex. : « Si certains d'entre vous n'ont pas préparé le bon argument, il ne faut pas laisser votre équipe [...] » (*forum S3, #227*)

4. **Établit l'agenda** : Intervention introduisant une information liée à l'évolution temporelle de l'activité du groupe ou proposant l'adoption d'un cadre temporel dans lequel se déroulerait l'activité.

Ex. : « Merci de respecter les échéances. Cette semaine, il faudrait commenter le texte et faire des suggestions sur le contenu mais aussi sur la présentation en vue d'une publication sur la toile. » (*forum S6, #61*)

Ex. : « En effet, il ne vous reste pas grand temps pour vous préparer aux débats. » (*forum P3-08, #10*)

Ex. : « Bon d'avoir déposé le texte dans les délais prévus. Il serait peut-être pertinent d'envoyer un courriel particulier via le forum aux autres membres pour les inviter à commenter ces jours-ci le texte. » (*forum S4, #72*)

5. **Annote la technique** : Intervention où le modérateur commente ou suggère des techniques utilisées par les étudiants pour communiquer entre eux.

Ex. : « Pourquoi envoyer les textes par courriel sur Hotmail par exemple? Faites-les aussi parvenir par ce forum afin que les autres en prennent connaissance (cela m'inclut!) et puissent réagir. » (*forum P1-08, #25*)

Ex. : « Je présume que vous communiquez par courriel. » (*forum P1-09, #25*)

Ex. : « Vous devez cliquer sur le bouton pour répondre. » (*forum S4, #6*)

6. **Annote les relations interpersonnelles** : Intervention où le modérateur commente les échanges entre étudiants.

Ex. : « [...] Serait-ce possible que vous relanciez personnellement par le forum, les membres de l'équipe qui ne vous ont pas encore fait de commentaires? » (*forum S2, #84*)

Ex. : « [...] Je m'inquiète pour l'instant du peu d'activité de votre part. » (*forum P1-08, #10*)

Ex. : « Je constate que vous êtes actifs pour la préparation de vos exposés. Cependant je constate que Jérôme et Marc interviennent moins. Y a-t-il une raison? [...] » (*forum P1-09, #10*)

7. **Clôture** : Expression par laquelle le modérateur clôt son message.

Ex. : « Votre prof. » (*forum P3-08, #30*)

Ex. : « Ton prof. » (*forum S3, #60*)

D'autres sous-catégories du processus ont été élaborées (*demande une présence, se corrige, corrige autrui*) mais aucune intervention n'a pu être codée selon leur description.

**Contenu** : Les interventions de cette catégorie sont directement reliées au travail que les étudiants devaient exécuter. Elles introduisent donc un produit intellectuel qui peut aider ou non la suite de la discussion entre les participants.

### **Sous-catégories du contenu**

1. **Acquiesce à une information** : Intervention où le modérateur approuve un énoncé, une donnée ou un fait.

Ex. : « En effet! » (*forum S3, #125*) en réponse à l'information dans « De plus, la référence qui concerne le temps d'emprisonnement (5 ans) qui se rattache à la fraude des droits d'auteurs est fortement intéressante. »

2. **Donne une information** : Intervention où le modérateur amène une connaissance, une donnée ou un fait dans la discussion.

Ex. : « N'est-ce pas Nietzsche qui prône le dépassement de soi? » (*forum P3-08, #10*)

3. **Acquiesce à une opinion** : Intervention où le modérateur approuve un point de vue ou une idée.

Ex. : « Commentaires intéressants. » (*forum S2, #62*)

4. **Donne une opinion** : Intervention dans laquelle le modérateur émet un point de vue ou une pensée.

Ex. : « Finalement, ne te limite pas Gabriel à l'approche utilitariste même si elle est la plus appropriée pour ce sujet. » (*forum P1-09, #27*)

L'unicité des exemples de ces sous-catégories s'explique par le fait qu'une seule intervention n'a pu être codée pour chacune d'elles. *Désapprouve une information / opinion, demande une information / opinion* constituaient des sous-catégories du contenu pour lesquelles aucune intervention n'a pu être codée.

**Affect** : Cette catégorie d'analyse considère la tonalité des interventions du modérateur sont émises. Les diverses attitudes adoptées par le modérateur ou les émotions ressenties par ce dernier viennent teinter les interventions du processus, du contenu ou de la contextualisation.

### **Sous-catégories de l'affect**

1. **Appréciation** : Manifestation d'enthousiasme, d'appréciation envers un ou plusieurs étudiants ou encore envers le débat.

Ex. : « Continuez votre bon travail. » (*forum P1-09, #10*)

Ex. : « Bonne synthèse, chapeau!!! » (*forum S2, #135*)

Ex. : « Bonne question! » (*forum S6, #27*)

2. **Désenchantement** : Manifestation de désappointement, d'inquiétude envers un étudiant, le groupe ou le travail.

Ex. : « Je m'inquiète pour l'instant du peu d'activité de votre part. » (*forum P1-08, #10*)

Ex. : « Jacques ton travail n'apparaît pas dans le forum?? Que se passe-t-il? » (*forum S3, #53*)

Ex. : « Marc et Jérôme! Que se passe-t-il avec vous? Vous êtes peu actifs dans ce forum. Quelle est votre implication dans la rédaction des exposés d'ouverture? [...]» (*forum P1-09, #20*)

3. **Exprime de la solidarité** : Intervention dans laquelle le modérateur renforce la dynamique de groupe ou fait référence à l'esprit de corps.

- Ex. : « [...] Quelles stratégies utiliserez-vous pour convaincre vos opposants. Comment procéderez-vous? » (*forum S4, #88*)  
Ex. : « Lâchez pas. Vous y êtes presque arrivés! [...] » (*forum P3-08, #22*)  
Ex. : « La semaine prochaine, il faudra échanger entre vous pour fonder le mieux possible la position de votre équipe. » (*forum S3, #175*)
4. **Affirmation de soi** : Intervention dans laquelle le modérateur introduit une marque personnelle.
- Ex. : « Dès maintenant, je pourrai intervenir à un moment ou l'autre au cours de vos discussions. » (*forum S2, #11*)  
Ex. : « [...] J'ai confiance en vous. » (*forum P6-08, #10*)  
Ex. : « J'aimerais également vous adresser quelques questions de stratégie pour les débats [...] » (*forum P1-09, #26*)
5. **Complimente** : Intervention dans laquelle le modérateur reconnaît l'apport d'un étudiant, le félicite.
- Ex. : « Lecture intelligente du texte!! » (*forum S2, #45*)  
Ex. : « Vous avez le matériel nécessaire pour faire une argumentation intéressante. » (*forum S4, #106*)  
Ex. : « Vous avez su démontrer jusqu'à maintenant que vous étiez capable de surmonter bien des défis. » (*forum P3-08, #10*)
6. **Critique** : Intervention dans laquelle le modérateur adopte un ton ou émet un jugement dépréciatif envers un étudiant ou le débat.
- Ex. : « Pourquoi ne pas justifier ce commentaire!! » (*forum S3, #118*)  
Ex. : « Je constate que Ghislain et Guylaine ont très peu participé aux échanges. Que se passe-t-il? N'oubliez pas que ça compte pour la note de participation. De plus, qu'advient-il du travail collaboratif? À savoir de votre implication à la rédaction des exposés d'ouverture? Le temps presse... » (*forum P1-08, #20*)  
Ex. : « Marc et Jérôme! Que se passe-t-il avec vous? Vous êtes peu actifs dans ce forum. Quelle est votre implication dans la rédaction des exposés d'ouverture? N'oubliez pas que c'est un travail d'équipe... » (*forum P1-09, #20*)
7. **Menace** : Intervention dans laquelle le modérateur avertit un étudiant d'une sanction ou d'une conséquence négative.
- Ex. : « [...] N'oubliez pas que ça compte pour la note de participation. [...] » (*forum P1-08, #20*)  
Ex. : « [...] Si les autres n'ont pas rentré leurs textes, ils seront pénalisés. [...] » (*forum S4, #16*)

8. **Rassurance** : Intervention dans laquelle le modérateur libère un étudiant de ses craintes, le reconforte.

Ex. : « Si certains d'entre vous n'ont pas préparé le bon argument, il ne faut pas laisser votre équipe; au contraire, ce peut être intéressant de prévoir ce que les adversaires pourraient développer. [...] » (*forum S3, #227*)

Ex. : « [...] Vous ne serez pas pénalisés bien sûr parce que les autres n'ont pas fait leur travail! » (*forum S4, #16*)

9. **Humour** : Intervention dans laquelle le modérateur tient des propos farceurs ou ironiques.

Ex. : « Bonne continuation... Vous serez enfin ou presque libérés pour le congé de Pâques... » (*forum P1-08, #27*)

Ex. : « Courage! La fin approche et vous serez alors libres de toutes contraintes... jusqu'à la prochaine fois! » (*forum P3-08, #27*)

10. **Insiste et Accentuation** : Intervention par laquelle le modérateur souligne l'importance d'une information ou d'une remarque passée ou non.

Ex. : « Eh oui, il faudrait s'y mettre pour que la personne responsable puisse avoir le temps de procéder. Il faut être vigilant !!! Je crois que vous avez du bon matériel pour faire une synthèse intéressante et intelligente! » (*forum S6, #44*)

Ex. : « Je tiens à avertir l'équipe de Julien, Béatrice et Valérie que vous allez défendre la position du CONTRE. Bonne chance! » (*forum P6-08, #31*)

Ex. : « Les commentaires semblent positifs et encourageants!!! » (*forum S3, #167*)

11. **Est rassuré** : Intervention dans laquelle le modérateur exprime son réconfort.

Ex. : « Enfin!!! » (*forum S6, #154*)

Ex. : « Tout va, Anatole. Bonne participation. » (*forum S3, #59*)

12. **Directivisme** : Intervention par laquelle le modérateur ordonne ou suggère à un étudiant d'exécuter une opération ou la manière d'accomplir un objectif.

Ex. : « Vous pouvez dès que vous recevrez le texte de chacun, procéder à la construction de votre argumentaire pour le débat la fin de semaine prochaine. [...] » (*forum S2, #101*)



Ex. : « [...] Il serait pertinent d'identifier les éléments les plus importants pour saisir les impacts sur la société. Vous pouvez porter des jugements personnels bien sûr, mais il faut éviter les jugements d'ordre moral sauf si vous avez une preuve de ces effets. » (*forum S3, #71*)

Ex. : « [...] Rends le plus rapidement possible (et cela vaut aussi pour les autres) toute l'information afin d'alimenter vos discussions. [...] » (*forum P6-08, #25*)

Les sous-catégories suivantes avaient été développées, mais n'ont pas eu à être employées lors de l'analyse des interventions des modérateurs : *manifeste de l'empathie, agresse et est perplexe*.

#### **4.8 - Déroulement de l'expérimentation et modalités d'opération**

##### **4.8.1 - Gestion pédagogique du déroulement des activités**

Le déroulement des activités a eu lieu au cours du trimestre d'hiver 2004. Les étudiants ont d'abord complété la **fiche d'identification**. À la suite de la constitution des équipes, un protocole d'activités a été remis à chaque élève et expliqué en classe au début de la session. Au cours du semestre, une période de temps a été accordée en classe pour l'attribution des rôles pendant l'expérience (par exemple, la rédaction du texte-synthèse, la critique de textes, le lien avec l'équipe d'informatique). Chaque équipe a effectué deux activités, chacune traitant d'un sujet ou d'un thème différent.

##### **Déroulement de la première activité des équipes de sociologie et de philosophie**

Chaque équipe devait effectuer l'ensemble du travail en quatre semaines, se divisant en 6 phases :

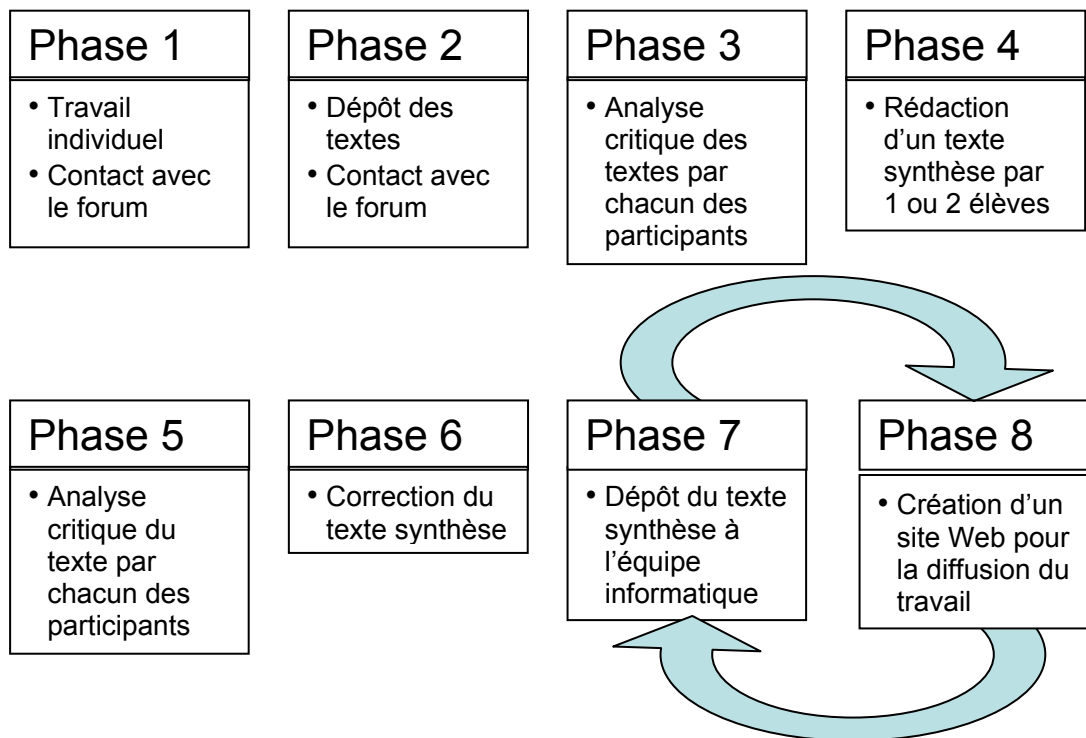
- fouille individuelle d'informations sur le thème et familiarisation avec le forum de discussion;
- mise en commun des informations et échanges;
- rédaction de deux à trois pages (environ 400-600 mots) sur le sujet et dépôt des rédactions de chacun des membres sur le forum de discussion;
- analyse critique, des divers textes dans le forum, par chacun des membres autres que ceux choisis pour la rédaction de la synthèse;

- rédaction par deux membres de l'équipe d'un texte-synthèse;
- analyse critique et correction du texte-synthèse; envoi du texte-synthèse à l'équipe d'informatique.

### Déroulement de l'activité des équipes d'informatique

Chaque équipe devait effectuer l'ensemble du travail composé de quatre phases réparties en quatre semaines :

- 1) réception du texte-synthèse à l'équipe d'informatique jumelée à l'équipe et échanges sur la conception du texte à l'intérieur d'un site Web;
- 2) communication avec un représentant de chaque équipe de sociologie et de philosophie;
- 3) production du texte final par l'équipe informatique;
- 4) dépôt de la production du site au professeur d'informatique.



### Déroulement de la deuxième activité des équipes de sociologie et de philosophie

Durant la deuxième activité, les élèves d'informatique ont poursuivi la tâche liée à la première activité des équipes de sociologie et de philosophie. Chaque équipe devait effectuer la préparation au débat et le débat lui-même en quatre semaines. Cette activité comportait cinq phases :

- 1) fouille individuelle d'informations et consultation de documents présélectionnés sur un sujet imposé;
- 2) rédaction individuelle d'arguments selon une position prise par rapport au sujet donné et dépôt des arguments sur le forum;
- 3) analyse des arguments présentés et mise en commun des informations; préparation de stratégies pour le débat et répartition des tâches;
- 4) rédaction individuelle d'un texte, selon la stratégie élaborée, devant être présenté lors du débat;
- 5) débat en classe.

À la fin de chacune des activités, les participants ont rempli en classe le « **journal de bord** ». De plus, à la toute fin des activités cette fois-ci, les étudiants devaient répondre au **questionnaire d'évaluation**. Enfin, une **entrevue individuelle** a été réalisée avec certains étudiants provenant aléatoirement des groupes des diverses disciplines. L'entrevue individuelle d'une durée de 20 minutes environ était enregistrée et avait lieu au Collège. Sur les 34 entrevues individuelles réalisées, 18 ont été choisies au hasard et transcrites. Les étudiants des groupes des trois disciplines n'ayant pas passé d'entrevue individuelle ont été interrogés dans une **entrevue de groupe**. Elle durait environ 60 minutes, était enregistrée et se déroulait au Collège. Des 14 entrevues de groupe effectuées, neuf ont été retenues aléatoirement et saisies pour fins d'analyse.

#### **4.8.2 - Dispositif pédagogique du suivi**

Deux types de suivi étaient disponibles : le suivi virtuel et le suivi présentiel (en face à face). Le suivi virtuel comportait les communications ou questions

inscrites dans les forums de discussion, le courriel personnel du modérateur et un forum-cours mis à la disposition de l'ensemble des participants. Les étudiants ont eu très peu recours à ce dernier.

Le suivi présentiel s'est fait en classe selon les besoins manifestés par les élèves ainsi que lors de rencontres individuelles au bureau du modérateur.

### **4.8.3 - Dispositif technique**

Le dispositif technique utilisé pour rendre opérationnel le forum de discussion est GroupWise. Un protocole d'utilisation des forums de discussion a été distribué aux élèves et présenté en classe. De plus, une validation d'utilisation de celui-ci a permis d'effectuer des ajustements et de former tous les participants. Le protocole d'utilisation du logiciel se trouve en annexe.

Ce guide présente la procédure et les consignes à suivre afin d'utiliser les forums de discussion disponibles de GroupWise, tant sur le réseau interne du Collège que via le Web. Notons que les élèves sont déjà tous familiers avec ce logiciel, puisqu'il constitue le logiciel courriel réseau de l'établissement. GroupWise est accessible en tout temps et en tout lieu aux utilisateurs. Voici quelques unes des caractéristiques qui ont motivé le choix de ce logiciel pour les forums de discussion :

- facilité d'abonnement;
- structure hiérarchique des discussions;
- visualisation du texte en format HTML;
- possibilité d'incorporer les échanges précédents;
- incorporation de pièces attachées dans les messages;
- indication visuelle d'activités (messages à lire, messages non lus, pièces attachées);
- filtres élaborés et impression des discussions.

Les professeurs-chercheurs avaient en tout temps accès aux échanges sur les forums des différentes équipes et pouvaient, par conséquent, intervenir selon l'animation requise.

#### **4.8.4 - Durée**

L'expérimentation s'est déroulée du mois de janvier au mois d'avril 2004. La première production des groupes de philosophie et de sociologie a été déposée à la mi-mars auprès des forums des groupes d'informatique. Ces derniers ont commencé leur unique travail collaboratif à ce moment. Quant à la deuxième activité, d'une durée plus brève, elle s'est déroulée de la fin mars jusqu'à la fin avril 2004.

L'évaluation a été amorcée dès le dépôt du deuxième travail et s'est terminée à la mi-mai 2004.

### **4.9 - Limites et biais de la recherche**

#### **4.9.1 - Limites techniques**

L'utilisation des forums de discussion variait selon l'expertise des étudiants. De plus, l'exploitation du logiciel GroupWise n'a pas toujours été accessible du domicile, au dire de certains participants. Bien que ce logiciel soit utilisé pour la correspondance du Collège, nombre d'étudiants étaient plus ou moins familier avec celui-ci.

#### **4.9.2 - Limites pédagogiques**

L'agenda scolaire dans lequel s'inscrivaient les activités a pu occasionner, pour certains élèves, des contraintes de temps pour les effectuer. Les deux forums nécessitaient une participation des élèves tout au cours du trimestre.

L'intérêt pour la discipline, pour le genre de travail et pour le sujet proposé a pu également influencer la motivation et la participation.

La pondération accordée à chacune des activités a pu influencer l'investissement de l'élève dans la production du travail. De plus, l'aisance à communiquer par écrit est variable et a pu affecter la participation.

La fréquence et le genre d'interventions des modérateurs fluctuaient d'un groupe-classe à l'autre. Cela a pu influencer sur la participation et la motivation de certains étudiants tant au niveau pédagogique que psycho-sociologique.

#### **4.9.3 - Limites psycho-sociologiques**

La désirabilité sociale a pu modifier la nature et la fréquence de la participation. Certains participants ont pu agir de façon à préserver leur estime de soi autant à leurs yeux qu'à ceux des autres. L'image que l'élève voulait projeter a pu influencer la fréquence et le contenu de ses interventions dans le contexte d'un nouveau support de communication différée.

L'absence de participation fréquente et régulière de quelques étudiants au forum a pu contrarier certains membres des équipes touchées. Le ton ou les commentaires critiques adressés à l'un ou l'autre des membres en témoignent.

#### **4.9.4 - Limites concernant le chercheur**

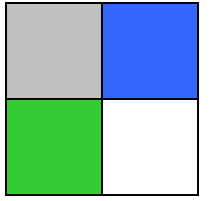
La subjectivité du chercheur constitue un facteur ayant pu intervenir dans la perception des élèves et l'analyse des données. Notons que les chercheurs étaient également les professeurs/enseignants des groupes à l'étude; de plus, dans certaines équipes, ils ont agi en tant que modérateur. Par ailleurs, les interventions des modérateurs se limitaient à la contextualisation et au processus. Cela laissait peu de place à l'établissement du « don/contre-don » (Pudelko, Daele et Henri, à paraître) susceptible d'influencer la perception des étudiants. Pour amenuiser les biais d'analyse, la majorité des entretiens individuels et de groupe ont été effectués par un chercheur non impliqué dans les enseignements.

#### **4.9.4 - En bref...**

Nonobstant les limites et les biais ci-haut mentionnés, l'expérimentation s'est déroulée tel que prévu. Le nombre d'étudiants y ayant participé assure une fidélité de mesures et une validité de l'analyse du phénomène. Le nombre total de participants (202), dont 111 ont été retenus pour fins d'analyse, permet de contrôler avec rigueur les données.

# **Chapitre 5**

## **Description et analyse des données**







## 5. - DESCRIPTION ET ANALYSE DES DONNÉES

### ***Introduction***

La perception des élèves de leur expérience d'utilisateurs de forums de discussion a été analysée en fonction de la motivation pour l'activité en ligne, de la perception du dispositif technique de communication, de la cognition, de la métacognition et de la dimension sociale liées à leur apprentissage. L'analyse de chaque dimension est tributaire des données traitées à partir des entrevues individuelles et de groupe, du journal de bord et des questionnaires. Notre analyse phénoménographique procède de la triangulation de l'ensemble des perceptions des élèves.

### **5.1 - Orientation motivationnelle pré-expérience et post-expérience**

#### **5.1.1 - Motivation pré-expérience**

À une question de la fiche d'identification remplie par les élèves portant sur l'intérêt à procéder à une telle activité, on a pu constater que la majorité était disposée et motivée à participer à un forum de discussion (cf. Caractéristiques des répondants, pp. 39-44). En voici quelques explications :

*« A condition qu'il touche mon champ d'apprentissage, oui, bien sûr. »*

*« Ce sera sans doute une façon stimulante de travailler en équipe. »*

*« Il peut m'aider à me former une opinion plus éclairée. »*

*« Oui, c'est sûr, car on partage des infos avec d'autres personnes. »*

*« Oui, car ça favorise le travail d'équipe sans nécessiter le fait de rencontrer les partenaires. »*

*« Oui, car cela favorise les échanges libres d'opinion avec les autres étudiants, de façon simple. »*

*« Oui, car il est motivant pour les étudiants d'utiliser un ordi et la disc comme moyen d'apprendre plutôt que méthodes traditionnelles. »*

*« Oui, car il permet de découvrir de nouveaux points de vue et des opinions différents des nôtres. »*

*« Oui, car il peut me permettre de voir ce que les autres pensent et savent sur certains sujets. »*

*« Oui, car il s'agit d'une nouvelle forme de communication où il est plus facile de rassembler de nombreuses personnes. »*

*« Oui, cela enrichit par le biais des autres. »*

*« Oui, dans la mesure où les autres participants sont bien informés sur le sujet qui est proposé. »*

*« Oui, dans la mesure où les discussions sont reliées au matériel vu en classe. »*

*« Oui, dans la mesure où tout le monde essaie de donner des réponses pertinentes. »*

*« Oui, en communiquant avec les autres par le forum, cela nous amène à apprendre et considérer divers points de vue. »*

*« Oui, on apprend beaucoup de choses, on approfondit nos connaissances, on fait des rencontres intéressantes. »*

*« Oui, puisqu'il permet des échanges équilibrés et réfléchis entre les participants. »*

Il est intéressant de constater que les raisons évoquées ont surtout trait à l'apport cognitif et social de l'expérience. Bien que mentionné, l'apprentissage d'un nouveau support de communication l'est dans une moindre mesure.

Quelques élèves ont toutefois exprimé les uns, un doute (« peut-être »), les autres, un manque d'intérêt.

*« Pas vraiment... je crois que la discussion de vive voix est préférable. »*

*« Peut-être, cela dépend des sujets et des personnes qui y sont branchées. »*

*« Plus ou moins, car ce n'est guère souvent sérieux. »*

*« Il est possible d'échanger des informations, mais n'ayant jamais participé à un forum, je ne connais pas vraiment les avantages. »*

*« Non, car pour sauver du temps et de l'énergie, les chatteurs utilisent le mauvais français écrit. »*

### **5.1.2 - Motivation post-expérience**

À la suite de l'expérience, l'appréciation de la participation à un forum de discussion est en général très positive. Cet intérêt résulte de l'interaction de divers facteurs :

- la nouveauté de l'expérience;
- l'utilité, dans un laps de temps plus ou moins rapproché, de cette forme de communication;

- l'approche pédagogique et la rupture avec les travaux conventionnels.

Quelques élèves avaient déjà pris part auparavant à un forum de discussion, mais il s'agissait, pour la plupart, d'un forum non scolaire ou à fonction pédagogique d'apprentissage des langues.

« C'était nouveau, tant qu'à faire un travail écrit comme d'habitude, ça m'intéressait peut-être plus d'embarquer là-dedans, surtout qu'avec l'Internet maintenant, il y a plein de nouvelles technologies, puis moi, j'ai même pas ça Hotmail, pis ça me faisait quelque chose pour m'initier à quelque chose au cas où ça devienne plus populaire. » SOC-937; Ent\_ind

« J'trouvais ça intéressant, c'est un peu le concept du courrier électronique. J'pensais que ça allait être quelque chose d'efficace, mais ça a eu de la misère à suivre un peu le cours des événements, ça a l'air. » PHI-KEP; Ent\_ind

« J'étais contente de voir qu'il y avait des nouvelles façons de faire des projets. » SOC-937; Ent\_ind

« J'ai vraiment trouvé ça intéressant, je voulais explorer les nouveaux moyens de communication (Internet), donc j'étais très enthousiaste. » PHI-703; Ent\_ind

Les élèves plus ou moins enthousiastes à l'idée d'accomplir cette activité évoquent la difficulté à accéder à un ordinateur, leur piètre habileté avec cet outil de communication ainsi que leur préférence à travailler en face à face. La peur de l'inconnu en a aussi découragé certains.

« J'ai trouvé ça intéressant, mais dans mon cas, j'avais de la difficulté à avoir accès à un ordinateur étant donné que je suis en résidence. J'suppose pour les autres qui ont un ordi chez eux, c'est plus intéressant. » SOC-937; Ent\_ind

Nous n'avons pas observé de différences significatives entre les garçons et les filles.

## 5.2 - Aperception générale des forums de discussion

Le forum a permis l'élaboration et l'organisation d'un plan de travail, le partage de l'information, l'amorce d'une réflexion et la réception de commentaires. La

participation continue de chacun a constitué la pierre angulaire de l'élaboration d'un environnement propice à la production du discours et à l'apprentissage personnel. Dans nombre d'entrevues, des élèves ont exprimé les conditions *sine qua non* liées à l'environnement d'apprentissage du forum. Dans certaines équipes, quelques membres ont assumé l'entièreté des communications, la contribution des autres membres ayant été très limitée. Cela a souvent été le cas dans les forums de huit personnes. Pour ce genre de travail, nul doute que des équipes plus restreintes auraient été plus satisfaisantes, sinon plus productives. Quand l'équipe est composée d'un nombre élevé de participants, les attentes sont alors plus grandes. L'élève s'attend à ce que la banque de textes de chacun constitue une source plus riche de réflexion, et que ces derniers soient lus. Il est intéressant de remarquer, ici, que les attentes des élèves ont davantage trait à la production qu'à l'interaction.

### 5.2.1 - Forces

*« Le but, c'était surtout de s'organiser via le forum, donc tous les échanges se faisaient via le forum : l'organisation des tâches entre les membres de l'équipe, la cueillette des informations donc le partage des informations qu'on avait trouvé sur le sujet des biotechnologies, et ainsi que l'envoi de chacune de nos parties de rédaction. Donc, tout se faisait exclusivement par le biais du forum. » PHI-703; Ent\_ind*

*« C'était assez efficace même si la volonté de chaque personne de vérifier ses messages reste la responsabilité de chacun, mais, en général, je pense que la majorité des personnes de mon équipe a suivi ça. Donc, au point de vue de l'efficacité, c'était assez bien. » PHI-703;Ent\_ind*

*« Ça peut être très bon comme ça peut être ordinaire. Si les gens participent, ça peut être vraiment constructif. Mais sinon,... il me semble qu'en équipe on est supposé travailler, tous s'impliquer, surtout que c'est des grosses équipes, on s'attend à ce qu'il y ait plus de... Nous, on était une petite équipe, je pense qu'on était 5 ou 6, d'habitude c'était 8. Mais à part ça, j'ai trouvé ça assez intéressant. Je pense que c'est une chose à réutiliser. » SOC-937; Ent\_ind*

*« Je trouve ça avantageux, intéressant. C'est moins complexe, t'as moins à dealer avec les autres. C'est comme un travail*

*d'équipe mais un peu plus individuel étant donné que la source n'est pas directe. » SOC-937; Ent\_ind*

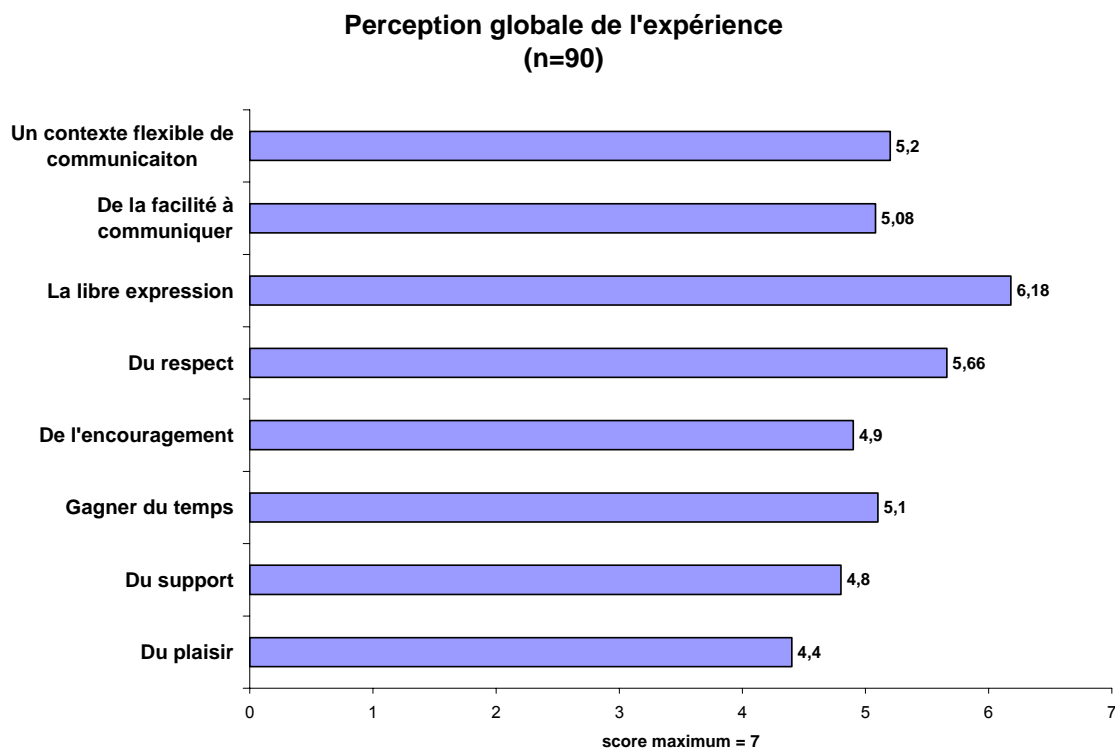
### 5.2.2 - Limites

*« Il n'y a pas eu un grand échange dans le forum parce que certaines personnes travaillaient moins que d'autres, pis ça rendait même plus facile de se ... en personne que de mettre sur le forum parce que le forum, des fois, c'était un peu un lieu à niaiserie. Il y a des gens qui posaient des questions exagérées juste pour poser une question. Pis c'était plate, des fois. » PHI-KEP; Ent\_ind*

« Notre forum, c'est dommage parce que ça a été quand même raté, parce qu'il y a 3 personnes sur 6 qui n'ont pas participé. Il y en a une qui a été dire « allo » quand le travail a été terminé, un autre qui a envoyé un message juste pour activer leur statut. Ça a tout le temps été comme ça, on ne pouvait pas rejoindre les 3 personnes, jamais par le forum, donc on a utilisé le téléphone. Moi, il a fallu que je les appelle. Les gens ont pris le forum plus comme une corvée que comme un outil qui pourrait les aider. Donc, ils allaient là, ils faisaient 2 ou 3 messages et ils étaient soulagés d'avoir fait ça. Le problème, c'est que les messages importants qui avaient trait au travail, qui avaient du contenu n'ont pas été lus. Ça nous a retardé beaucoup, surtout quand on constate qu'il y en a qui n'ont pas du tout tenu compte... il y en a qui n'ont rien fait. Ça aurait pu être bénéfique, mais il a fallu prendre d'autres moyens puisqu'on ne pouvait pas communiquer avec eux. » PHI-KEP; Ent\_ind

La perception globale de l'expérience se référant à la question « Qu'est-ce qui correspond le mieux à ce que vous avez ressenti pendant la communication? » indique que la liberté d'expression plutôt que le contrôle, le respect plutôt que l'irrespect et le contexte flexible de communication plutôt que le contexte rigide constituent les caractéristiques principales de l'expérience.

Figure 1 Perception globale de l'expérience



Examinons maintenant de façon plus spécifique les dimensions à l'étude.

### 5.3 - Perception de l'expérience

#### 5.3.1 - Dimension technique

Cette dimension analyse les modalités d'utilisation, l'utilisation technique, les propriétés de fonctionnement et de rédaction.

##### 5.3.1.1 - Modalités d'utilisation

Parmi les composantes ayant un impact sur le vécu de l'élève lors de l'activité, figure la perception de la technique sur le plan de son utilisation, de son environnement pédagogique et de son appropriation. Le dispositif technique réfère, d'une part, au support « forum de discussion » et d'autre part, à ses propriétés en lien avec l'activité à réaliser.

D'entrée de jeu, il faut mentionner que la communication virtuelle en ligne, que ce soit le forum de discussion ou le clavardage, est peu ou pas expérimentée

dans le domaine des études. Par ailleurs, l'expérience de clavardage des élèves selon la fiche d'identification, se limite essentiellement à des échanges informels et aux loisirs. Seuls quelques rares participants avaient déjà pratiqué le clavardage en ligne dans le cadre d'un cours, activité qui leur avait en général plu.

Cela étant dit, quelles modalités de la technique, selon les élèves, agissent sur l'utilisation du forum?

**L'accessibilité** de l'ordinateur à la maison ou à tout le moins au Collège constituait un atout pour nombre d'élèves (cf. Caractéristiques des répondants pp. 39-44). Concernant l'accessibilité technique au forum de discussion, il est évident que les élèves ayant éprouvé des difficultés d'accès à cause d'une technique déficiente n'ont pu procéder à l'activité avec efficacité.

*« On faisait chacun de notre côté notre texte, pis on l'envoyait, pis on faisait des commentaires aussi, pour savoir comment le faire, quand est-ce qu'il fallait le faire, si jamais on avait des questions. Moi, j'pouvais pas avoir accès de chez moi, donc il fallait que je vienne à l'école à chaque fois, ça c'est peut-être un inconvénient. » SOC-937; Ent\_ind*

*« Le forum, je savais pas c'était quoi, moi. L'ordinateur, j'suis pas trop familier avec ça. Au début, j'étais plus mêlé que d'autre chose. On a eu des feuilles, on a su comment le forum marchait, mais on ne savait pas vraiment c'était quoi. C'était de l'ignorance plus que de la surprise. » PHI-KEP; Ent\_ind*

La **flexibilité** d'utilisation dans le temps a offert, par ailleurs, une compensation non négligeable.

*« C'est un bon moyen quand on n'est pas capable d'avoir les mêmes horaires, pis qu'on n'est pas capable de s'organiser dans une même équipe. J'suis contente de l'avoir fait là, mais je ne sais pas si ce serait un moyen que j'utiliserais par moi-même pour d'autres travaux. Si c'est imposé, oui, mais je sais pas pour... t'as le choix, ce serait à voir. » SOC-937; Ent\_ind*

*« C'est sûr, la méthode était intéressante. Avec une communication permanente et régulière, ce moyen de travail-là*



*est moins dérangeant que les autres (pas de réunions, communications par téléphone) puisque dès qu'on a un commentaire à fournir, on l'affiche, ça va bien, puis si les personnes lisent, tout est communiqué. De ce côté-là, c'est quelque chose d'intéressant le forum. » PHI-KEP; Ent\_ind*

*« Oui, au moins, ce qui était le fun, c'est qu'on n'était pas obligé de se rencontrer, fait que dans le fond, c'était individuel, mais en même temps, c'était en groupe. C'est ça qui est le fun; je pouvais y aller à mon rythme, mais en même temps, il fallait que je reste [...] parce que tout le monde le faisait ensemble. C'est ça qui était le fun. » SOC-937; Ent\_ind*

*« Le forum est favorable au développement d'un travail, car il délimite un espace uniquement réservé au travail où rien d'autre ne dérangera ou n'interrompra la discussion. » SOC-KEC; Ent\_ind*

Les élèves insistent avec force sur les avantages d'une communication asynchrone tant au point de vue de l'accessibilité (à la maison, au Collège ou ailleurs) que de celui de la gestion de l'horaire. De surcroît, l'**asynchronicité** permet de rejoindre les membres de l'équipe ou de différentes équipes d'autres cours ou programmes. Quelques élèves néophytes ont cependant vécu des frustrations ou se sont heurtés à des problèmes d'accessibilité au réseau Internet. En général, ceux-ci se sont par la suite appropriés peu à peu cet outil de communication.

*« Je pense, parce que pour moi j'avais pas vraiment les disponibilités pour travailler en équipe parce que j'ai d'autres obligations. Là, ça m'a vraiment aidé, je pouvais rentrer à 2h00 du matin, lire et écrire. » SOC-937; Ent\_grp*

*« C'est aussi qu'on n'habite pas tous dans la même région, ce qui est bien du forum de discussion, c'est que tu peux être chez toi. » SOC-937; Ent\_grp*

*« C'est utile pour contacter ... de classe vu qu'on est dans le rush, on n'a pas à toujours se donner des appels, ça prend un peu plus de temps mais c'est plus pratique. Si on s'appelle, la plupart du monde ont des cellulaires, c'est moins fréquent qu'on reçoit nos appels, qu'on vérifie nos courriers électroniques au collège. » INF-KEA; Ent\_grp*

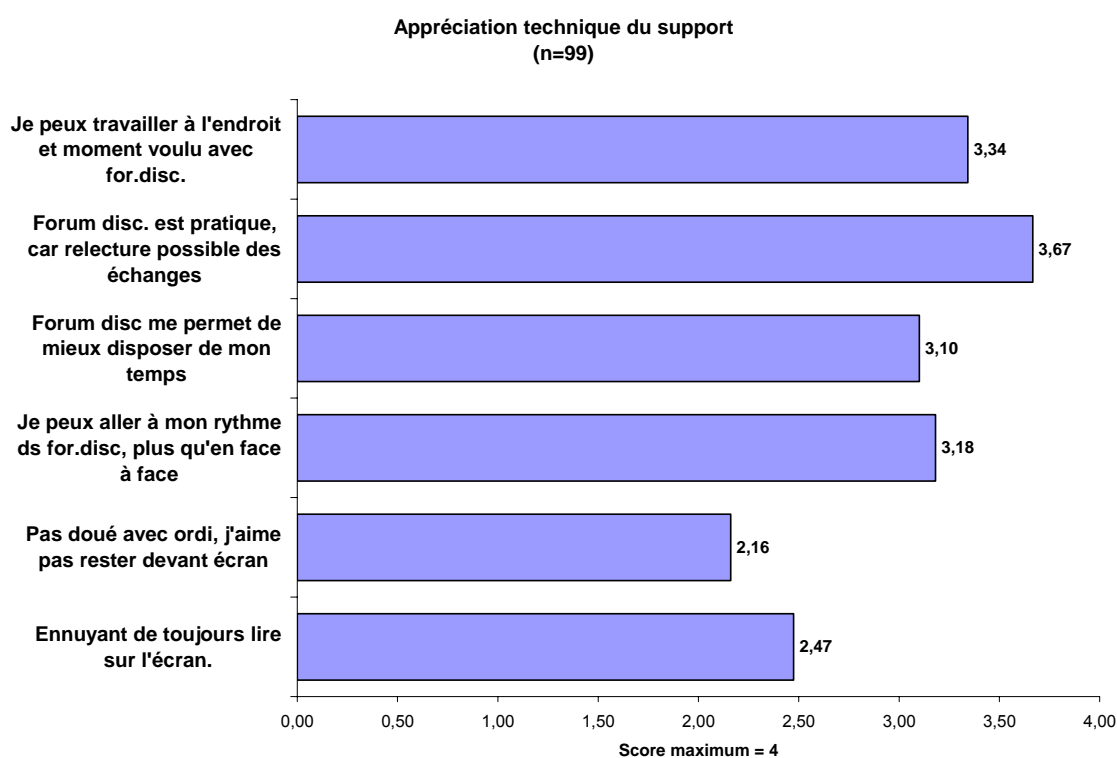
« Il y a toujours quelqu'un qui répond de toute façon. » SOC-937;  
Ent\_grp

### 5.3.1.2 - Utilisation technique

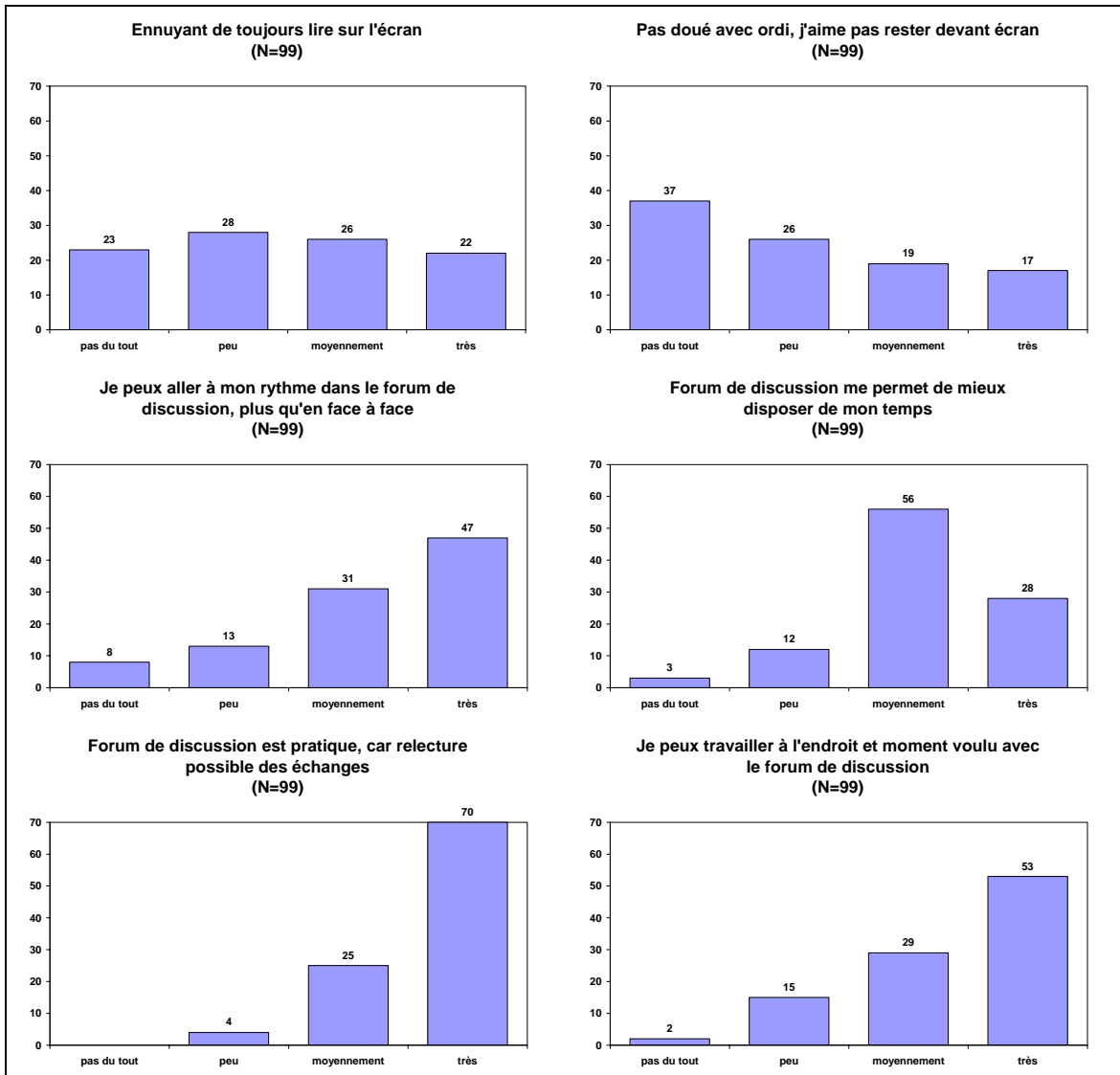
Le score maximum pour les énoncés à l'étude est de 4, ce nombre signifiant le plein accord du participant avec l'énoncé.

Voici, dans un premier temps, la distribution des scores pour les énoncés ayant trait à l'utilisation du support :

Figures 2 Appréciation technique du support



La principale force de ce support réside dans la possibilité de procéder à **une relecture des échanges** et dans **la liberté de travailler au moment et au lieu voulus**. La majorité des élèves de tous les groupes, peu importe la discipline, le genre de travail effectué ou la durée de l'expérience, est très en accord avec ces énoncés.



Les élèves inscrits en informatique se disent plus à l'aise et habiles avec l'ordinateur que ceux des autres disciplines.

### 5.3.1.3 - Propriétés de fonctionnement

- Selon plusieurs élèves, le travail d'équipe est facilité par le forum. Il est alors plus facile de partager les tâches, de déléguer et de faire le suivi. Le partage et l'entraide sont aussi favorisés.

*« Je trouve que ça a bien été, je trouvais ça super parce que c'est facile de déléguer les tâches, tout le monde envoie ça à la même personne puis après ça la personne ..., ça c'était évident, surtout quand on est quatre personnes puis qu'on sait ce qu'il faut qu'on fasse, là on savait précisément. Il y en a un qui est allé chercher*

*des images, l'autre est allé chercher un texte, on s'est dit bon on va faire une partie sur un joueur, lui il va aller chercher le texte sur le joueur, l'autre va aller chercher le texte sur l'équipe. » SOC-937; Ent\_grp*

- La communication dans le contexte d'un travail collaboratif en ligne est perçue comme différente de celle en face à face. Les élèves identifient des particularités propres à chaque mode, mais aussi des aspects communs :

*« Est-ce que, par rapport à la communication orale, est-ce que c'est plus avantageux? Je ne suis pas en mesure de le dire. Dans la communication orale, ce qui manque parfois, c'est qu'on peut passer d'un sujet à l'autre rapidement, sans nécessairement voir qu'est-ce qu'on a dit au préalable. Le forum permet vraiment de faire un suivi de notre discussion. Moi, j'ai trouvé ça très positif en général. » PHI-703; Ent\_ind*

*« Par le forum, ça prend peut-être une semaine de décalage, pour que tu te rendes compte que ce n'est pas une erreur ou un oubli, qu'il n'est pas allé parce qu'il ne voulait pas y aller. Donc, c'est une nouvelle manière mais j'serais prêt à dire que je préfère le traditionnel. » PHI-KEP; Ent\_ind*

*« C'est un bon moyen, sauf qu'il devrait y avoir des rencontres quand même en personne. J pense qu'il faut vraiment mettre les points sur les 'i', c'est pas tout le monde qui y allait en même temps, pis des fois c'était difficile de toujours communiquer. » SOC-937; Ent\_ind*

- Le texte peut être lu, modifié, corrigé, enregistré, relu et imprimé sur papier.

*« Par ordinateur c'est ça, c'est là, c'est tangible, tu peux le retourner, tu peux le revoir, tu peux dire : 'ah regarde tu as dit ça puis c'est très objectif dans le sens, tandis que c'est personnel', bien là la personne, chaque personne va glisser chaque petit commentaire qu'elle va construire quelque chose finalement, moi je pense ». SOC-KEC; Ent\_grp*

- Un temps de réflexion est possible.

*« Le forum m'a définitivement fourni un contexte favorable au développement de mon travail. Il permet de sauver beaucoup de*

*temps, la communication entre mes coéquipiers est assez facile, on n'a pas besoin de se rencontrer à chaque jour pour parler et on n'a pas besoin de se déplacer pour faire un travail en équipe. Également, on peut aller quand on veut sur le forum, on est plus libre dans nos discussions. Donc le forum rend le travail en équipe plus pratique. [...] Si on oublie des petits détails on a juste à cliquer sur l'ancien message qu'on a déjà lu sur le forum. Le forum permet aussi de joindre à son message des fichiers nécessaires à la réalisation du travail, ce qui est un grand plus. »*  
SOC-KEC; Ent\_gr

#### 5.3.1.4 - Propriétés de rédaction

- Exigence de l'écriture, sachant que le texte sera lu et évalué par d'autres:  
*« Quand je chatte, j'écris phonétiquement, mais là j'écrivais vraiment bien avec les points, les virgules, les majuscules »* SOC-937; Ent\_grp
- Le texte est mis en mémoire par chacun avec possibilités d'ajouts ultérieurs.  
*« De plus, il est beaucoup plus facile de développer nos opinions et de commenter ce que les autres ont dit parce que l'on voit ce que ceux-ci ont écrit dans leur message tandis qu'à l'oral, on ne fait qu'écouter les gens et on peut alors oublier des détails dans ce que les autres viennent juste de dire. »* SOC-KEC, Ent\_grp

Par ailleurs, certaines contraintes sont spécifiquement attribuées au support « forum de discussion » : la difficulté de comprendre les consignes, l'absence de réponses aux questions, l'absence d'encadrement, l'écart entre l'envoi d'un texte et les réactions des participants, la nécessité de compléter par le face à face et l'exigence de l'écriture.

*« Mais je pense que c'est parce qu'au début, les consignes n'étaient pas trop claires, parce que moi je ne sais pas j'ai jamais vraiment compris comment on pouvait faire le site Internet, parce qu'on avait les consignes de faire une page web mais l'outil pour faire la page web d'après moi il n'était pas nécessairement bon, on aurait peut-être dû utiliser un autre logiciel. »* INF-KEA; Ent\_grp

*« Sauf que ça encore, j'ai trouvé ça un peu plus compliqué, c'est à cause que quand tu vois un texte qui est déjà corrigé avec toutes les corrections des autres en couleurs, tu vois plein de corrections puis c'est rendu que tu en oublies un peu où tu es*

*rendu dans ta propre correction à toi parce que tu ne veux pas enlever la correction de l'autre, c'est comme mélangé un peu. »*  
*PHI-KEP; Entr\_grp*

*« Le temps de délai c'est trop long quand tu approches les échéanciers tu n'as plus le temps d'attendre vraiment que l'autre réponde et que tout le monde réponde, à moins qu'avant qu'on arrive aux échéanciers le travail est ..., tu voyais que les travaux rentraient vite et que tout le monde était là sauf qu'à part ça... »*  
*PHI-KEP; Ent\_grp*

*« Je trouvais aussi que quand par exemple c'est-à-dire une semaine où on n'était pas allé, tu reviens puis il y a 50 messages, moi je ne les ai pas tous lus les 50 messages, je lisais les derniers pour suivre parce que ça n'avait plus de sens, pas plus de sens mais ce n'était plus important ce que la personne a écrit la semaine passée fait que des fois. »*  
*SOC-937; Ent\_grp*

### **5.3.1.5 - En bref**

Dans l'ensemble, le forum de discussion apparaît comme un dispositif de communication pertinent pour l'accomplissement d'une activité scolaire, et plus globalement, dans le contexte d'un télétravail. Son utilisation est accessible, permet un déroulement flexible et offre beaucoup de latitude sur le plan de l'organisation temporelle, de la gestion des communications et du potentiel rédactionnel.

Un bémol cependant : la réticence de certains apprenants qui préfèrent la relation en face à face (pour la proximité, la rétroaction directe et la rapidité). En revanche, plusieurs soulignent l'importance de constituer des forums de groupes restreints (quatre à six personnes), de manière à réduire le temps exigé par la lecture des messages, compte tenu du type de travail à effectuer. Il va sans dire qu'une équipe de huit personnes nécessitera plus d'investissement de lecture et d'écriture rétroactive qu'une équipe de quatre. Tous sont d'avis que les retombées d'une activité en ligne sont fédérées par l'attitude et le comportement de l'utilisateur, qu'il soit expert ou néophyte en la matière.

## **5.3.2 - Dimension cognitive**

### **5.3.2.1 - Apprentissage et dimension cognitive**

Cette dimension se rapporte aux composantes liées à la perception de l'apport des forums de discussion à l'apprentissage.

### **5.3.2.2 - Perception générale des forums de discussion et de leur environnement d'apprentissage**

Les réflexions sur cet aspect du forum font référence, dans la grande majorité des cas, à l'apport pédagogique du processus d'apprentissage plutôt qu'à l'apprentissage de contenu. Ici, les élèves mentionnent des apprentissages liés au développement de la pensée et de l'esprit critique, à l'analyse comparative, à l'esprit de synthèse, à l'intégration de données ou de points de vue nouveaux et à la recherche de l'essentiel. En plus des différentes composantes de

l'apprentissage ci-haut mentionnées, le forum a permis la production de textes dans un contexte collaboratif.

*« Comparativement au chat qu'on avait eu, c'est beaucoup mieux. La qualité des échanges est beaucoup meilleure donc on est vraiment capable d'évaluer [le point de vue de l'autre], donc il y a plus de communication dans le fond, du contenu, là, tandis que dans le chat, ce n'est pas vraiment suivi ». PHI-703; Ent\_ind*

*« Moi, j'ai travaillé sur la partie de faire un texte commun. Pis d'après moi, c'est là que j'ai le plus appris, parce qu'il faut vraiment que tu ailles chercher l'essentiel, et en même temps, tu te dis : « Ah, pourquoi je ne mets pas ça? ». Pour moi, ça a été bénéfique pas mal plus que pour tous les autres, parce que eux, ils ont juste eu un travail final, pis ils ont juste eu l'essentiel. » SOC-937; Ent\_ind*

*« C'est un des rares cours où on apprend à réfléchir au lieu de juste tout apprendre par cœur. On a fait le travail exactement comme ça. » SOC-937; Ent\_ind*

*« Ça a aidé à fournir des commentaires supplémentaires qu'on n'aurait peut-être pas pris le temps de fournir. Ça va bien de ce côté-là, car on peut dire directement à l'autre ce qu'on aime ou pas dans son travail. » PHI-KEP; Ent\_ind*

*« Nous, on discutait un peu des sujets, après notre cueillette d'informations, sans exposer des arguments principaux, juste pour se mettre dans le contexte, donc ça c'était très bien. Mais la partie la plus enrichissante, je pense que c'était la critique sur les textes qu'on avait produits. » PHI-703; Ent\_ind*

Quelques élèves ont aussi fait référence à des contenus qu'ils ont explorés et découverts sur un aspect spécifique du contenu.

*« Parce que c'est vraiment un sujet qui est super important, pis ça m'a vraiment permis de réaliser que la mondialisation, c'était vraiment plus présent. J'étais un peu contre ça la mondialisation, avec le sommet des Amériques. Je me suis rendu compte qu'on le veuille ou non, c'est en train de se faire, si on regarde l'Europe, [...]. D'un autre point de vue, ça m'a fait réaliser qu'il y avait un envers de la médaille. C'est le fait que chacun ait son point de vue différent pis que tout le monde fait son travail, chacun de son côté, pis après ça, tous sur le même endroit, pis là, c'est facile, tu vas cliquer, pis là, t'as tes documents qui apparaissent. » SOC-937; Ent\_ind*



*« Si l'on prend le débat juste sur l'économie actuelle, la partie individuelle m'a permis de mettre une base, de comprendre c'était quoi le système. Tout le monde a pas mis leur texte, mais au moins tout le monde a mis leur partie de texte individuel comme ça on peut voir que certaines personnes sont spécialisées dans tel ou tel domaine, comme ça, c'est plus facile d'approfondir nos connaissances un peu partout. » PHI-KEP; Ent\_ind*

D'autres ont été déçus de l'apport des participants sur le plan du contenu et de la collaboration.

*« J'avoue que des fois, il y avait des textes que je trouvais qu'ils manquaient vraiment beaucoup de contenu, pis je me sentais vraiment cheap d'aller dire que... Mais j'ai essayé de trouver des affaires importantes en fouillant un peu dans le texte, mais c'est vrai qu'il y avait des textes parfois qui étaient un peu boiteux, mais qui ont été refaits et qui étaient vraiment parfaits. » SOC-937; Ent\_ind*

D'une façon spécifique, examinons maintenant les habiletés intellectuelles activées par une participation à un forum de discussion du type télétravail collaboratif.

### **5.3.2.3 - Apprentissage et habiletés intellectuelles**

L'apprentissage de plusieurs participants s'est concrétisé par l'acquisition d'habiletés intellectuelles telles que la réflexion sur sa propre production, la correction de texte et l'évaluation. La majorité des répondants affirme que l'étape de la discussion a été enrichissante.

**Aptitudes intellectuelles** : Les participants ont émis plusieurs commentaires sur la contribution des forums de discussion au développement de leur réflexion, de leur esprit critique, de l'intégration de connaissances et de la production de texte.

- Réfléchir :

*« Qu'est-ce qui est le fun, le forum c'est que tu peux réfléchir à ta réponse, genre comme, je peux lire un texte puis comme, réfléchir sur le texte, puis écrire une réponse après, tandis qu'une rencontre en direct, c'est que c'est plus spontané, fait que nécessairement ce que tu vas dire c'est peut-être, oui tu vas le*

*penser, mais tu sais tu n'as pas vraiment le temps de réfléchir ou de faire le point ou de peser le pour ou le contre genre sur ta réponse, tandis qu'un forum, je ne sais pas, j'arrive de l'école, je lis le forum, je soupe, j'y pense un peu puis j'y écris après.. »* SOC- 937; Ent\_grp

- Développer l'esprit critique :

*« Ce qui était le fun du débat c'est que tu parlais d'une position, moi je suis partie d'une position, puis comme, en cherchant sur l'autre position, j'essayais de me convaincre moi-même. Tu sais, avant de convaincre les autres faut que tu sois capable de te convaincre toi-même, tu sais. Je suis partie mettons pour ou contre la désinformation, puis au fil de mes recherches c'était comme c'est super plausible puis c'est super comme pas rapport. »* SOC-937; Ent\_grp

*« Aussi on pouvait se comparer aux autres, comparer nos textes, c'est quoi les points de vue, tout ça, puis voir leur niveau mettons où se situer par rapport aux autres, c'est rare dans les travaux on ne voit pas ceux des autres, là on voyait vraiment comment chaque personne écrivait son opinion. »* SOC-KEC; Ent\_grp

- Intégration des connaissances et production de texte :

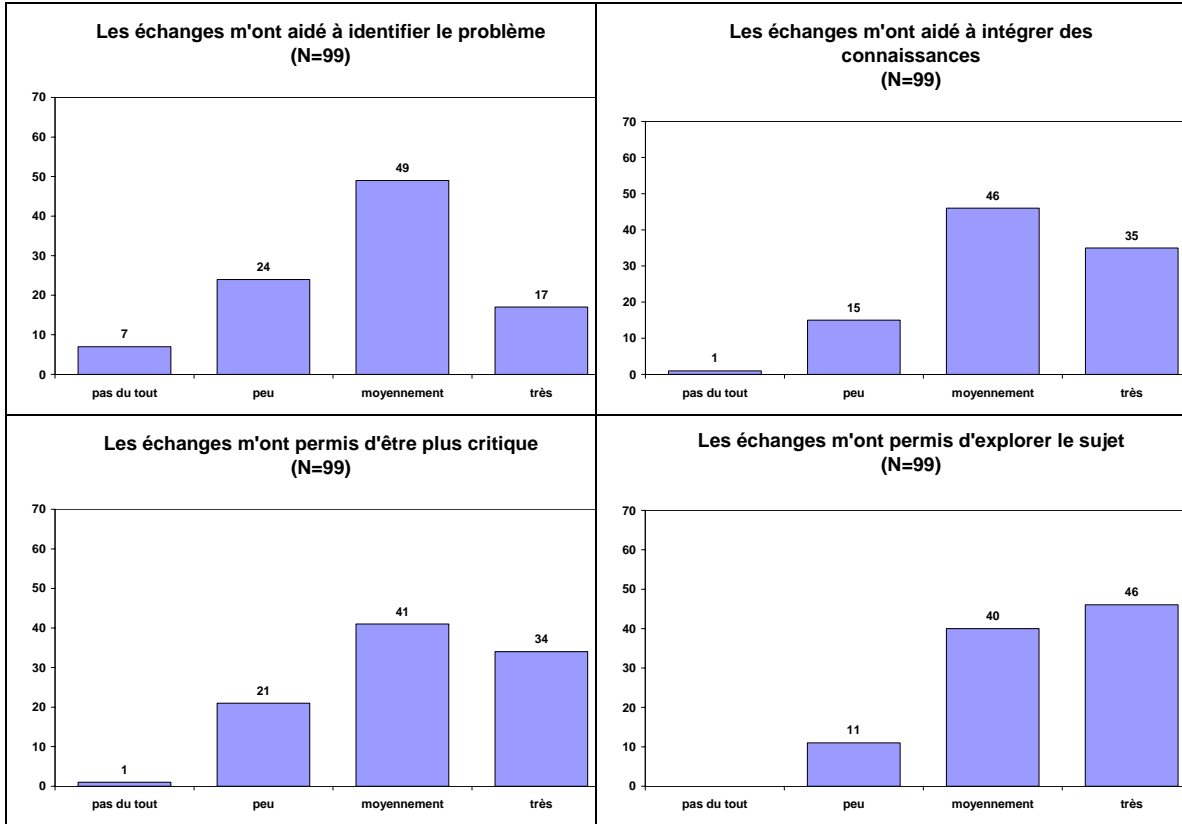
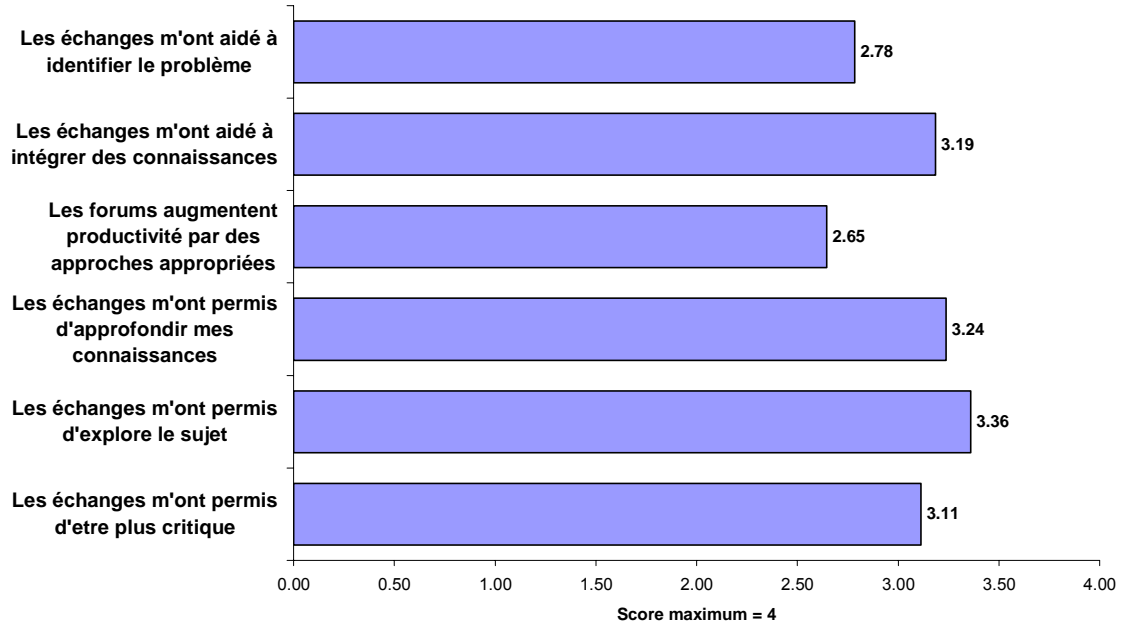
La participation s'investit-elle dans la production du texte? Pour plusieurs, la critique de texte s'avère un processus ardu qui se limite fréquemment à des commentaires expéditifs tel « Bravo, bon texte ». Certains participants hésitent à critiquer et à commenter le texte des autres. Pour d'autres, moins nombreux au sein de chaque équipe, ce type d'intervention est intéressé et participe à la production d'un texte plus raffiné. Ceux-ci sentent qu'ils contribuent à l'activité de l'équipe et à la qualité du travail.

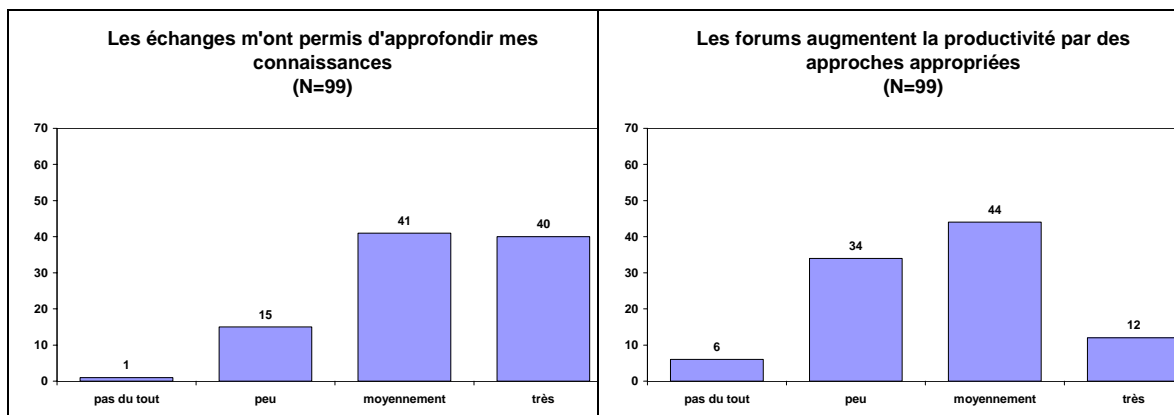
Les données du questionnaire d'évaluation fournissent également des indications sur la perception des étudiants de leur apprentissage au niveau cognitif. Dans les tableaux ci-dessous, on observe les scores les plus élevés pour les items « *les échanges m'ont permis d'explorer le sujet* », « *les échanges m'ont permis d'approfondir mes connaissances* » et « *les échanges m'ont permis d'intégrer mes connaissances* ». Toutefois, le score moindre de « *les échanges*

*m'ont aidé à identifier le problème* » résulte possiblement de la perception du genre de tâche proposé aux élèves, à savoir la rédaction d'un texte et le débat. Par ailleurs, l'item « *les échanges m'ont permis d'être plus critique* » reçoit aussi un score moins élevé. Soulignons qu'à maintes reprises lors des entretiens individuels ou en groupe, les participants ont mentionné que les commentaires de tous et chacun étaient en général polis, encourageants et dépourvus de critiques acerbes : tout au plus une précision ou un ajout au texte pouvaient-ils être émis. Il convient ici de mentionner que cet esprit critique et argumentaire est peu développé chez les élèves, et qu'une intervention de l'animateur-modérateur aurait pu l'aiguiser (Caron-Bouchard et al., 2003).

Figures 3 Apprentissage et dimension cognitive

**Perception d'apprentissage et dimension cognitive  
(n=99)**





Plus globalement, les élèves inscrits dans les cours d'informatique ont émis des scores plus faibles pour la dimension « habiletés intellectuelles » que l'ensemble des élèves des cours de sociologie et de philosophie. Rappelons que le forum de discussion des cours d'informatique a eu lieu en fin de session et portait exclusivement sur une des composantes du cours, soit la création de pages sur la toile des travaux des élèves des autres cours. Il est possible que ces élèves considèrent avoir surtout fait des apprentissages sur le plan de la conception technique. Par conséquent, il est plausible que l'apprentissage ou l'intégration des connaissances n'ait pas été élevée selon les participants.

#### 5.3.2.4 - Cognition et travail collaboratif

La nature du travail collaboratif exigé par l'utilisation du forum de discussion a fréquemment été relevée au cours des entretiens. Cette composante constitue d'ailleurs la spécificité potentielle de ce dispositif de communication. Le travail collaboratif s'insère dans une approche communicative qui permet une interaction productrice de connaissances.

*« Le fait qu'il y ait une partie personnelle et une partie en groupe aussi, ça permet aussi de réfléchir personnellement puis après aussi d'élargir comme si, admettons, on fait juste un travail personnel de semestre, tu pars avec ta petite idée ou si c'était comme exclusivement juste un travail de groupe, faut tout le temps faire ensemble. Bien là tu donnes pas ton opinion personnelle tandis que là ça permettait de faire les deux. » SOC-KEC; Ent\_grp*

*« Le défi du forum a été jugé personnellement, le plus intéressant en ce qui concernait la mise en commun des informations avant*

*la rédaction du texte, c'était la préparation, déjà là on pouvait commencer à sentir que telle personne avait une inclinaison vers tel point de vue, on voyait la chimie, surtout au niveau des débats, ça nous a beaucoup aidés, peut-être un petit moins dans le cadre de l'approche du design en informatique. En informatique, c'est beaucoup plus axé sur la communication, des fois j'ai l'impression ... parce que ça prenait beaucoup trop de temps puis on finissait par avoir [...] » INF-KEA; Ent\_grp*

*« C'était intéressant de voir les commentaires des gens sur le travail qu'on fait, normalement c'est toujours l'opinion du professeur, mais là c'était intéressant de voir les autres qu'est-ce qu'ils pensent de ce qu'on a écrit. » SOC-937; Ent\_grp*

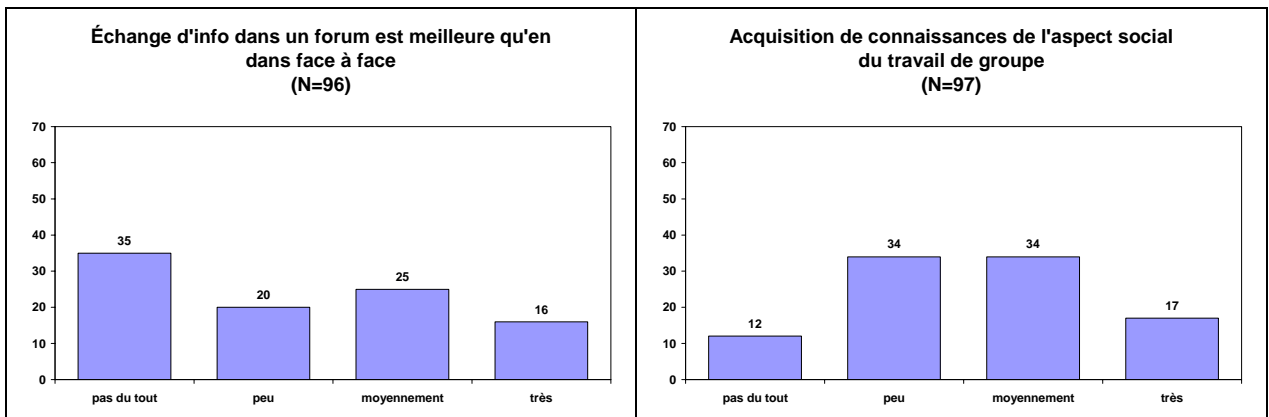
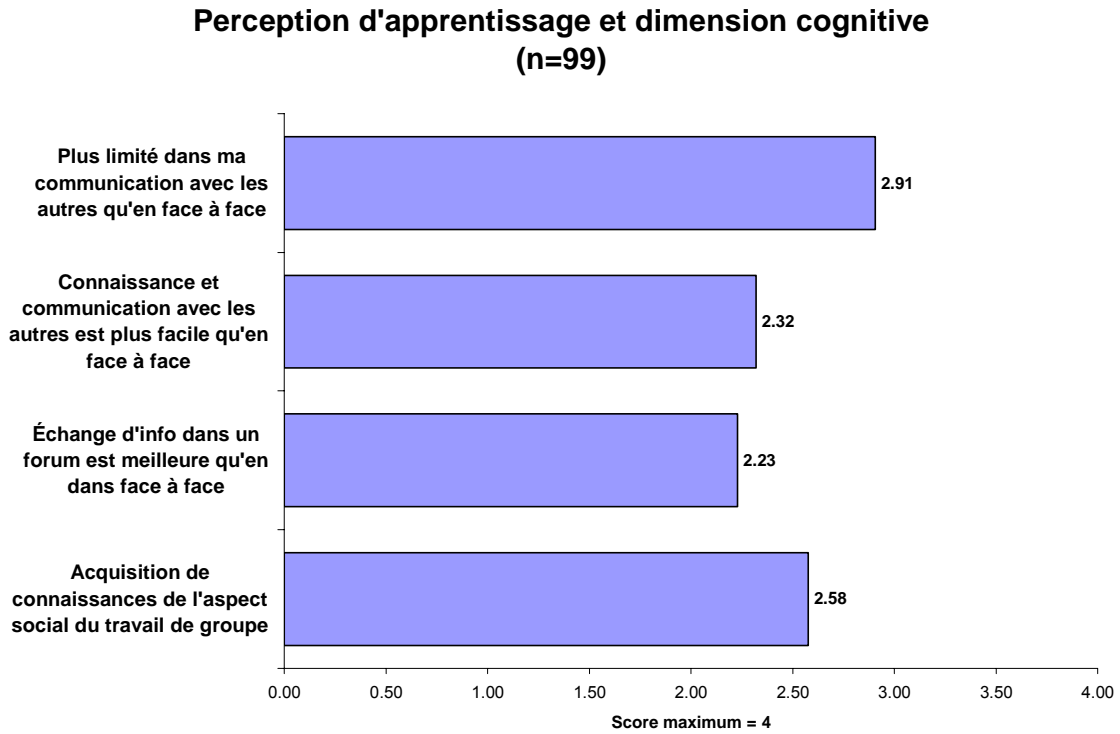
*« Je me souviens que lui, il avait beaucoup d'exemples qui étaient différents mais étaient très bons, sur la musique, c'est un musicien puis je trouvais que son développement était extrêmement bon. Donc, lorsqu'on a réduit le texte, j'ai vraiment voulu refaire sa structure puis mettre les arguments qu'on avait mis dans différents textes qui étaient très bons avec leur formulation de phrases. » PHI-KEP; Ent\_grp*

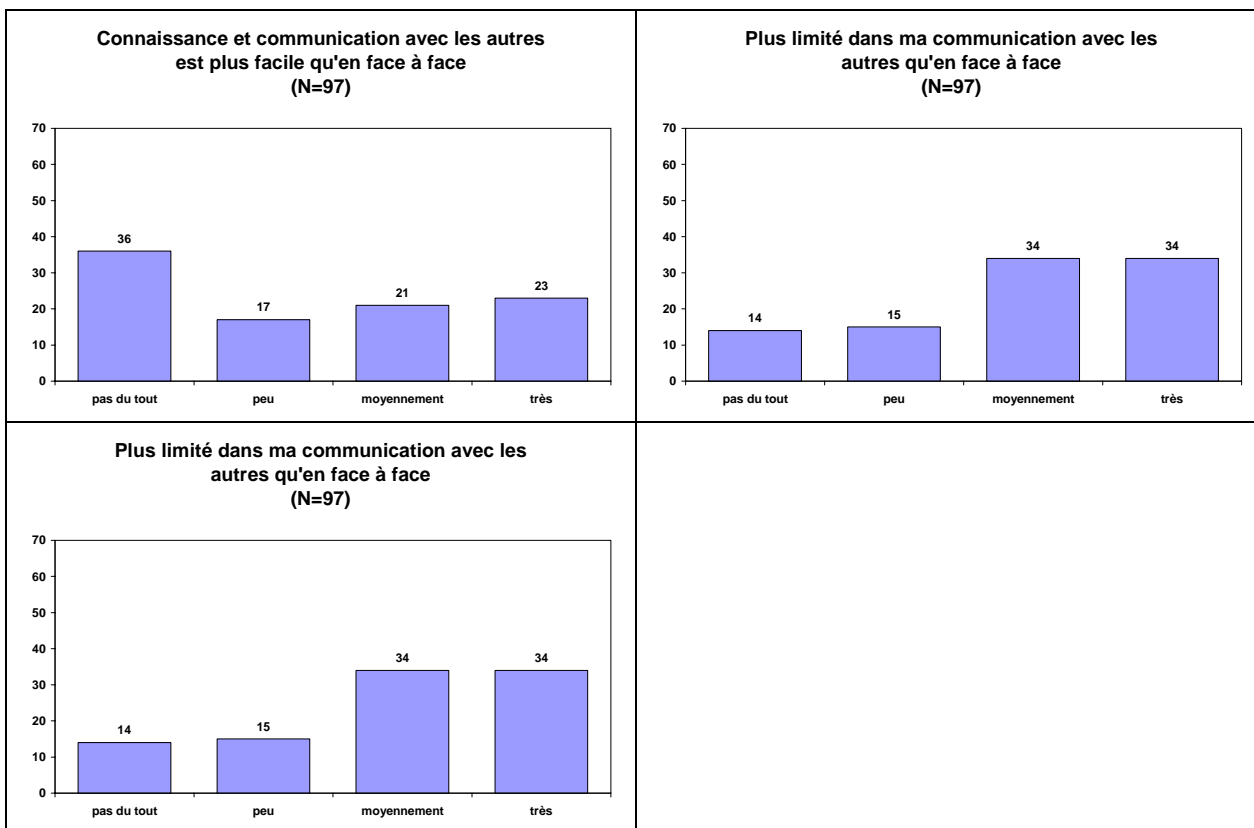
*« Oui, je ne sais pas si c'est spécifique au fait que c'est un forum ou parce qu'on était six, mais ça demandait quand même de s'organiser un minimum dans le temps, dans la distribution des tâches, moi ça m'a développé mon esprit critique forcément parce que ça arrive que tu es seule à ouvrir le texte puis tu prends bien le temps de le lire, tu peux voir tout ce qui te plaît, tout ce qui ne te plaît pas, tu n'as pas forcément la personne à côté de toi pour voir ta réaction, tu peux réagir honnêtement, tu peux relire encore, tu peux revoir si tu as envie de modifier, de commenter. » PHI-KEP; Ent\_grp*

De plus, le fait de travailler avec des pairs semble avoir eu un impact bénéfique pour plusieurs qui valorisaient l'échange de points de vue.

Les données du questionnaire indiquent que l'apprentissage social est perçu dans une moindre mesure. La communication en face à face est privilégiée à la communication en ligne dans le contexte notons-le d'un travail scolaire.

Figures 4 Perception d'apprentissage et dimension cognitive





### 5.3.2.5 - En bref

Le forum de discussion permet et favorise même, selon certains, l'apprentissage cognitif. La rédaction et la publication des textes étant partagées et modifiées par les étudiants en cours de forum, ces derniers sont motivés à participer et à s'investir dans l'activité. Nonobstant cette force, on a remarqué que la participation de certains membres, dans quelques forums, se limitait au strict minimum et visait simplement à assurer une évaluation de passage.

### 5.3.3 - Dimension métacognitive

Les éléments de cette dimension se réfèrent notamment à l'évaluation du cheminement de l'apprenant perçue par lui-même et à la perception de la régulation de ses interventions. Les composantes métacognitives liées à l'apprentissage sont également analysées.



L'utilisation du forum de discussion a permis à plusieurs participants d'acquérir ou de prendre conscience d'éléments liés à l'apprentissage, à l'acquisition de connaissances ou à l'habileté de traitement des connaissances.

*« Non, parce que du moment que tu as un travail à faire, tu as de la recherche à faire par toi-même, ton travail tu vas découvrir, c'est toi qui va faire les démarches pour apprendre et connaître le sujet, dans un forum. C'est pratique parce que là, tu es en groupe, puis tout le monde va apporter leur élément, il faut que tu sois consciente de ce que les autres peuvent amener comme argument, puis être capable de dire si ça marche ou ça ne marche pas. » SOC-937; Ent\_grp*

*« [...] puis c'est par la suite qu'on a pu faire évoluer la conversation avec des avis particuliers qui, des fois, entraînent en conflit, des fois, on n'est peut-être pas d'accord avec une autre personne, puis c'est là vraiment qu'on a pu évoluer et diversifier notre point de vue avec des éléments apportés par les autres, il y a eu une prise de données avant de vraiment donner une structure au texte, prendre l'information et la débattre, on sentait déjà l'inclinaison de certaines personnes vers certains côtés ou points de vue, donc à partir de ces informations-là des thèmes qui sont devenus un petit peu plus récurrents qu'on a décidé de faire la structure justement de l'argumentation. » PHI-KEA; Ent\_grp*

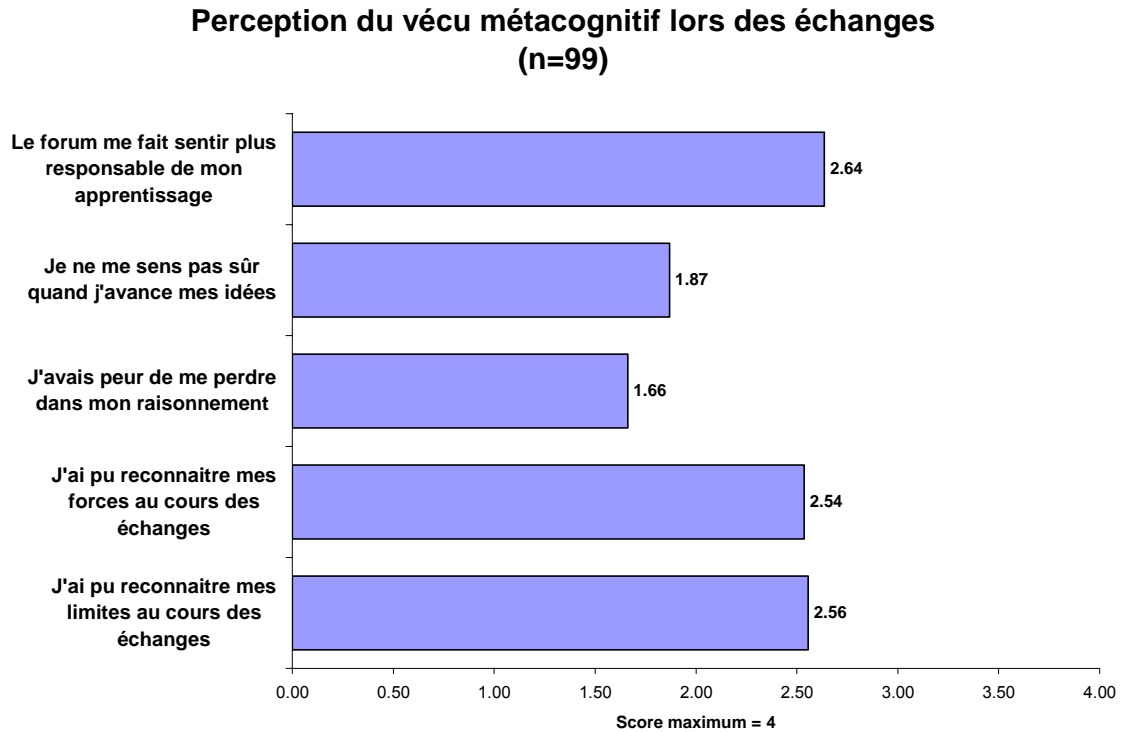
*« C'était bien, comparativement elle a dit tantôt, on pouvait regarder ce que les autres pensaient, quand on remet un travail à quelqu'un pas nécessairement juste pour se positionner soi-même, mais pour avoir une meilleure vue d'ensemble du problème, tandis que juste ton travail que tu remets au professeur, bien tu as lu ce que toi tu as lu mais, là c'est partagé, tu t'enrichis que ce que les autres vont dire. » SOC-KEC; Ent\_grp*

On constate que le forum est avant tout perçu comme un moyen facilitant l'apprentissage de la discussion; par ailleurs, le développement de l'effort est plus ou moins favorisé.

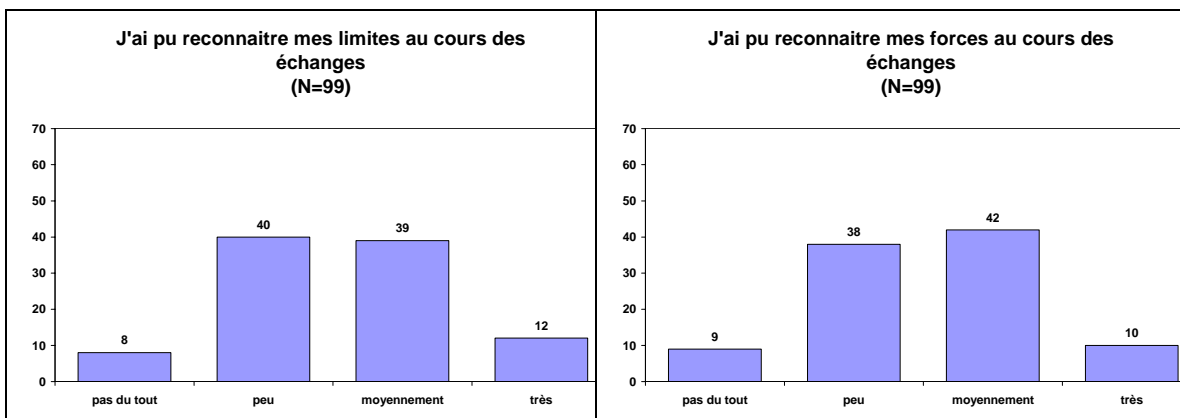
### **5.3.3.1 - Apprentissage et métacognition**

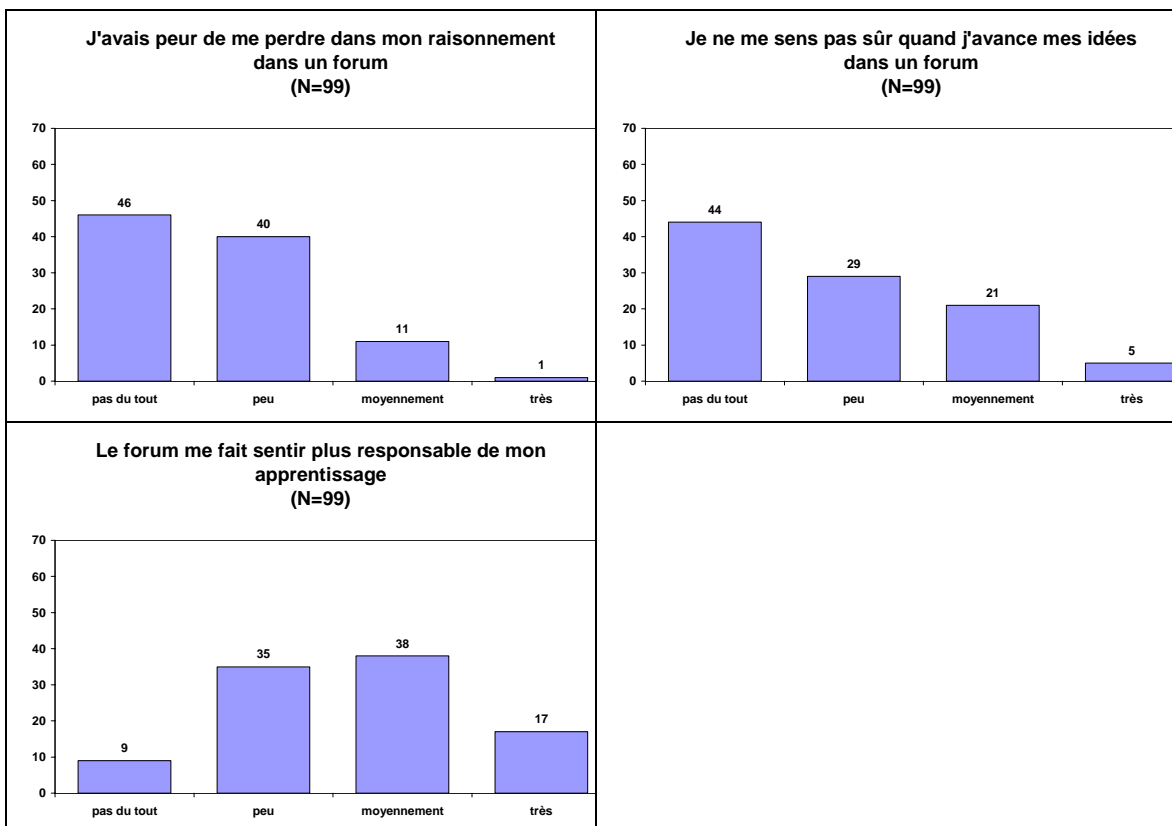
Le forum de discussion, en tant qu'environnement d'apprentissage individuel, a-t-il un impact en termes de développement de la personne, de sa responsabilité, de la prise de conscience de ses forces et faiblesses?

Figures 5 Perception du vécu métacognitif lors des échanges



Les élèves sont plus nombreux à mentionner que le forum de discussion les a fait se « sentir plus responsables de leur apprentissage » et leur a permis de « reconnaître leurs forces et limites au cours des échanges ». Pour ces items, en général, il n'y a pas de différence significative entre les groupes avec ou sans modérateur.





« C'est sûr un peu, car au début tout le monde participait. Les premiers échanges ont été très constructifs, donc là-dessus oui, on a eu des bonnes notions. » PHI-KEP; Ent\_ind

« Oui parce qu'on est capable de prendre du recul, on n'est pas obligé de répondre immédiatement comme si on était sur un chat. » SOC-KEC; Ent\_grp

« J'ai trouvé qu'il y avait beaucoup de feedback; au fur et à mesure une personne trouvait une information, elle la communiquait tout de suite ou on avait un texte avant l'autre, ça devenait un horizon plus large sur le sujet, ça a vraiment permis d'avoir des feedback. » SOC-937; Ent\_grp

### 5.3.3.2 - En bref

Au dire des élèves, les forums ont l'avantage d'offrir un support pour développer la pensée, entretenir la motivation et favoriser une réflexion dans un contexte de communication. La régulation du travail incline à la participation, sans assurer pour autant la profondeur des propos.

### 5.3.4 - Dimension sociale et participative

La participation à un forum de discussion de type *télétravail* favorise-t-elle le développement d'habiletés sociales et du travail collaboratif? Nous cernerons dans un premier temps la perception de l'apprentissage social, et dans un deuxième temps les effets qui en découlent, tels que la perception de la dynamique et l'effet du groupe sur la motivation.

#### 5.3.4.1 - Apprentissage et dimension sociale

La recension des commentaires spontanés des participants, eu égard à l'apport éducatif de ce type d'activité, révèle que l'apprentissage du travail en groupe constitue la retombée complémentaire importante de la pratique du télétravail en forum de discussion. Cependant, cette retombée est tributaire de la participation des membres, cette dernière n'étant pas toujours constante, par ailleurs. Dans certaines équipes, les participants ont travaillé chacun dans leur univers, s'impliquant avec plus ou moins de vigueur dans la discussion ou les échanges d'informations.

*« Par contre, en ce qui concerne l'apprentissage au niveau du travail de groupe, le forum ne le développait pas à mon avis; aucunement, au contraire. Le fait de laisser des messages sur un forum de discussion ne constitue pas à mon avis, un travail d'équipe, mais plutôt une réflexion personnelle à laquelle parfois, on répond. Les messages électroniques ont pour effet de camoufler l'identité et la personnalité de chacun, ce qui fait que le suivi de discussion est incohérent. » SOC-KEC; Ent\_ind*

*« Je trouve qu'en utilisant cette méthode de travail avec des gens que l'on côtoie est quelque chose de frustrant, puisqu'il serait si facile de se voir ou au moins de se donner un coup de fil afin d'échanger des idées, des commentaires ou même de s'encourager. » SOC-KEC; Ent\_ind*

Néanmoins, dans plusieurs équipes, l'activité groupale s'est avérée productive et gratifiante : l'autorégulation des interventions et l'intériorisation de la norme groupale (entente entre les participants statuée en ligne ou en face à face) ont pu contribuer à la réalisation de la tâche dans un esprit collaboratif. Dans l'ensemble, le forum de discussion laisse une empreinte positive et encourage à participer de nouveau à ce genre d'activité pédagogique.

*« Étant donné que c'est un travail d'équipe, si c'était un peu plus individuel, ben, j'ai pas besoin de le faire, c'est juste moi qui va en subir les conséquences, mais étant donné que c'est un travail d'équipe pis tout au long du cheminement, il faut que tu fasses quelque chose, ben à un moment donné, il faut s'impliquer, parce que c'est tout le reste de l'équipe qui en perd. Le travail d'équipe comme ça, à long terme, où tu dois remplir des étapes tout le long, ça te pousse à faire quelque chose, parce que si tout le monde fait rien... » SOC-937; Ent\_ind*

*« Mais encore, il y a aussi les e-mail qu'on utilise assez fréquemment dans nos travaux, le forum est quand même mieux parce que tu as toute l'information d'un seul coup, mais quand on travaille en équipe nous, souvent, qu'est-ce qu'on fait, c'est qu'on fait une partie de laboratoire, on l'envoie à quelqu'un d'autre, l'autre fait sa partie, ses documents, il commente. » PHI-KEP; Ent\_grp*

*« Le forum m'a alors permis de développer plus et de donner mes opinions plus souvent et plus facilement. Il m'a également appris à mieux travailler en équipe, je partage plus facilement mes opinions avec d'autres personnes, je suis plus actif, je participe plus et le travail en groupe me plaît plus. » SOC-KEC; Ent\_ind*

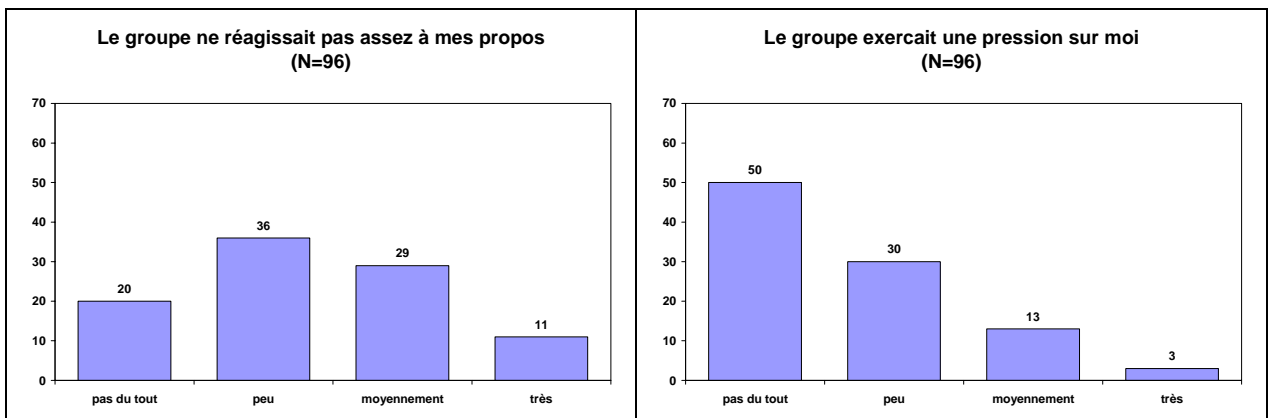
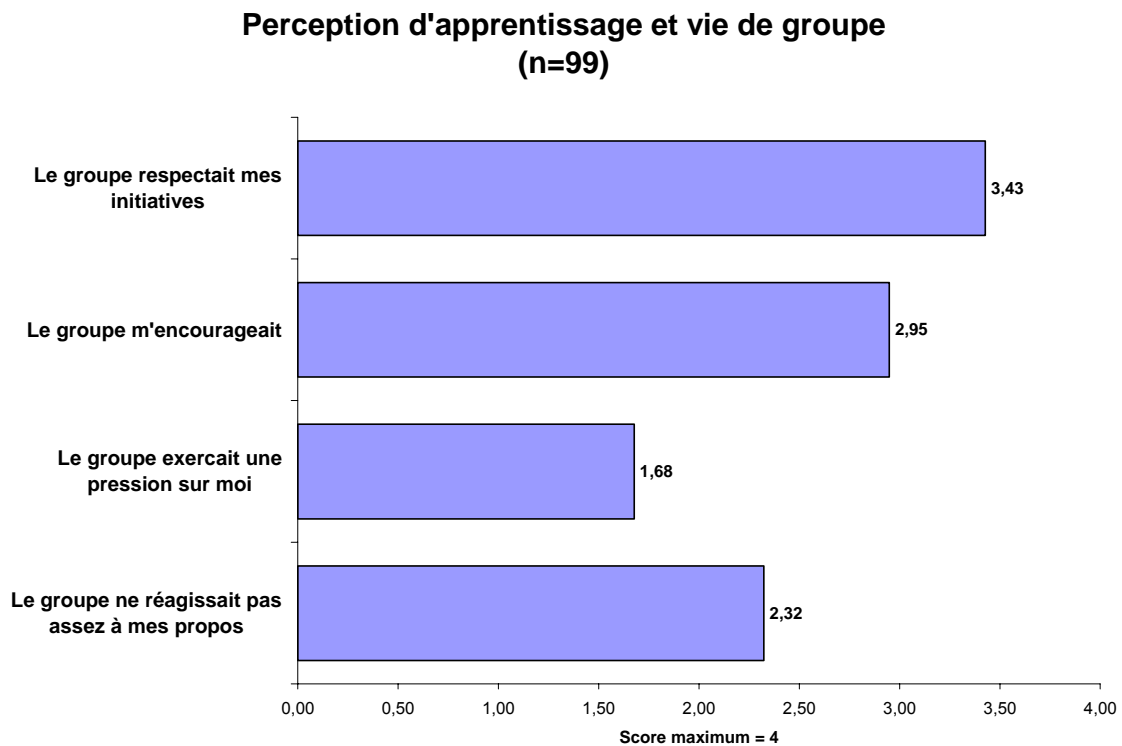
Des élèves ont rapporté que le forum et, par ricochet le type de travail collaboratif proposé comportait certains irritants. Mentionnons que ces mêmes étudiants préfèrent la relation en face à face, la jugeant plus satisfaisante. Les limites sociales du forum se réfèrent à l'asynchronicité qui déstabilise l'intérêt, et tamise la spontanéité.

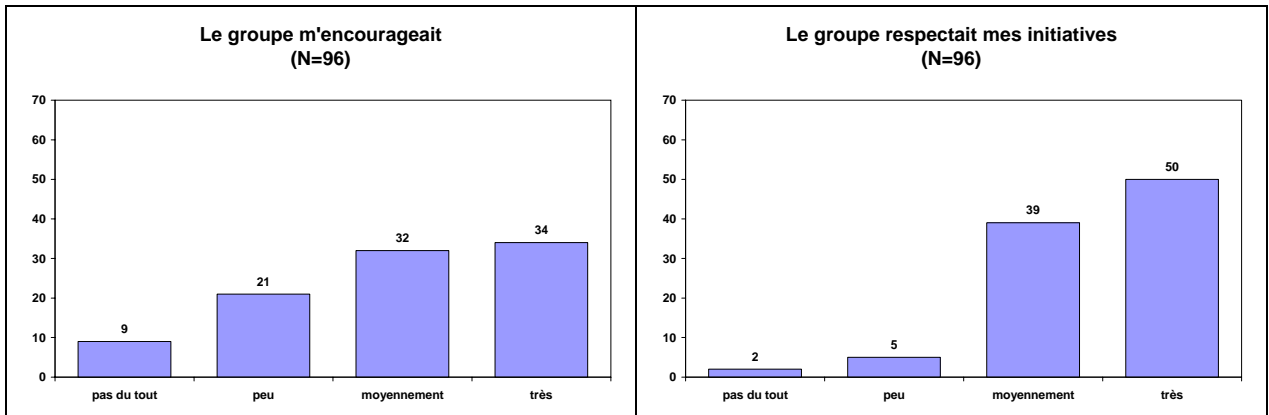
*« Comme j'ai dit, oui le forum, c'est une nouvelle manière, parce que je connaissais pas ça, sauf que, malgré tout, pour moi, j' préfère travailler verbalement comme ça on voit tout de suite l'intensité des autres qui sont prêts à travailler ou non. Par le forum, ça prend peut-être une semaine de décalage, pour que tu te rendes compte que ce n'est pas une erreur ou un oubli, qu'il n'est pas allé parce qu'il ne voulait pas y aller. Donc, c'est une nouvelle manière, mais j'serais prêt à dire que je préfère le traditionnel. » PHI-KEP; Ent\_ind*

### 5.3.4.2 - Perception de la dynamique du groupe

Un certain nombre de questions ont permis de brosser le portrait de la vie du groupe dans un forum de discussion, ainsi que son apport au plan de la participation. Dans un premier temps, cette activité collaborative a permis à l'élève de s'exprimer, d'identifier le comportement des autres et son impact sur le sien.

Figures 6 Perception d'apprentissage et vie de groupe

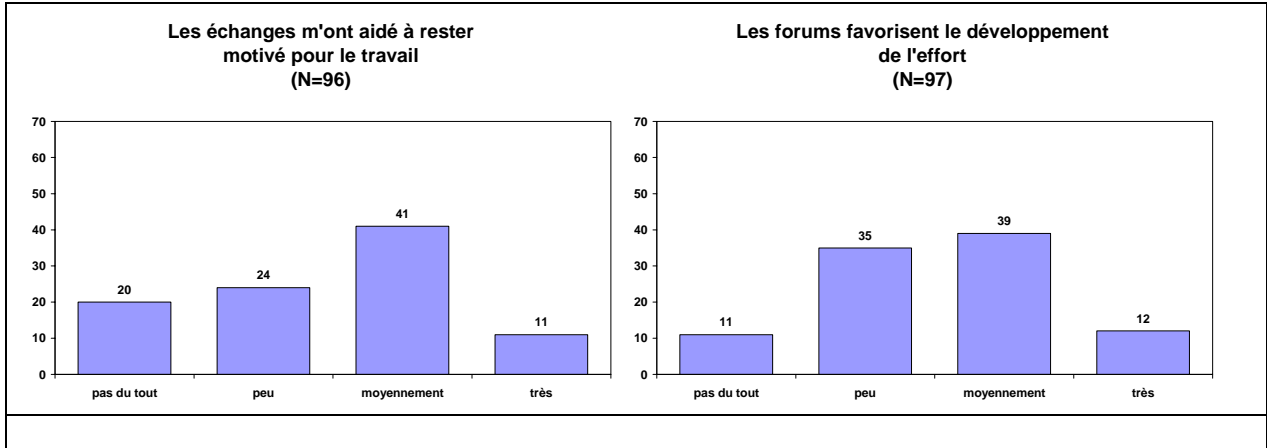
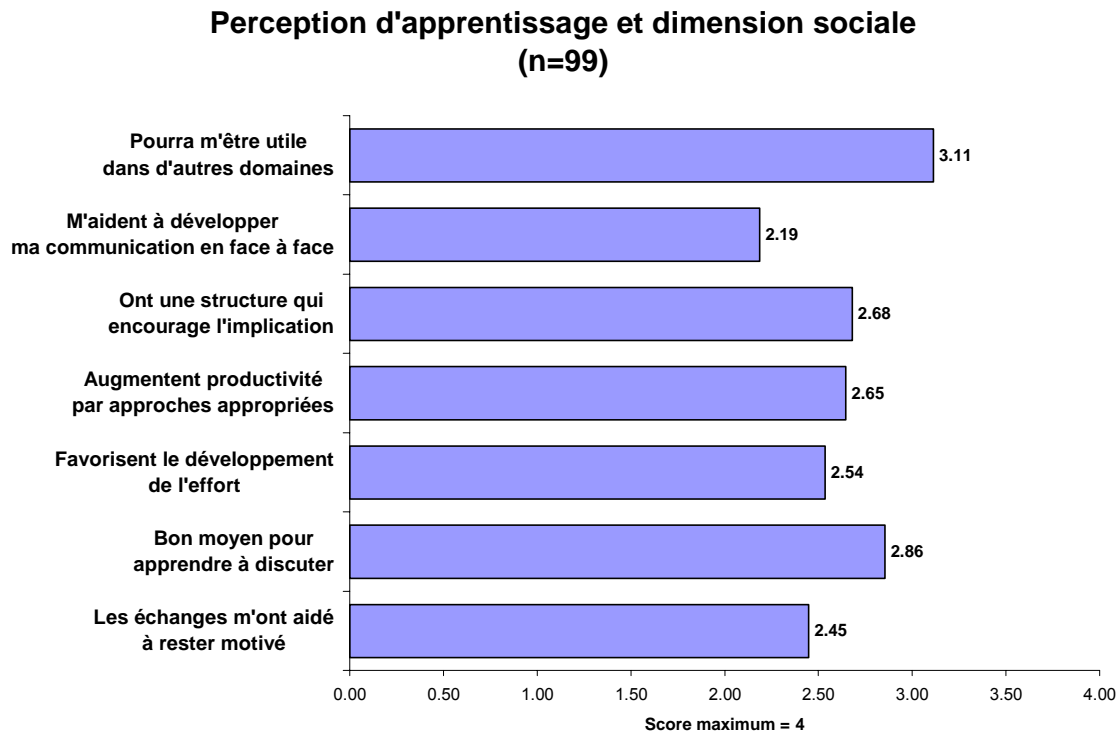




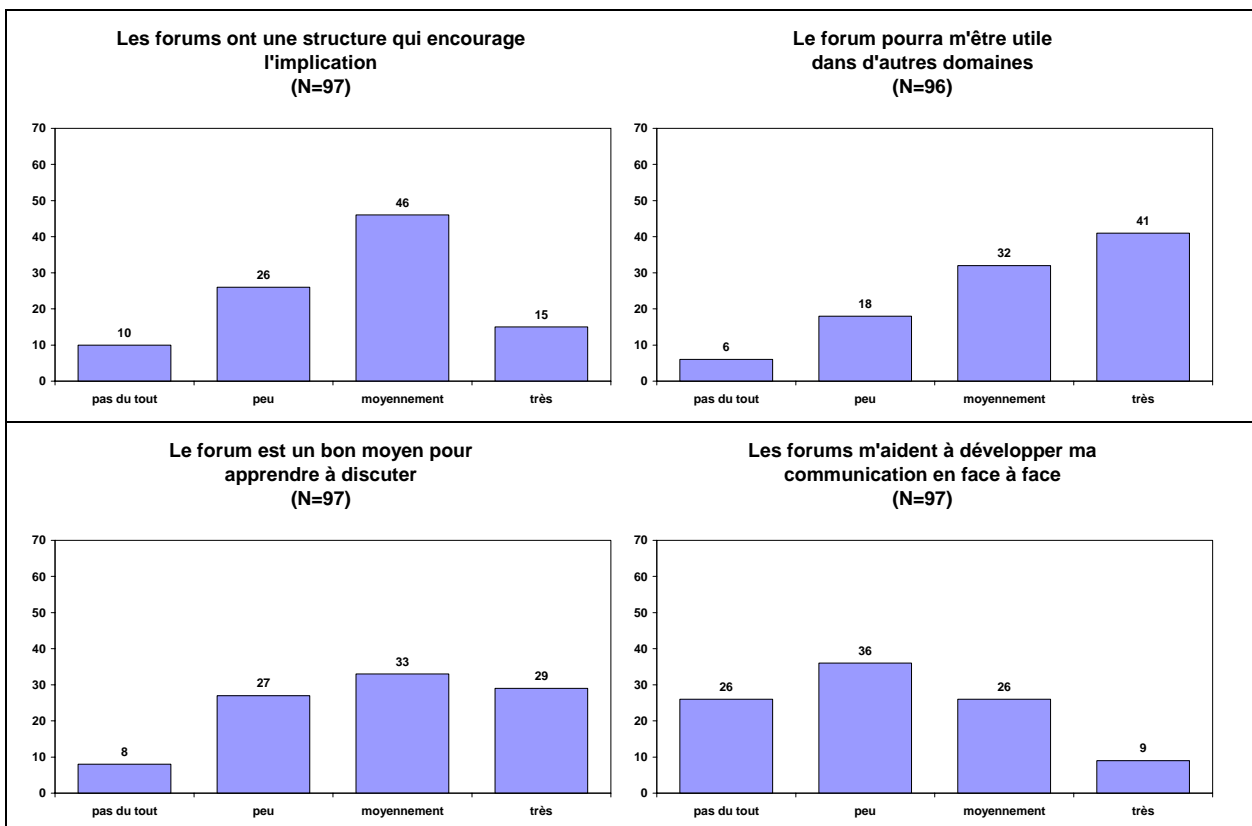
« *Le groupe respecte...* » suivi de « *le groupe encourage* » constituent les deux apports les plus importants du forum de discussion. Les groupes bénéficiant du concours d'un modérateur étaient légèrement plus nombreux à croire que le groupe respectait les initiatives. Par ailleurs, il appert que « *le groupe ne réagissait pas assez...* » recueille un score moins élevé; voilà une limite fréquemment relevée par les élèves. Le ton poli, l'acceptation des propos de chacun sans ou avec de rares commentaires critiques ont été relevés par plusieurs. Peu d'étudiants considèrent que le groupe a exercé une pression sur eux. Le nombre de textes individuels à lire dans les équipes de plus de six participants notamment en a découragé un certain nombre.

Dans quelle mesure le forum de discussion contribue-t-il à favoriser la participation des élèves? Pour la plupart des répondants, la participation au forum aura peu concouru à développer la communication en face à face, lors d'ateliers. Est-ce à dire que les jeunes considèrent qu'ils possèdent déjà, nonobstant leur participation au forum, les habiletés requises pour travailler en face à face ou en équipe? C'est ce que l'on serait poussé à conclure en observant le graphique ci-dessous et en ne tenant compte que des réponses de l'ensemble des répondants.

Figures 7 Perception d'apprentissage et dimension sociale







Toutefois, l'examen plus détaillé des réponses des étudiants en sociologie révèle que les forums avec modérateur recueillent des scores plus élevés que les forums sans modérateur pour les items « *le forum encourage l'implication* », « *bon moyen pour apprendre à discuter* », « *utile dans d'autres domaines* » et « *aide à développer la communication en face à face dans les ateliers* ».

L'ensemble des items ci-haut décrit contribue à renforcer la motivation affirment les participants. L'analyse de leurs propos nous permet de dégager quelques relations qui ont influencé la participation sociale. En voici les principales.

#### 5.3.4.3 - Motivation et participation sociale

La participation et l'appartenance au groupe constituent des facteurs importants de motivation au travail. Dans cette étude, nous avons répertorié quatre composantes sociales pouvant influencer la participation et la motivation au

travail : l'appartenance au groupe, la proximité sociale, l'évaluation et le genre de travail.

#### **5.3.4.3.1 - Motivation et appartenance au groupe**

Les personnes isolées ou timides apprécient un dispositif de communication comme le forum de discussion.

*« Ça faisait plaisir, sérieusement, ça faisait plaisir, quand tu écris un texte, tu écris ton texte, tu fais ton texte et tu peux comme savoir l'effort que tu as mis, mais lorsque les gens te disent que c'est vraiment bon, tes idées sont vraiment bonnes, c'est vraiment valorisant, ça j'ai trouvé le fun, comme pouvoir partager ça avec les autres. » SOC-937; Ent\_grp*

*« Moi, je dirais que pendant les rencontres comme face à face, s'il y en a qui ne veulent pas dire leur opinion, ils ne savent pas si les autres vont accepter, ils vont comme se replier ou être contre ça puis ils ne le disent pas. Dans les forums, c'est plus facile à dire ce que tu as à dire. » PHI-KEP; Ent\_grp*

*« Oui, c'était comme plus objectif, par contre si j'avais une relation avec toi, que je te parlais ou peu importe, j'aurais eu plus de misère à dire le vrai fond de ma pensée, j'aurais eu peur de te blesser, tandis que là je ne connaissais pas personne, j'étais super objective dans mes commentaires, comme si je trouvais quelque chose qui n'était pas correct, je le disais, je trouvais quelque chose de positif, je le disais, ça c'était bien. » SOC-937; Ent\_grp*

#### **5.3.4.3.2 - Motivation et proximité sociale**

La proximité sociale du forum, quant à elle, n'est pas appréciée de tous les élèves, certains préférant davantage la communication en face à face.

*« Moi, je dis qu'on est moins gêné de dire vraiment ce qu'on pense. Quand on n'est pas confronté directement avec quelqu'un, là on est plus à l'aise. » SOC-937; Ent\_grp*

*« Je trouve que c'est efficace et pratique sauf que quand on lit plein de textes, puis on est face à face à une personne, on pourrait expliquer qu'il y a plein de sujets qu'on pourrait parler, qu'on saurait tout de suite, tandis que sur l'ordinateur tu es bloquée, tu es limitée dans ce que tu faisais. » SOC-937; Ent\_grp*

*« Les avantages que je vois s'il y a une personne qui ne travaille jamais, qui est paresseux, en forum de discussion, il ne voit*

*jamais rien, ça va mal, l'envoies-tu ton texte? En face à face, la pression sociale est plus forte qu'en forum de discussion. Tu ne sais pas c'est quoi en plus. » INF-KEA; Ent\_grp*

*« C'est facile d'intervenir sur les propos des autres, sauf que c'est difficile de rendre constructive notre interaction. Quand on le dit oralement, peut-être que c'est plus facile pour l'autre de comprendre ce que tu veux dire que s'il lit une ligne, puis il se dit : « Ben, ça m'aide pas, donc j'oublie ça. » Donc, peut-être que c'est plus facile pour être écouté, de parler verbalement. Mais pour le dire, c'est [le forum] un bon moyen quand même. » PHI-KEP; Ent\_ind*

À ces propos ajoutons cette constatation : l'importance de rencontres en face à face importe, sans doute à cause de l'accessibilité de ce support, mais aussi, selon les élèves, pour préciser certains points, se rassurer, se motiver, s'encourager. Le présentiel aura-t-il toujours préséance sur le virtuel? La distance est perçue ou vécue comme facteur de déshumanisation. Les élèves moins familiers avec les TIC éprouvent souvent un sentiment de frustration à communiquer avec une machine, alors que les habitués n'utilisent pas les termes « ordinateur », « machine » ou « écran » lorsqu'ils parlent de leur expérience de communication. Ils déclareront plutôt : « je suis rentré chez moi et je lui ai parlé » ou « je lui ai dit que... », ne faisant pas référence au support de communication. Bref, ces derniers vivent l'expérience comme une communication de personne à personne et non de personne à ordinateur à personne.

#### **5.3.4.3.3 - Motivation et évaluation**

La motivation au travail a été affectée par la pondération de l'activité, notamment chez les élèves des cours d'informatique qui, rappelons-le, devaient produire un site web pour une ou deux équipes de sociologie ou de philosophie et dont l'évaluation sanctionnait la participation globale au cours.

*« Pour l'art contemporain, il aurait fallu qu'on lise tout le temps et qu'on aille chercher. Le problème, voyez-vous, on n'est pas pondéré [spécifiquement], on n'a pas de motivation autre que le fait qu'on veuille participer à ça. On a une bonification dont le prof a parlé peut-être qu'il y en aurait. » INF-KEA; Ent\_grp*

*« Dans le sens que une validation plus ponctuelle en quelque sorte pour pousser les gens à reprendre les discussions, mais le fait qu'on est aussi libre quelque part, on est au cégep, on devrait être capable de s'arranger avec ça, mais la différence on s'est rendu compte que si jamais il n'y a pas d'évaluation, les gens sont juste...[moins motivés] » INF-KEA; Ent\_grp*

*« Il y a aussi qu'on a autre chose à faire que du bénévolat. » INF-KEA; Ent\_grp*

#### **5.3.4.3.4 - Motivation et genre de travail**

Soulignons que le genre de travail et le sujet traité dans le forum de discussion ont pu influencer la motivation, notamment celle des élèves inscrits dans le cours d'informatique.

*« On ne devrait pas l'appeler forum de discussion, mais plus forum de publication, parce que forum de discussion qu'on a, c'est plus, je publie mon texte et l'autre publie son texte et là on les met ensemble, c'est pas une discussion qu'on a, c'est plus on publie des choses là, c'est pas une conversation du tout. » INF-KEA; Ent\_grp*

*« Moi, le travail ne m'appartenait pas, c'est pas mon travail, c'est leur travail, c'est pas motivant, et je n'avais pas que ça à faire, déjà les techniciens qui font ça c'est ce qu'ils font, ils prennent le contenu et le mettent sur Internet, alors que nous, on venait d'apprendre comment le faire et en même temps, on avait d'autres trucs à faire. » INF-KEA; Ent\_grp*

Rappelons que les groupes-classes de sociologie et de philosophie ont été plus motivés au travail d'une part par le sujet qu'ils choisissaient et d'autre part par la pondération des notes (plus de 15 % pour chaque activité).

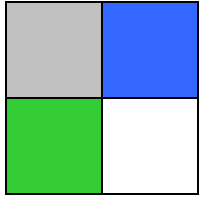
#### **5.3.4.4 - En bref**

La composante sociale touchant au respect, à l'encouragement et à l'autorégulation du groupe favorise la discussion et l'implication. Par contre, les interventions trop polies et sans anicroche ou les remises en question ont altéré, selon certains élèves, la richesse des textes produits dans les groupes. La motivation source importante d'implication est fédérée par l'appartenance au groupe, l'évaluation et le genre de travail.



# **Chapitre 6**

## **Description et analyse de la gestion d'animation des forums**





## **6. - DESCRIPTION ET ANALYSE DE LA GESTION D'ANIMATION DES FORUMS**

Cette section examine la dimension « animation » des forums de discussion. L'un des objectifs de cette étude était de cerner la nature du lien unissant le vécu de l'apprenant avec l'animation du forum. La présence d'un animateur et ses interventions ont-ils un impact sur l'apprentissage, la motivation ou encore la dynamique participative du groupe? Afin de répondre à cette question, nous décrirons le profil du modérateur dans chaque cours et analyserons ensuite la perception des élèves à cet égard. Nous tenterons, par la suite, de déterminer si la présence d'un animateur est souhaitée et source de production dans le contexte d'un télétravail en forum de discussion.

Compte tenu de la diversité des types d'animation, nous procéderons à une analyse spécifique par cours. Le profil de chaque animateur sera développé par discipline en fonction de quatre catégories d'analyse (l'affect, le contenu, le processus et la contextualisation), ainsi que leurs sous-catégories respectives, qui ont été décrites à la section 4.5.3.1 de la méthodologie.

### **6.1 - Forums de sociologie**

La comparaison des groupes de sociologie avec et sans modérateur illustre que la perception de l'apprentissage des équipes avec modérateur est plus sentie que celle des équipes sans modérateur, et ce, pour l'ensemble des items analysés.

#### **6.1.1 - Profil d'animation du groupe-classe SOC-KEC**

Notons que les forums de sociologie retenus sont désignés par les noms S2, S3, S4 et S6.

##### **6.1.1.1 - Affect**

Les interventions effectuées par la modératrice de ce groupe-classe sont caractérisées, pour environ un tiers d'entre elles, par la catégorie « affirmation de soi », quel que soit le forum (*« je suivrai vos commentaires en ligne et vous*



*donnerai du feed-back.* » Forum S2). De façon globale, l'appréciation marque ensuite en deuxième les interventions effectuées et le directivisme vient au troisième rang des tonalités employées.

#### **6.1.1.2 - Contenu**

Peu d'interventions reliées au contenu ont été relevées conformément aux consignes données aux modérateurs, à savoir d'intervenir le moins possible à ce niveau dans les forums.

#### **6.1.1.3 - Processus**

Hormis les catégories de moindre intérêt pour l'analyse, « manifeste sa présence » et « clôture », les interventions codées sous « **clarifie** », catégorie la plus répertoriée, concernaient : l'enregistrement du participant au forum; l'organisation (non temporelle) dans chacune des étapes du travail en relation avec la présence (qui n'équivaut pas à la participation) des membres dans le forum (par exemple, la manière de travailler en équipe); et enfin, la communication entre les équipes de sociologie et d'informatique. « **Établit l'agenda** » vient au second rang des interventions se rapportant au processus. Celles-ci concernaient l'organisation et le respect de la succession temporelle des étapes du travail à l'intérieur du forum de discussion. La modératrice jouait donc, au niveau du processus, un rôle de vérification du bon fonctionnement technique de l'équipe.

#### **6.1.1.4 - Contextualisation**

Les catégories importantes en proportion et caractérisant le style de médiation de la modératrice de ce groupe-classe sont « **encourager** » et « **reconnaître la contribution des élèves** » (reconn.contr.). Ces interventions soutiennent directement la discussion en faisant le lien entre des interventions passées et futures dont le forum bénéficie(ra), la catégorie « reconn.contr. » ne tenant compte que de l'apport des interventions passées (« *Vous avez le matériel nécessaire pour faire une argumentation intéressante.* » Forum S4).

#### **6.1.1.5 - En somme...**

La modératrice tente de jouer, par ses interventions du niveau de la contextualisation, un rôle d'agent de motivation pour le forum, continuant ainsi à susciter l'intérêt des étudiants pour l'activité qui leur était proposée. Elle reprend cependant un rôle de direction lorsque des imprévus surviennent ou que le travail peut difficilement continuer, ce qui se reflète au niveau du processus. Enfin, ses interventions sont généralement teintées par l'affirmation de soi, l'appréciation ou le directivisme.

#### **6.1.2 - Perception des participants**

Les perceptions suivantes proviennent des étudiants du groupe SOC-KEC (avec modérateur), lors d'entrevues de groupe.

*« S'il y avait eu un problème, peut-être que ça aurait été utile. »*

*« Ça permet de se situer, même si c'est bon, ça nous permet de voir qu'on est pas à côté de la track. »*

*« Moi, je pense que oui, du côté processus, parce que comme vous l'avez fait avec nous, comme elle l'a dit, nous rappeler certaines dates limites ou nous dire justement des bons commentaires ou un bon feedback, ça c'est bien, sauf peut-être se sentir un peu supporté, mais s'approfondir dans le contenu, ça je ne crois pas.... »*

*« C'est utile pour rappeler à l'ordre autrement, si jamais on débarque complètement. »*

Quant à eux, les étudiants du groupe SOC-937 (sans modérateur), lors d'une entrevue de groupe, affirment :

*« Je ne pense pas qu'une animatrice aurait été nécessaire à moins que vous trouvez que le travail était insuffisant, l'animateur ça mettrait juste comme de la pression inutile, ça ferait juste comme ah il faut répondre à ce qu'elle a dit, elle s'attend ça, là on n'avait aucune idée ce que vous vouliez, on communiquait vraiment ce qui nous passait par la tête, les questions qu'on avait sans se demander : 'c'est tu correct ce qu'on écrit?' »*

*« Oui, c'est ça, entre nous autres on est capable de juger par nous même que vous nous laissez par nous même faire nos trucs genre, puis j'ai trouvé ça bien, genre que vous soyez tout le*

*temps là pour dire : 'ah ça c'est pas correct', c'est plus laisser place au jugement des autres, laisser place au jugement. »*

*« Je suis d'accord là-dessus parce que ça, ça nous oblige vraiment à se prendre en main dans le fond [ne pas avoir de modérateur], si on ne sait pas trop, il va falloir qu'on se parle puis qu'on trouve le moyen d'arranger les choses, tandis que s'il y a quelqu'un qui nous dit tout, fais ça, fais ça, ça va être plus un automatisme, on va moins avoir à réfléchir. »*

*« C'est ça, on ne se laissera pas aller, on sait qu'il y a quelqu'un qui nous suit, qui va, si on n'est pas à notre affaire, qui va nous le dire, donc faut être à notre affaire, faut continuer. »*

*« ...je ne pense pas que ç'aurait été utile, parce que pour nous diriger, nos travaux, c'était quand même clair, elle l'avait expliqué en classe. C'était simple. »*

*« Mais je trouvais ça intéressant qu'elle nous laisse à nous-mêmes parce qu'il y avait beaucoup de point de vue différents. Puis, il y avait déjà assez de diversité, de contenu différents pour [...] »*

### **6.1.3 - Analyse comparative des équipes avec et sans modérateur**

On s'aperçoit que les élèves accompagnés d'un modérateur ont apprécié l'approche, mais sans plus. Ils considèrent utile mais non essentielle la présence d'un animateur et dans un tel cas, c'est davantage au plan du processus que du contenu que l'on note des attentes.

## **6.2 - Forums de philosophie**

### **6.2.1 - Profil d'animation du groupe-classe PHI-KEP**

Les forums de philosophie sont désignés par les noms P1-08, P1-09, P3-08 et P6-08. D'autre part, l'animation a eu cours exclusivement lors de la deuxième activité dans deux groupes.

#### **6.2.1.1 - Affect**

L'« affirmation de soi » compte le plus grand nombre d'interventions formulées par ce modérateur. Le « directivisme » teinte ensuite la plupart des propos émis par le modérateur (« *Préparez-vous un plan de match.* » Forum P3-08), laissant

transparaître le caractère impératif du modérateur. Ces deux catégories n'ont toutefois pas de lien direct entre elles, quel que soit le forum.

#### **6.2.1.2 - Contenu**

De rares contributions à ce niveau ont été émises par le modérateur, respectant ainsi les directives ayant été énoncées.

#### **6.2.1.3 - Processus**

Lorsqu'on ne se fie qu'aux catégories du processus en tant que telles, le style d'intervention du modérateur à ce niveau ressemble à celui de la modératrice du groupe précédent. En effet, les catégories « **clarifie** », « **établit l'agenda** » et « **annote la technique** » caractérisent respectivement par ordre d'importance les interventions effectuées par le modérateur dans tous les forums. Les motifs à l'origine de ces interventions sont cependant différents : mis à part l'enregistrement du participant au forum, il s'agit du rappel des « règles » en vue de stimuler la participation des membres en relation avec la présence de chacun dans le forum et de l'annonce d'interventions visant à apporter des modifications d'orientation des discussions. Le modérateur a donc rempli sur ce plan un rôle de contrôle du fonctionnement technique du forum.

#### **6.2.1.4 - Contextualisation**

La médiation effectuée par ce modérateur se caractérise ainsi de manière globale : « **encourager** » est la catégorie la plus importante des forums suivie de « **questionner ou effectuer des interventions pédagogiques** » (quest.interv.péd.). Les encouragements qu'il a adressés à l'équipe constituaient toutefois une approbation du déroulement passé de la discussion, autant que de celui à venir.

#### **6.2.1.5 - En somme...**

La médiation effectuée par ce modérateur correspond à divers modèles. Il voit au respect des règles d'exécution du forum et des échéances, mais veille également à stimuler la discussion tout en recommandant certaines directions à prendre.

### 6.2.2 - Perception des participants

Les perceptions suivantes proviennent des étudiants du groupe PHI-KEP (avec modérateur), lors d'entrevues de groupe.

*« Moi, je ne suis pas tout à fait d'accord, parce que moi, je considère que dans un contexte de recherche qui ne serait pas dans un contexte d'un cours justement, on n'aurait pas nécessairement d'animateur qui pourrait venir nous donner des pistes, puis le concept de la page blanche au niveau de la recherche permet aussi de pouvoir développer un sens critique et décider où est-ce qu'on va aller, puis la façon d'aborder, non je considère que l'animateur n'est pas, c'est à nous à s'arranger. »*

*« Oui d'en avoir un [modérateur], mais ça dépend de la dynamique. »*

*« Moi, je trouve que ça a vraiment bien été, puis on n'a pas vraiment eu besoin. »*

*« On était franchement tous à notre affaire, puis on envoyait les choses au bon moment. »*

Les perceptions suivantes proviennent des étudiants du groupe PHI-703 (sans modérateur), lors d'entrevues individuelles.

*« Dans notre équipe, je ne sais pas si c'était vraiment nécessaire. Si certaines gens se démarquent dans leur retard, à répondre à leurs messages, dans ce temps-là, oui, ce serait bien. Mais du point de vue organisationnel, ça allait bien. »*

*« Non, parce que le monde n'y aurait pas été. Même une fois qu'il a été les avertir (vous savez, quand le prof dit que vous allez perdre des points, c'est une menace importante, le monde perd les pédales avec ça), il l'a dit et puis, ça a servi à rien. Donc, j'imagine que même un avertissement sur le forum, ç'aurait passé dans le beurre. »*

### 6.2.3 - Analyse comparative des équipes avec et sans modérateur

La majorité des participants considère que, dans le cadre d'un travail en forum de discussion où le face à face avec l'enseignant est accessible au quotidien, le modérateur n'est pas nécessaire. Sa présence pourrait nuire à la production du groupe au plan du contenu; elle pourrait cependant s'avérer utile sur demande,

au plan du processus. Lors de leur première activité, les participants avaient échangé entre eux sans la présence et l'aide du modérateur. Ils étaient donc familiers et habitués à travailler ensemble pour la deuxième activité.

### **6.3 - Forums en informatique**

#### **6.3.1 - Profil d'animation du groupe-classe INF-KEA**

Les forums d'informatique analysés portent les noms I2 et I5. On ne peut clairement dégager de profil pour ce modérateur, un nombre peu élevé d'interventions en ligne (souvent les mêmes) ayant été faites. Notons que les interventions se sont surtout faites en classe. Une analyse sommaire de ses interventions peut néanmoins être faite à titre indicatif.\*

##### **6.3.1.1 - Affect**

L'« affirmation de soi » et le « directivisme » compte chacune deux interventions, ce qui en fait les catégories les plus utilisées dans ce niveau. Vient ensuite « désenchantement » et « est perplexe » qui ont été attribuées à la même intervention (« *Cependant, je suis très surpris de n'avoir trouvé que quelques liens fonctionnels. [...]* » Forums I2 et I5). Ces deux catégories sont toutes reliées au niveau du processus (« clarifie » et « annote la technique »), et non à la contextualisation.

##### **6.3.1.2 - Contenu**

Aucune intervention en ligne ayant trait à ce niveau n'a été émise par le modérateur d'INF-KEA.

---

\* Rappelons que la présence d'intervenants externes (étudiants des groupes de philosophie et de sociologie) donnait à ce forum une dynamique différente de celle des groupes de philosophie et de sociologie. C'est en fait les intervenants de ces derniers groupes-classes qui dirigeaient la tâche des étudiants en informatique puisque ces derniers devaient attendre de recevoir le travail des intervenants et obtenir leurs commentaires pour apporter des correctifs à la tâche effectuée. Il est donc compréhensible que le modérateur soit peu intervenu puisque la direction du forum dépendait d'agents externes au groupe.

### 6.3.1.3 - Processus

« **Clarifie** » constitue aussi pour ce modérateur la catégorie recueillant le plus grand nombre d'interventions à ce niveau. C'est d'ailleurs dans cette catégorie qu'on retrouve les deux interventions supplémentaires que le modérateur a faites dans le second forum. Contrairement aux autres modérateurs, « **annote la technique** » vient en deuxième; « établit l'agenda » n'est pas présent puisque celui-ci était en partie établi par défaut par les intervenants externes. Enfin, « manifeste sa présence » arrive en dernier.

### 6.3.1.4 - Contextualisation

Une seule intervention codée sous « **questionner ou effectuer des interventions pédagogiques** » entre dans ce niveau, le modérateur s'enquérant des causes du manque d'audace dans le travail des élèves.

### 6.3.1.5 - En somme...

Comme mentionné plus haut, il s'avère difficile de déterminer un profil pour ce modérateur, vu le nombre peu élevé de ses interventions. Toutefois, soulignons qu'il a surtout effectué un suivi en présentiel.

## 6.3.2 - Perception des participants

Les perceptions suivantes proviennent uniquement des étudiants des équipes avec modérateur (INF-KEA) lors d'entrevues de groupe.

*« Je pense que pour le processus, ça n'aurait pas changé grand-chose d'après moi, comme vous dites, il y a eu des erreurs techniques, je pense que c'est là un peu le problème, mais le modérateur en tant que tel, il n'aurait pas pu changer grand-chose. »*

*« Nous, au niveau technique du site Internet, on savait quoi faire tout en premier, mais je ne vois pas. Nous, on avait comme bagage de connaissance, on avait ce qu'il fallait... »*

### 6.3.3 - Analyse comparative des équipes avec et sans modérateur

Une comparaison avec des équipes sans modérateur est impossible, le modérateur en informatique étant intervenu dans toutes les équipes.

## ANALYSE

### 6.3.4 - Perception et attentes à l'égard d'un encadrement avec modérateur

Dans l'ensemble, la majorité des participants considère que le groupe possède intrinsèquement, toutes les ressources pour opérer et produire un contenu valable. À cet effet, l'animateur ne représente pas un apport et peut, à certains égards, nuire à la prise en charge et à l'apprentissage.

Dans le contexte où un modérateur serait présent lors d'un forum, l'analyse des propos des élèves révèle que trois types de modérateur sont souhaités : celui de conseiller de référence non participant mais présent virtuellement ou en face à face; celui d'accompagnateur-ami centré sur le processus et sur le déroulement; et enfin, le modérateur de caution (gardien de sécurité) qui sanctionne et surveille les participants.

#### 6.3.4.1 - Conseiller de référence

On retrouve, dans ce type d'animation, un modérateur discret, mais disponible sur demande, que ce soit en présentiel ou en virtuel. Les interventions souhaitées peuvent porter tant sur le contenu des échanges que sur le processus et la dynamique du groupe.

*« Oui, c'est ça, entre nous autres on est capable de juger par nous même que vous nous laissez par nous même faire nos trucs, genre, puis j'ai trouvé ça bien, genre, que vous soyez tout le temps là pour dire : 'ah ça c'est pas correct', c'est plus laisser place au jugement des autres, laisser place au jugement. » SOC-937; Ent\_grp*

#### 6.3.4.2 - Accompagnateur-ami

Dans ce type d'animation, le modérateur doit axer ses interventions sur le déroulement, l'agenda et l'encouragement à poursuivre. Les interventions ayant trait au contenu sont exclues.

*« Que ce soit quelqu'un de dedans, parce que peut-être qu'on est sur la mauvaise voie, puis on ne le sait pas, moi, c'est quelque chose que j'aime pas, justement, avec le forum de discussion, c'est que on s'en va un petit peu n'importe où, puis on sait pas*



*trop où on s'en va, si quelqu'un de l'extérieur nous dit : 'oui, c'est bien vous faites ça plutôt', ça va nous remettre sur la bonne voie. » SOC-937; Ent\_grp*

#### **6.3.4.3 - Modérateur de caution**

Il s'agit en fait d'un modérateur de surveillance dont le rôle est d'assurer que tous participent et respectent les échéances. Sa présence virtuelle est connue et suffit à motiver pour plusieurs. Elle assure le déroulement et la participation des membres. Il s'agit d'une forme de pression sociale d'autorité. Ce genre de modérateur n'est recherché que par quelques élèves.

*« C'est ça, on ne se laissera pas aller, on sait qu'il y a quelqu'un qui nous suit, qui va, si on n'est pas à notre affaire, qui va nous le dire, donc faut être à notre affaire, faut continuer. » SOC-937; Ent\_grp*

*« Bien, au niveau s'il y a quelqu'un qui nous, pas nous modère, mais nous suit dans notre processus c'est sûr qu'on est plus... On est plus à notre affaire. » SOC-KEC; Ent\_grp*

#### **6.4 - Conclusion**

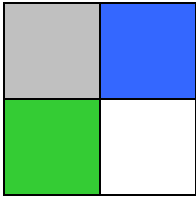
Les équipes des forums sans modérateur considèrent que la présence de ce dernier n'aurait pas été utile. Le protocole se rapportant au travail et à son déroulement était clair et les participants soutiennent qu'ils possédaient les ressources nécessaires pour effectuer une telle tâche. Le genre de travail à faire et les exigences s'y rattachant ne nécessitaient donc pas de soutien, au dire de la majorité des élèves.

Les étudiants avec modérateur apprécient sa présence mais sans plus. Quelques-uns d'entre eux ont toutefois manifesté un intérêt relatif, quant à la participation éventuelle d'un modérateur sur le plan du contenu, mais cet intérêt ne constitue pas une attente envers le modérateur.

Toutefois, les interventions les plus souhaitées concernent la participation des membres et le fonctionnement du groupe.

# **Chapitre 7**

## **Analyse**





## **7. - ANALYSE**

### **7.1 - Contexte d'intervention**

#### **7.1.1 - L'enseignant**

Le forum de discussion s'inscrit dans un modèle de transfert d'informations par l'enseignant, mais aussi d'accès à l'information, d'organisation de la communication et de diffusion de l'information entre les diverses parties en cause (élèves, enseignants et autres ressources). Ici, le rôle de l'enseignant se définit dans le contexte du constructivisme, à savoir que les connaissances ne sont pas exclusivement transmises par l'enseignant : l'étudiant doit les construire, les traiter, les intégrer, voire s'en *informer*. Le partage et la discussion constituent donc, en quelque sorte, des catalyseurs de la construction de ces savoirs. Dans ce cadre, en quoi consiste alors le rôle de l'enseignant notamment avec l'implantation des TIC?

Le rôle de l'enseignant dans ces conditions change et nécessite d'accorder une place au cours magistral, terreau de connaissances intégrées et à développer, mais aussi à tenir compte dans ce nouvel environnement des TIC à la médiation, à la gestion de ressources, à l'accompagnement et au réseautage des sources d'apprentissage.

#### **7.1.2 - L'apprenant**

Les générations de jeunes actuelles, fréquemment identifiées à la génération glisse (Loret et Waser, 2001), tirent profit des TIC, cela allant du Ipod à la console vidéo, de l'ordinateur et de la visiophonie au téléphone cellulaire, des téléchargements aux cédéroms et aux DVD. Ces jeunes sentent le besoin d'explorer et de s'appropriier ces différentes modalités de communication pour leur propre formation, leurs loisirs ou leurs besoins utilitaires, culturels et créatifs. Le virtuel imprègne leur quotidien; il s'y insère en continu et non en univers distinct, étranger. Dans ce cyberunivers, le jeune peut participer à des forums de discussion, des clavardages, des blogues ou bien créer son photo-roman, sa

bande dessinée, sa musique et sa programmation musicale, son site, etc. Il peut ainsi s'identifier à une génération communicative, multimodale et multitâches.

*« Leur (les jeunes) approche de ces activités est différente de celle usuellement pratiquée par les adultes : le recours à la pratique intensive, plutôt qu'à un apprentissage préalable, l'expérimentation répétée et l'itération, plutôt que l'étude du livre d'instructions, l'exploration exhaustive de toutes les possibilités du software qu'ils utilisent. Souvent, l'intuition spatio-temporelle joue un rôle plus visible que le raisonnement ordonné et systématique. Nous pouvons espérer que ces nouvelles générations auront un degré d'autonomie dans l'apprentissage beaucoup plus développé qu'il l'était dans les générations précédentes. La créativité, l'exploration, la découverte et l'innovation joueront un rôle plus important que la mémorisation de textes, la prise de notes pendant la classe, l'acceptation disciplinée d'une seule approche d'un problème donné. » (Trindade, 2000)*

### **7.1.3 - La relation pédagogique**

La relation de l'enseignant avec l'apprenant est en mutation profonde. D'un paradigme de communication linéaire et unidirectionnelle où les concepts opératoires sont l'émetteur et le récepteur, l'interactivité, à laquelle le cyberspace se dédie, instaure une nouvelle aire relationnelle entre l'enseignant et l'apprenant. Un espace dialogique différent prend place et laisse naître une énergie de contact où moult ancrages s'offrent au navigateur en quête d'informations. Enseignant et apprenant distillent l'information, s'approprient un savoir et agissent tour à tour comme énonciateur ou énonciataire. L'apprenant n'est pas considéré uniquement comme récepteur d'informations, mais également énonciataire, c'est-à-dire en tant que partenaire qui saisit, traite et émet de l'information. Par le biais de ces démarches cognitives et sociales, il construit son savoir. Par conséquent, l'enseignant doit ajuster ses interventions au diapason de l'apprenant; les apprenants agissent chacun comme co-constructeur de connaissances. Le forum de discussion autorise l'expression de ce nouveau paradigme de communication.

*« Toute relation au message fût-elle celle d'un texte et d'un lecteur, est interlocutive, toute production de message est une co-production de sens, de même que toute réception du message. En un mot, dès son origine cognitive, le message est le fait d'un*

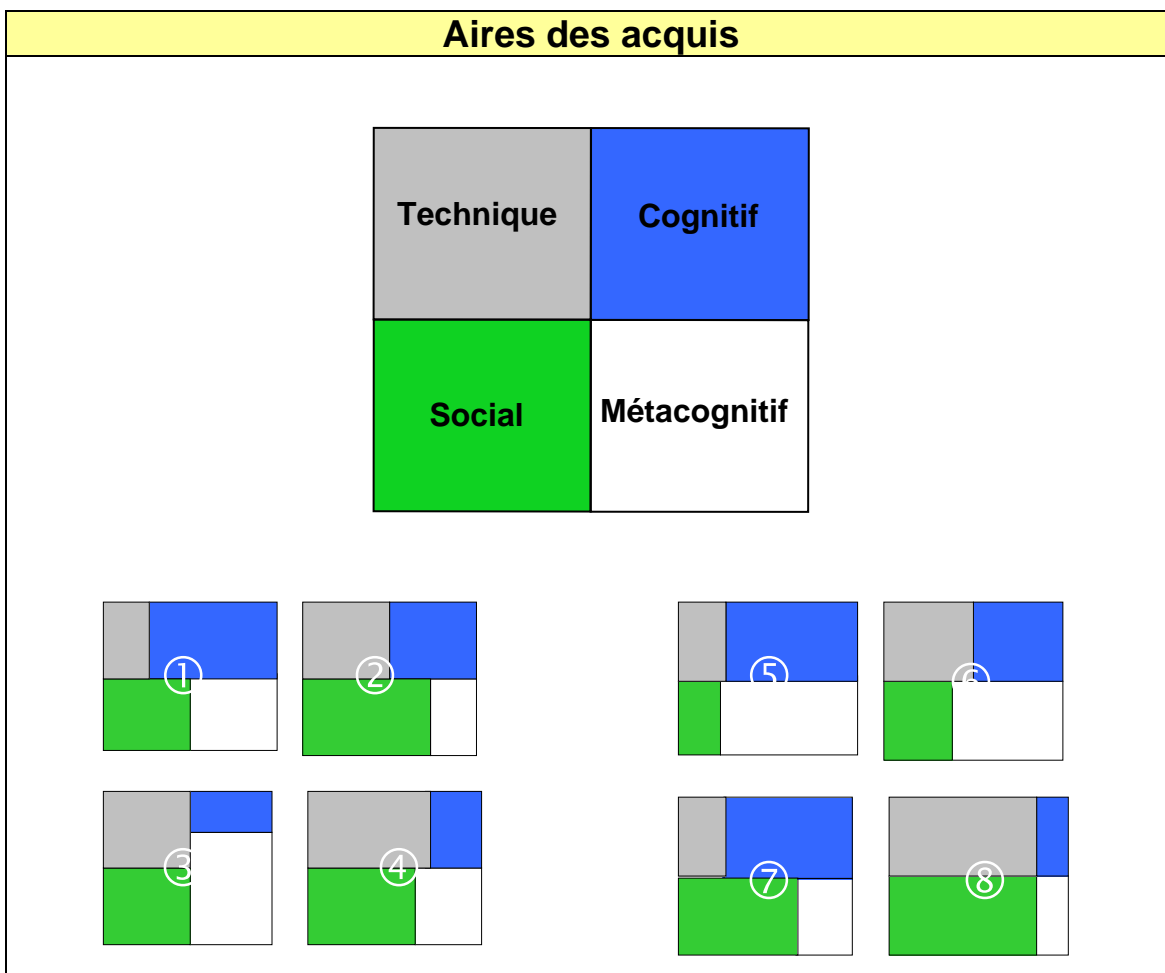
*énonciateur qui intègre dans ses calculs une représentation de l'autre, de la situation, des enjeux qui les lient, lui, énonciateur et l'autre, énonciataire. [...] Cette façon de poser le problème change profondément la nature du regard que l'on peut porter sur la réception des messages et, naturellement, modifie substantiellement les modes expérimentaux et les outils qu'on peut être amené à mettre en oeuvre et à utiliser. » (Ghiglione, 1993 : 257)*

En outre, il s'avère ainsi important de revoir le rôle de l'apprenant. Celui-ci n'aborde pas son apprentissage de la même façon, que ce soit au plan technique, cognitif, métacognitif ou social. De même, y a-t-il lieu de tenir compte de divers facteurs conditionnant la participation à un télétravail en forum de discussion. Attentes, expériences et connaissances constituent trois composantes d'un bagage rendant opérationnelle l'activité participative en ligne.

Notre étude sur les forums de discussion et sur la perception de l'apprenant révèle que les parcours motivationnels de chacun diffèrent et se profilent en fonction d'une certaine triangulation de composantes, notamment les dimensions cognitive, sociale, organisationnelle et technique. Chacune est soutenue différemment selon les acquis des participants. Ces acquis comportent les connaissances et les expériences du participant, et ce, selon les dimensions évoquées plus haut. Les acquis de l'apprenant s'articuleraient donc autour de chacune des dimensions ci-haut mentionnées que nous insérons ici dans des *aires d'acquis*.

Par aire d'acquis, nous entendons un champ d'attentes, de compétences et de connaissances des acquis dans un domaine particulier. Les aires d'identification retenues pour distinguer les profils des apprenants sont : l'aire technique, l'aire cognitive, l'aire métacognitive et l'aire sociale. Dans chacune de celles-ci, l'ensemble des acquis de l'apprenant constituent des facteurs de motivation et d'opération de l'activité. Ainsi, à l'intérieur d'un même forum de discussion ou plus globalement d'une même activité, les attentes, les habiletés et les

connaissances des apprenants varieraient à divers degrés dans chacune des aires des acquis, comme illustré ci-dessous.



On retrouve de nombreux profils d'apprenant en voici quelques-uns :

- ① L'élève a peu d'expérience avec les TIC mais s'intéresse beaucoup au contenu de l'activité, moyennement à l'activité en groupe et à la dimension métacognitive.
- ② L'élève a des acquis moyennement dans l'utilisation des TIC et sur le contenu de l'activité, a peu d'acquis pour le métacognitif mais est très intéressé par les activités de groupe.
- ③ L'élève a beaucoup d'acquis pour le métacognitif, peu pour le contenu d'activité et moyennement pour les TIC et l'activité de groupe

- ④ L'élève a beaucoup d'acquis dans le domaine des TIC, a des acquis important pour le travail de groupe, et un peu pour le métacognitif par ailleurs il est peu intéressé par le contenu de l'activité.
- ⑤ L'élève a peu d'acquis dans le domaine des TIC et de l'activité de groupe cependant il a beaucoup d'acquis pour le contenu de l'activité et la dimension métacognitive.
- ⑥ L'élève a plus d'acquis dans la dimension métacognitive, moyennement d'acquis dans les TIC et le contenu de l'activité et peu pour l'activité de groupe.
- ⑦ L'élève a peu d'acquis en TIC et dans la dimension métacognitive et a beaucoup d'acquis cognitif et dans l'activité de groupe.
- ⑧ L'élève a beaucoup d'acquis en TIC et pour l'activité de groupe et peu d'acquis pour le contenu de l'activité et le domaine métacognitif.

Certains participants seraient donc expérimentés et compétents dans l'utilisation des TIC mais peu enclins au travail en équipe, bien qu'intéressés par le sujet et attirés par l'organisation du travail. D'autres sont peu expérimentés et compétents en TIC, mais motivés à développer leur habileté en TIC; ils apprécient le travail en équipe, s'engagent dans l'organisation de la tâche et s'intéressent au sujet.

Lors de l'analyse des propos des élèves, nous avons observé que la motivation peut parfois être grandement soutenue lorsque les acquis en compétences sont élevés pour une dimension ou l'autre. Ainsi, le sujet et le travail en équipe peuvent susciter moins d'intérêt alors que le dispositif attire l'attention du participant. Ou encore, le sujet l'intéresse, mais le participant est peu attiré par le dispositif et le travail en équipe.

En outre, n'ayant pas fait l'usage de l'ordinateur comme moyen de communication, l'apprenant peut avoir des réticences plus fortes ou, au contraire, un attrait accru pour le genre d'activité proposée.



Il appert que dans les perceptions des élèves du forum de discussion, comme l'avance Zürcher (2004), « *les comportements sociaux se laissent modeler comme un échange, tangible ou intangible, plus ou moins avantageux ou coûteux, entre au moins deux personnes.* » Les actions réciproques constituent un facteur motivant. La théorie de l'équité et du comportement social de Homans (*in* Harvey, 1995) est nombre de fois appuyée par le vécu des participants, alors que dans le contexte des différentes variables, la participation est renforcée. Nous nous associons ici au texte de Harvey qui écrit que dans la perspective des théories de groupes,

*« L'utilisation d'un média interactif et le désir d'entrer en interaction avec les autres individus ou les autres groupes peuvent être étudiés à partir des résultats ou des produits de l'échange, à savoir les coûts encourus et les avantages retirés par chaque groupe participant à une interaction communautaire. Ces auteurs soutiennent qu'un comportement a peu de chances d'être répété tant que les gains qu'il génère ne sont pas supérieurs aux coûts impliqués. » (Harvey, 1995 : 20)*

Les coûts encourus et les avantages peuvent être ressentis dans différents registres :

- la construction des savoirs : ce que l'apprenant investit et ce qu'il acquiert au plan des connaissances ou des opérations intellectuelles;
- la dynamique interactive : ce que l'apprenant investit dans les échanges et la rétroaction que ce comportement lui procure;
- la compétence technique : ce que l'apprenant investit dans l'utilisation de la technique et l'appropriation de cette technique qu'il expérimente;
- les habiletés organisationnelles : ce que l'apprenant investit dans l'organisation et le savoir-faire qu'il expérimente.

Notre analyse révèle que l'appréciation positive ou négative des forums dépend fréquemment de l'investissement des uns et du désinvestissement des autres. Lorsque assurée, la réciprocité favorise l'apprentissage. En revanche, Arnaud (2003 : 4) rapporte :

*« Pour Reffay et Chanier [Reffay et Chanier, 2002], s'appuyant sur les travaux d'Homans, l'estime réciproque pousse les étudiants à interagir de plus en plus entre eux. Ceci justement peut poser problème. Le prédicat est vrai dans le cas favorable d'étudiants motivés et de même niveau, il est infondé (sic) dans l'autre... Pour créer une bonne dynamique, il vaut mieux mettre ensemble dans un groupe collaboratif en ligne, des étudiants de profils et de niveaux équivalents, avec des habitudes de travail similaires pour supprimer les effets de bord liés au rattrapage de certains par rapport à d'autres en termes de niveaux de connaissances et aussi aux blocages de certains étudiants par rapport à la pratique collaborative proposée. Où est l'intérêt du conflit sociocognitif dans ce cas, si tout se passe entre pairs partageant les mêmes valeurs et objectifs, disposant à peu près du même bagage linguistique et des mêmes connaissances déclaratives ? »*

Notons par ailleurs que le télétravail, inscrit dans le contexte d'un atelier au sein d'une communauté existante, bénéficie tant des interactions en ligne qu'en présentiel. Ceci offre un espace de réciprocité plus grand et augmente la productivité des échanges. Force est de constater que la dynamique de motivation, enchâssée dans les composantes des dimensions technique, cognitive, métacognitive et sociale, modifie positivement la perception des forums.

## **7.2 - Pistes pédagogiques**

À la suite de cette étude et en lien avec ses objectifs, nous soumettons ici quelques pistes pédagogiques dans ce contexte d'apprentissage, qu'est le forum de discussion, en vue d'en permettre une meilleure application en milieu scolaire collégial. Il importe de rappeler ici qu'il s'agit d'un forum de discussion du type télétravail au sein d'une communauté existante en présentiel. Ce télétravail a lieu dans le contexte d'un atelier en classe.

### **Préalables**

Avant de débiter l'activité, il importe de bien identifier les participants à l'aide d'un questionnaire permettant de profiler le type d'utilisateur (ses acquis techniques et sociaux) et son intérêt pour le travail. Cela pourra donner lieu à un

encadrement sachant répondre aux besoins de l'apprenant par l'intermédiaire de l'équipe elle-même, par la composition des membres et par des rencontres de suivi en face à face.

### **7.2.1 - Aire technique**

#### **DURÉE**

Un forum de discussion lié à une seule activité de travail et d'une durée de trois à quatre semaines semble la formule appropriée. Cette durée :

- laisse place à une phase d'introduction, d'appropriation, de choix de procédures et de socialisation;
- permet de mettre en oeuvre une concertation intra-dispositifs (accessibilité de diverses ressources – bibliothèque, médiathèque, rencontres, ressources Internet, documents et ressources complémentaires);
- prend en compte le fait que les échanges s'inscrivent non pas de façon isolée, mais dans un contexte temporel multimodal (contrôles, cours magistraux, travaux, congés, etc.);
- favorise un passage aisé du présentiel au virtuel et vice versa;
- incite à une gestion du travail où la production, la réception et le traitement de l'information ne sont pas précipités.

Si le sujet demeure le même tout au long de l'activité et que la durée est plus longue, on risque de démotiver les participants. Le rythme des échanges sera alors ralenti, le discours décousu ou sans lien avec l'apprentissage quotidien et la pression sociale des interlocuteurs opérera. En revanche, une même équipe pourrait, à la suite d'une première activité, prendre part à un deuxième forum, à condition que le sujet ou la tâche diffère.

### **7.2.2 - Aire cognitive**

#### **L'ACTIVITÉ**

Un télétravail nécessitant un partage de connaissances en vue d'une préparation de prestation ou de production collaborative fait appel à un protocole particulier.

- Le télétravail doit s'inscrire spécifiquement dans le curriculum du cours.

- Les objectifs doivent être clairement identifiés ainsi que le déroulement de l'activité. L'enjeu doit être explicitement circonscrit.
- Le cadre temporel de l'activité doit être décrit avec précision : les étapes, les échéances, etc. L'élève doit savoir que l'on attend ses interventions dans un délai spécifique.
- Les facteurs de motivation doivent être relevés; il s'agit entre autres :
  - ✓ choix du sujet;
  - ✓ proximité du sujet, c'est-à-dire ayant une certaine résonance dans le vécu de l'apprenant;
  - ✓ présentation du travail d'équipe en classe;
  - ✓ évaluation individuelle et de groupe;
  - ✓ choix des collègues;
  - ✓ flexibilité de l'agenda personnel;
  - ✓ partage des apports de diverses sources;
  - ✓ exploration d'une nouvelle technologie de réflexion, de production et de communication utile dans le présent et le futur;
  - ✓ apprentissage dans une perspective constructiviste;
  - ✓ contact et feedback du professeur tout au cours du travail, et ce, tant en face à face qu'en virtuel.

Bref, il s'agit là de facteurs de motivation en lien avec la composante cognitive, mais aussi sociale et technique.

Il importe que l'activité ne soit pas perçue comme marginale ou exceptionnelle par rapport aux autres activités du cours, car le succès du télétravail dépend fréquemment de la poursuite de ce dernier dans le cadre d'un cours en classe. Dans le cas de notre étude, le débat préparé en ligne a été analysé et poursuivi en classe lors d'une session de deux heures : les élèves ont alors manifesté une vive appréciation de ce processus.

## TYPES D'ACTIVITÉ

Le genre d'activité doit nécessairement fédérer une collaboration (un travail d'équipe) au cœur de laquelle les points de vue ou la perspective de chacun, ponctués de commentaires, permettent la production d'un travail. À cet effet, Henri et Lundgren-Cayrol (1998 : 8) proposent cinq types d'activité faisant appel à des habiletés distinctes et de difficulté croissante : la fouille collective, l'analyse critique, le débat, la prise de décision et la résolution de problèmes.

*« Ces activités cognitives visent la construction collective de connaissances. En les concevant, le formateur s'assure de respecter les paramètres extraits du scénario général lors des analyses faites aux deux étapes précédentes. Les activités qui peuvent être menées dans une télédiscussion sont très variées. À titre d'exemple, le tableau ci-dessous en présente cinq. »*

Type d'activité	But	Habilités	Productions	
			Individuelles	Collectives
<b>La fouille collective</b>	apprendre à cerner un sujet, une problématique	rechercher de l'information, communiquer et partager des idées et des ressources	une représentation structurée de la matière (plan) et une bibliographie	visite guidée de sites sur Internet ou d'une base de données
<b>L'analyse critique</b>	apprendre présenter un document et à raisonner d'une manière critique	organiser des idées, formuler des hypothèses, élaborer des explications	une carte conceptuelle	une carte conceptuelle
<b>Le débat</b>	apprendre à dégager plusieurs perspectives en rapport avec un problème	Élaborer un discours argumentaire pour et contre un thème donné	la structure d'une argumentation	une banque de arguments à explorer
<b>La prise de décision</b>	apprendre appliquer une démarche de prise de décision pour négocier un consensus	établir des critères, évaluer leur pertinence pour porter un jugement	liste de critères pour évaluer un projet	Décision consensuelle
<b>La résolution de problème</b>	apprendre à appliquer une démarche de résolution de problème	identifier et formuler le problème et des solutions	solution à la suite de l'étude d'un cas	description du processus de résolution de problème

Nous suggérons de tenir compte des niveaux d'habiletés cognitives sollicitées, mais aussi des acquis (techniques, métacognitifs et sociaux) des apprenants pour le choix d'une activité.

### **7.2.3 - Aire métacognitive**

#### **L'ASYNCHRONICITE**

La communication asynchrone, caractéristique importante du dispositif :

- respecte la liberté d'intervention et d'implication de l'apprenant;
- intègre l'agenda de chacun aux exigences personnelles liées aux activités parascolaires et au travail rémunéré;
- permet l'acquisition d'habiletés transversales telles que le développement de l'esprit critique et une réflexion qui fait appel aux capacités de chacun;
- permet l'intégration de mécanismes d'accompagnement selon les besoins de tous et chacun;
- permet des interactions métacognitives et sociales moins élevées que pour les interactions en mode synchrone. L'expression d'opinions et d'informations axés sur le contenu est par contre plus élevée dans les échanges en mode asynchrone.

Sur ce dernier point, on remarque que les communications en mode asynchrone sont plus unidirectionnelles et accordent moins de place à l'interaction dialogique; les commentaires émis sont spécifiques aux messages et nécessitent peu de réaction de l'émetteur d'origine. Bref, la communication est davantage fonctionnelle dans le mode asynchrone que synchrone.

La communication synchrone, elle, revêt aussi de nombreux avantages, mais laisse peu d'espace pour une réflexion approfondie. Elle exige une disponibilité définie et certaine; l'instantanéité de la communication assure spontanéité et interaction. En revanche, la communication asynchrone favorise davantage le développement de l'argumentation et la consolidation de la réflexion de chacun.

On y retrouve de façon plus importante :

- le partage et la comparaison d'informations;
- la découverte et l'exploration d'informations;
- la négociation et la co-construction de connaissances;

- l'évaluation et la révision des idées émises;
- la prise de conscience du nouveau savoir.

#### **7.2.4 - Aire sociale**

##### **LA PARTICIPATION DES ÉLÈVES**

Quels rôles de nature interactive ou participative peut-on dégager des propos des élèves?

- ✓ Le rôle de l'**auteur** : celui qui produit un texte.
- ✓ Le rôle de l'**énonciateur** : celui qui produit une intervention en réaction aux interventions ou textes des autres.
- ✓ Le rôle d'**énonciataire** de la production des autres : celui où il est clairement identifié comme lecteur. Il sait que le message lui est destiné collectivement ou individuellement. Ce rôle est un droit de regard, qui peut cependant entraîner une réplique.
- ✓ Le rôle non perçu par l'auteur (ici, le participant ne s'implique pas dans le processus ou le contenu d'une façon interactive).

Ces rôles peuvent se manifester d'une façon exclusive ou inclusive, c'est-à-dire qu'un participant peut à un moment ou l'autre du déroulement du forum, privilégier un type de rôle à un autre.

Il importe de mentionner que l'intensité de la communication, caractérisée par la fréquence, et la densité du contenu, peut enrichir le cadre participatif d'une synergie riche de relations groupales.

Lors de recherches précédentes, nous avons examiné la dynamique interactive dans des groupes visuels et constaté que celle-ci est en mouvance constante, chaque participant étant susceptible, à tout moment, d'intervenir. De là, l'exigence de participation de chacun lors d'un forum. À maintes reprises, avons-nous entendu des élèves déclarer que le fait de faire un travail en ligne et en groupe avait exercé une pression sur leur rendement et sur leur

investissement dans la tâche. Si une classe de 34 élèves exerce une certaine pression sur l'individu, le groupe de cinq à huit personnes a également une influence, et possiblement plus forte, sur un participant. Nous avons d'ailleurs constaté que les groupes de quatre à six personnes entraînaient une pression plus intense que ceux de huit membres. Aussi, la cohésion du groupe pourrait être susceptible d'exercer une pression. La structure et le genre d'activité (protocole et agenda) constituaient évidemment, ici, la source première de pression. Toutefois, le nombre de participants contribuait de façon notable à l'engagement participatif.

Comment cette participation s'est-elle manifestée dans le forum? Notons qu'aucune restriction n'a été imposée relativement aux modalités de communication parallèles au forum de discussion. L'activité a donc engendré cinq types de participation se manifestant à travers différentes utilisations du forum de discussion :

- A) Utilisation du forum de discussion en ligne exclusivement;
- B) Utilisation du forum et de quelques rencontres en face à face avec les coéquipiers;
- C) Utilisation du forum et de quelques rencontres en face à face avec l'enseignant;
- D) Utilisation du forum et du courrier électronique entre deux coéquipiers;
- E) Utilisation du forum et du téléphone;
- F) Utilisation du forum et du clavardage à deux ou à plusieurs.

Au dire des élèves, les types de participation A, B et C ont été les plus fréquents.



## **L'ANIMATION**

On remarque une certaine autonomie de l'équipe en ce qui a trait au contenu du travail, dans le cadre d'un télétravail collaboratif. Les participants se perçoivent dépendants les uns des autres, mais valorisent cependant l'apport de toute intervention (autre que sur le contenu) comme source de motivation. Ainsi, l'intervention du modérateur, lorsque souhaitée, l'est essentiellement au plan du processus. Pour aider l'équipe lors de la réalisation de son travail, nous suggérons ici quelques attitudes à adopter par le modérateur. Ce dernier pourrait :

- Assurer une certaine présence vigilante, mais non directive sur le fond.
- Intervenir sur le plan du processus en tenant compte de ce « petit guide » :
  - ✓ préparer un journal de bord pour suivre chaque équipe (identifier les composantes de références);
  - ✓ bien identifier les objectifs de la tâche afin que l'évaluation soit pertinente;
  - ✓ être explicite lors des consignes pédagogiques;
  - ✓ créer des moyens pour favoriser des collaborations authentiques entre les participants (par exemple, lors des travaux en classe, conserver les mêmes équipes);
  - ✓ être attentif au processus d'apprentissage et non seulement au contenu;
  - ✓ suivre les échanges et relever leur impact sur la réflexion;
  - ✓ observer si la connaissance est nouvelle ou uniquement transmise / transférée;
  - ✓ accepter la particularité de fonctionnement de chaque équipe;
  - ✓ valoriser le succès de l'équipe et non seulement celui de l'individu;
  - ✓ assurer chaque équipe de la confidentialité de ses échanges.
- Prévoir un échange hebdomadaire entre modérateurs, s'il y a lieu.
- Noter le nombre d'équipes opérationnelles au cours d'une semaine.
- Relever ce qui semble le plus aider ou motiver une équipe.
- Identifier le temps moyen de travail en ligne des participants.

### **7.2.4.1 - Types de modérateurs proposés par les participants**

À travers les propos des participants recueillis dans les évaluations, divers types de modérateurs émergent. Des différentes fonctions auxquelles les étudiants

s'attendaient que le modérateur joue, on a pu les regrouper selon trois profils d'animation.

**Modérateur de caution** : fonctions : Il suit les débats; n'intervient que dans les situations où il doit assurer le bon fonctionnement du groupe (par exemple, si un membre ne participe pas – processus organisationnel); peut utiliser son autorité professorale pour exercer cette fonction et agir comme un maître de discipline.

**Accompagnateur-ami** : fonctions : Il manifeste sa présence discrète tout au cours de l'activité; ne s'implique pas dans le contenu si ce n'est pour relancer la participation (au niveau surtout de la forme); assure une présence continue et régulière plutôt que sporadique; il peut orienter ou diriger une conversation.

**Conseiller de référence** : fonctions : Il se montre disponible selon la demande, c'est-à-dire les besoins perçus du groupe ou les demandes exprimées par ce dernier; fait des interventions basées sur les fruits de son expérience et sur sa compréhension des relations humaines.

#### **7.2.4.2 - Genres d'intervention du modérateur**

Le modérateur dans le contexte d'un télétravail en forum de discussion peut :

- être directif sur la forme et non le fond;
- questionner sur le déroulement : accompagner la participation de chacun, aider à la planification;
- favoriser les échanges par des questions :
  - Miroir et reflet
  - Relais
  - Test
- aider à faire des liens par la clarification et l'exploration;
- aider au développement par des questions-synthèse et l'identification des causes et des effets.

### Quelques exemples de questions

Est-ce vraiment important, pertinent ?  
Est-ce nécessaire de parler de... ?  
Est-ce clair pour tous (vérifier la signification de concepts clés auprès de chacun) ?  
Êtes-vous d'accord avec... ?  
Qu'est-ce qui soutient ce que vous dites ?  
Ce que vous dites est-il réaliste ? Pour qui ?  
Comment le validez-vous ?  
Pourriez-vous reformuler ce que vous venez d'écrire ?  
Que devriez-vous décider pour le moment ?  
Si vous aviez à prioriser vos propos, que feriez-vous ?  
Quel serait l'ordre logique pour convaincre ?  
Quelles stratégies comptez-vous utiliser pour convaincre la classe ?  
Quels moyens comptez-vous utiliser ?

#### 7.2.4.3 - Médiation pédagogique et encadrement

La médiation pédagogique dans le contexte d'un forum de discussion nécessite d'être réexaminé. Les élèves n'expriment pas leurs besoins de la même façon et ne se comportent pas de la même façon que dans un contexte de face à face. Dans les forums, plusieurs types de médiation peuvent intervenir : sur le plan de la technique, du processus, de la dynamique de groupe ou du contenu. En plus de la médiation de l'enseignant s'ajoute l'auto-médiation de l'utilisateur.

Il importe de rappeler que lorsque l'on acquiert de nouvelles connaissances, différents processus s'activent. Le modèle de Piaget, à cet effet, est éclairant :

*« La connaissance ne saurait être conçue comme prédéterminée, ni dans les structures internes du sujet puisqu'elles résultent d'une construction effective et continue, ni dans les caractères préexistants de l'objet, puisqu'ils ne sont connus que grâce à la médiation nécessaire de ces structures, et que celles-ci les enrichissent en les encadrant (...). En d'autres termes, toute connaissance comporte un aspect d'élaboration nouvelle. » (Piaget, 1970, in Guéguen et Tobin, 1998 : 255)*

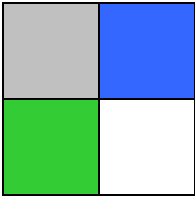
*Dans l'activité proposée dans le forum de discussion, le participant procède à une auto-médiation en intervenant quand bon lui semble; il construit son propre savoir, le partage et peut le traiter avant, pendant et après l'activité. Il peut interpréter son texte à la lumière de la lecture des autres textes, il peut en cerner les limites ou encore questionner les apports des autres. Bref, il*

*peut exploiter « les potentialités des interstices de liberté permis par les hyperliens. » (Idem : 256).*

C'est dans ce contexte que nous avons avantage à tenir compte de la perception et des attentes des élèves à l'égard de l'encadrement de l'enseignant.



**Chapitre 8**  
**Conclusion**





## **8. - CONCLUSION**

Le forum de discussion charpente un espace communicationnel à géométrie variable où les paramètres techniques, cognitifs, métacognitifs et sociaux sont à l'oeuvre. Chaque participant se situe et façonne son espace, tout en contribuant à définir celui du groupe. La motivation dépend fortement des attentes, compétences et connaissances de chacun : en conséquence l'enseignant doit bien connaître le profil des participants de chaque groupe pour effectuer une gestion pédagogique appropriée aux spécificités de chacun.

Notre recherche constate que les élèves sont en général réceptifs à l'égard des forums de discussion et leurs attribuent nombre de qualités notamment leur apport technique (flexibilité et liberté d'expression), cognitif (réflexion, échanges constructifs et partage d'information) et social (le support du groupe). Les apports au plan métacognitifs sont moins perçus. Les élèves sont satisfaits de l'utilisation des forums et la dimension de non-confrontation plaît. Parmi les facteurs déterminants de la motivation à s'investir dans un forum de discussion, on retrouve la rétroaction du groupe et la production d'un texte partagé avec des coéquipiers. Le travail s'inscrit dans un contexte de communication attendue et à cet effet suscite l'intérêt de plusieurs.

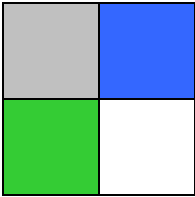
On observe un certain lien entre l'intérêt de participer à cette expérience et la productivité (cognitive et sociale). La dynamique interactive se construit différemment selon les apports spécifiques des participants. La flexibilité d'usage des forums de discussion favorise une prise en charge, voire une certaine autonomie de fonctionnement; la contrainte de la synchronicité étant absente, on favorise une implication qui respecte le rythme de chacun, la réflexion et l'appropriation des savoirs. Le flux des interactions nourrit l'exploration des connaissances et induit une mouvance évolutive de la formation.



Notre analyse démontre qu'il n'est pas souhaitable que le nombre d'élèves par forum soit supérieur à six et que la présence d'un modérateur virtuel n'est pas toujours nécessaire, certains groupes pouvant fonctionner avec efficacité selon leur propre dynamique. Par ailleurs, le contexte d'un forum/atelier juxté à un cours en présentiel où enseignant et apprenant se retrouvent au quotidien, commande, de la part du modérateur, une disponibilité continue en présentiel ou en virtuel pour atteindre l'apport recherché par les apprenants.

Des recherches phénoménographiques futures pourraient examiner avec plus d'acuité l'impact *présentiel/virtuel* versus l'impact *virtuel/sans présentiel* des apprenants et de l'enseignant, et ce, dans le cadre d'activités-classes au niveau collégial.

# Médiagraphie





## MÉDIAGRAPHIE

ÅKERLIND, G.S. (2002) Principles and Practice in phenomenographic research in *Proceedings of the international symposium on Current Issues in Phenomenography*, Canberra, Novembre.

ANDERSON, T. et al. (2001) Assessing Teaching Presence in a Computer Conferencing Context, *Journal Asynchronous Learning Networks*, vol. 5, no 2.

ARNAUD, M. (2003) Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne, *Revue STICEF*, vol 10, URL : [http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/arnaud-04s/sticef\\_2003\\_arnaud\\_04s.pdf](http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2003/arnaud-04s/sticef_2003_arnaud_04s.pdf)

AZROUR, H., BERTRAND, D. (2000) Réapprendre à apprendre. Montréal : Guérin universitaire.

BAKER, M. et BIELACZYK, K. (1995) Missed opportunities for learning in collaborative problem-solving interactions in (Éd.) Greer, J., *Proceedings of AI-ED 95 – 7<sup>th</sup> World Conference on Artificial Intelligence in Education* (pp. 210-218). Charlottesville : Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).

BAKER, M. (1996) Argumentation and cognitive change in collaborative problem-solving dialogues (Report No. CR-13/96). France : Coast.

BAKER, M. et al. (2001) Computer-mediated epistemic interactions for co-constructing scientific notions: lessons learned. *European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning (EuroCSCL 2001)*, Maastricht, 22–24 mars 2001. Maastricht : Unigraphic. pp. 89–96.

BARKER, T. et PILKINGTON, R. (2000) Collaborative Learning in Virtual Learning Environments, *CBLU Technical Report*.

BASKIN, C. (2001) Using Kirkpatrick's Four-Level Evaluation Model to Explore the Effectiveness of Collaborative Online Group Work, *Conference Proceedings ASCILITE*.

BEREITER, C. et SCARDAMALIA, M. (1987) *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum and ass.

BÉRUBÉ B. et CARON-BOUCHARD M. (2001) La dynamique interactive des groupes virtuels. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf.

BIOCCA, F., (1997) The Cyborg's Dilemma : Progressive Embodiment in Virtual Environment, URL : <http://www.ascurc.org/jcmc/vol3/issue2/biocca2.html#rref90>

BOISVERT, D. et al. (1995) Animation de groupe; Approche théorique et pratique pour une participation optimale. Québec : Presse interuniversitaire du Québec.

BODZIN, A. et PARK, J. (2000). Factors That Influence Asynchronous Discourse With Preservice Teachers on a Public, Web-Based Forum. *Journal of Research on Computing in Education*, vol.16, no 4, pp. 22-30.

BOOTH, S. et HULTÉN, M. (2002) Opening the variation in web-based discussion: an empirical study in Phenomenography and Networked Learning, URL : <http://www.shef.ac.uk/nlc2002/proceedings/symp/11.htm> .

BRETON, P. (2001) L'argumentation dans la communication. (nouv. éd.) Paris : Éd. La Découverte et Syros.

BRUCE, C. (1998) School Libraries and Information Literacy : Teaching Ideas. URL : [http://www.schools.nsw.edu.au/schoollibraries/scan/17\\_1998/171res.htm](http://www.schools.nsw.edu.au/schoollibraries/scan/17_1998/171res.htm) .

BRUNER, M. (1999) J. Piaget, URL : <http://www.curriculum.calstatela.edu/faculty/psparks/theorists/501piaget.htm> .

BRUNER, J. (1990) Acts of Meaning. Cambridge, MA : Harvard University Press.

BULL, S. et BROADY, E. (1997) Spontaneous peer tutoring from sharing student models in (Éd.) du Boulay, B. et Mizoguchi, R., *Proceedings of Artificial Intelligence in Education* (pp. 143-150). Kobe : IOS Press.

BURNETT, R. E. (1993) Decision-making during the collaborative planning of co-authors in (Éd.) Penrose, A. et Sitko, B., *Hearing ourselves think : Cognitive research in the college writing classroom* (pp. 125-146). New York : Oxford University Press.

CARON-BOUCHARD, M. et MACCABÉE, D. (2002) Enquête sur le profil et les valeurs des élèves de niveau collégial du Collège Jean-de-Brébeuf en l'an 2000. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf.

CARON-BOUCHARD, M. et al. (2003) Argumentation et environnement d'apprentissage. Montréal : Collège Jean-de-Brébeuf.

CECEZ-KECMANOVIC, D., TRELEAVEN, L. et MOODIE, D. (2000) CMC and the Ques of Democratisation a University Field Study in *Proceedings of the 33<sup>rd</sup> Hawaii International Conference on System Sciences 2000*.

CECEZ-KECMANOVIC, D. et WEBB, C. (2000) Towards a communicative model of collaborative web-mediated learning. *Australian Journal of Education Technology*, vol. 16, no 1, pp.73-85.

CHAN, C. K. K. (1995) Collaborative processing of incompatible information in *Proceedings of the 17<sup>th</sup> Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 346-351). Amsterdam : Lawrence Erlbaum.

CHEN, I. (1999) Overview of Lev Vygotsky's Theory, URL : <http://www.coe.uh.edu/~ichen/ebook/ET-IT/social.htm>

CHOU, C. (2002) A Comparative Content Analysis of Student Interaction in Synchronous and Asynchronous Learning Networks in *Proceedings of the 35<sup>th</sup> Hawaii International Conference on System Sciences*. URL: <http://csdl.computer.org/comp/proceedings/hicss/2002/1435/05/14350134b.pdf> .

COHEN, E. (1994) Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Education Research*, 1.

COPPOLA, N., RANA, A. et BIEBER, M. (1997). Collaborative Hypermedia Educational Framework (CHEF): Instantiation and Assessment of an Instructional Model, URL : [http://www.ausweb.scu.edu.au/aw99\\_archive/aw99/proceedings/Bieber/index.html](http://www.ausweb.scu.edu.au/aw99_archive/aw99/proceedings/Bieber/index.html)

COPPOLA, N. et al. (2001) « Becoming a Virtual Professor : Pedagogical Roles and ALN ». *Proceedings of the 34<sup>th</sup> Hawaii International Conference on System Sciences*.

COSTIGAN, J. T. (1997) Comparison of Video, Avatar & Face-to-Face in Collaborative Virtual Learning Environment, URL : <http://www.evl.uic.edu/costigan/thesis.html>

CRUZ, M. G., DRYDEN HENNINGSEN, D. Z. et SMITH, B. A. (1999) The Impact of directive leadership on group information sampling decisions, and perceptions of the Leader, *Communication research*, vol. 26, no 3, Sage Publications.

DAMPHOUSSE, L. (1996) Participation et animation: un modèle d'analyse pour la téléconférence assistée par ordinateur à la Téléuniversité. Mémoire de maîtrise. Montréal : UQAM.

EDWARDS, S. L. et BRUCE, C. S. (2000) Needles, haystacks, filters, and me: the IT confidence dilemma. URL : [http://www.library.cqu.edu.au/conference/papers/Edwards\\_Bruce.pdf](http://www.library.cqu.edu.au/conference/papers/Edwards_Bruce.pdf)

EL GHASSEM, Ould Ahmedou. (2003) Enseignement à Distance : l'importance de l'accompagnement, URL : <http://aedev.org/index.php3> .

ESCH, E. (1998) Environnement virtuel et réalités sociolinguistiques. Insa de Lyon. URL : <http://www.insa-lyon.fr/Departements/CDRL/environnement.html> .

ESCH, E (2004) Entretien réalisée avec la chercheuse à l'Université de Cambridge, 13 avril 2004.

ESCH, E. et CLEARY, R. L. (1999) Learner Interaction and Broadband Network *in* (Éd.) Hogan-Brun, G. et Jung, U., Media Multimedia Omnimedia. Peter Lang.

ERKENS, G. (1997) Co-operative problem solving with computers in education : Modelling of co-operative dialogues for the design of intelligent educational systems. Utrecht, Pays-Bas : Brouwer Uithof.

FAEBER, R. (2000) Apprentissage collaboratif à distance: outils, methods, et comportements sociaux, URL : <http://www.inrp.fr/acces/Biennale/5biennale/Contrib/Long/L139.htm> .

FEENBERG, A. (1989). « The written world » Mindwave Communication, Computers and Distance Education. In Mason, R et Kayes, A. Oxford (UK) : Pergamon Press.

FISHER, K. et al. (2000) Group Processes Online: Teaching Collaboration Through Collaborative Process. Educational Technology and Society, vol. 3, no 3, URL : [http://ifets.ieee.org/periodical/vol\\_3\\_2000/f06.html](http://ifets.ieee.org/periodical/vol_3_2000/f06.html) .

GÉRIN-LAJOIE, D. et WILSON, D. (1999) Technologie et facilitation de l'apprentissage, URL: [http://www.olt-bta.hrde-drhc.gc.ca/download/89029final\\_f.pdf](http://www.olt-bta.hrde-drhc.gc.ca/download/89029final_f.pdf)

GHIGLIONE, R. (1993) La réception des messages. Approches psychosociologiques *in* Hermès 11-12 Paris, CNRS éditions.

GOKHALE, A. (1995) Collaborative Learning and Enhances Critical Thinking, *Journal of Technology Education*, vol. 7, no 1, Aut 1995. URL : <http://www.borg.lib.vt.edu/ejournals/jee-v7n1/gokhale.jte-v7n1.html>

GREENO, J. G. (1997) Response : On claims that answer the wrong question. *Educational Researcher*, vol. 20, no 1, pp. 5-17.

GRAHAM, M. et SCARBOROUGH, H. (2001) Teaching Economics Using an Asynchronous Learning Network, Deakin University (AU), ISBN: 0-7300-2519-5, ISSN: 1325-8435. URL : [http://www.deakin.edu.au/fac\\_buslaw/economics/publications/wp/wp2102.pdf](http://www.deakin.edu.au/fac_buslaw/economics/publications/wp/wp2102.pdf)

GRÉGOIRE, R., BRACEWELL, R. et LAFERRIÈRE, T. (1996) L'apport des nouvelles technologie de l'information et de la communication (NTIC) à

l'apprentissage des élèves du primaire et du secondaire. URL : <http://www.fse.ulaval/fac/tact/fr/html/apport/apport96.htm> .

GRIZE, J.-B. (1982) De la logique à l'argumentation. Genève : Librairie Droz, S.A.

GUÉGUEN, N. et TOBIN, L. (Éd) (1998) Communication, société et internet, *in Actes du colloque Gresico de Vannes, Paris*. Paris : L'Harmatan.

GUNDWARDENA, C.N., LOWE, C.A. et ANDERSON, T. (1998) Transcript analysis of computer-mediated conferences as a tool for testing constructivist and social-constructivist learning theories. *Proceedings of the Annual Conference on distance Teaching and Learning*, pp.139-145, Madison, WI.

GUNN, C. et al. (2003) Dominant or different? Gender issues in computer supported learning, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 7, no 1, pp. 14-30. URL: [http://www.aln.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1\\_gunn.pdf](http://www.aln.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1_gunn.pdf) .

HABERMAS, J. (1987) Théorie de l'agir communicationnel. Tome I : Rationalité de l'agir et rationalisation de la société. Fayard : Paris. Coll. L'espace du politique.

HAKKEN, D. (1999) Cyborgf @ Cyberspace? London and New-York : Routledge.

HARTLEY, J. R. (1999) Effective Pedagogies for Managing Collaborative Learning, *On-line Learning Environments in Educational Technology and Society*, vol. 2, no 2.

HARVEY, P.-L. (1995) Cyberespace et communautique. Québec : PUL.

HASSELGREN, B. et BEACH, D. (1996) Phenomenography : A good-for-nothing brother of Phenomenology? Reports from the Department of Education and Educational Research, Göteborg University, Suède, no 5. URL : <http://ped.gu.se/biorn/phgraph/misc/constr/goodno2.html> .

HENRI, F. (1992) « Computer conferencing and computer analysis ». *In Kaye, A. (éd.) Collaborative Learning Through Computer Conferencing*. NATO ASI Series, Berlin : Springer-Verlag, pp.117-136.

HENRI, F., et BASQUE, J (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel. In C. Daudelin & T. Nault (Eds.), *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec, pp. 29-53.

HENRI, F. et CHARLIER, B. (2005) L'analyse des forums de discussion. Pour sortir de l'impasse. *Symposium Symphonic*, Amiens, 20-22 janvier.



HENRI, F. et LUNDGREN-CAYROL, K. (1998) Apprentissage collaboratif et nouvelles technologies. Montréal: LICEF. Rapport BTA.

HENRI, F. et LUNDGREN-CAYROL, K. (2001) Apprentissage collaboratif à distance. Québec : PUQ.

HERMINA, J.M., ERKENS, G. et KANSELAAR, G. (1999) Developing a Computer-Supported Collaborative Learning Environment for Argumentative Writing, URL: <http://www.CIP71999.htm> .

HERRING S. (1999) Interactional Coherence, *Journal of Collaborative Mediated Communication*, vol. 4, no 4. URL : <http://www.ascuse.org/jcmc/vol4/issue4/herring.html> .

HILTZ, S. R. (1992) Constructing and Evaluating a Virtual Classroom in Lea, Martin (Ed.), *Contexts of Computer Mediated Communication*. URL : <http://www.tecfa.unige.ch/~jermann/staf17/hiltz.html> .

HILTZ, S. R. (1998) Collaborative Learning in *Asynchronous Learning Network: Building Learning Communities*, URL : <http://www.eies.njit.edu/~hiltz> .

HILTZ, S. R., COPPOLA, N. et al. (1999) Measuring the Importance of Collaborative Learning for the Effectiveness of ALN : A Multi-Measure, Multi-Method Approach, URL : <http://www.aln.org/alnweb/journal/jaln-vol4issue2.htm> .

HOULDSWORTH, E. et HODGSON, V. (2002) Phenomenological Enquiry into Manager Learning Orientation and Study Approach When Learning with Technology in *Phenomenography and Networked Learning*, URL : <http://www.shef.ac.uk/nlc2002/proceedings/symp/11.htm> .

HULTÉN, M. et BOOTH, S. (2002) Considering context for networked learning in a phenomenographic perspective in *Phenomenography and Networked Learning*, URL : <http://www.shef.ac.uk/nlc2002/proceedings/symp/11.htm> .

IFERT, D. et ROLOFF, M. E. (1998) Understanding obstacles preventing compliance, *Communication research*, vol. 25 no 2, Sage Publication.

JOHNSON, D. W. et JOHNSON, R. T. (1993) Creative and critical thinking through academic controversy, *American Behavioural Scientist*, vol. 37 no 1, pp. 40-53.

JONES, C. et ASENSIO, M. (1999) Experiences of networked learning in Higher Education: Using phenomenography for evaluation in *The Evaluation of Learning Technology: Conference Proceedings*, pp. 27-31. URL: <http://www.unl.ac.uk/tltc/elt/elt99.pdf> .

JONES, S. (1999) *Doing Internet Research : Critical Issues and Methods for Examining the Net*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

JOYES, G. (1999) Evaluating the integration of new learning technologies into a traditional course in *The Evaluation of Learning Technology : Conference Proceedings*, pp.32-37. URL: <http://www.unl.ac.uk/tltc/elt/elt99.pdf> .

JORDAN, T. (1999) *Cyberpower*, London - New-York : Routledge.

KOHN, R.C. et NEGRE, P. (1991) *Les voies de l'observation*, Paris : Nathan.

KUHN, D., SHAW, V. et FELTON, M. (1997) Effects on dyadic interaction on argumentative reasoning, *Cognition and Instruction*, vol. 15, no 3, pp. 287-315.

LAJOIE, J. et GUICHARD, É. (2002) *Odyssée Internet. Enjeux sociaux*. Montréal : PUF.

LEE, L. (1998) Going beyond classroom learning : acquiring cultural knowledge via on-line newspapers and intercultural exchanges via on-line chatrooms. *Calico Journal*, vol. 16, no 2.

LEGENDRE, A. (1993) *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Guérin.

LEWIN, C. et JERRAM, C. (2003) The changing face of teaching: Using CMC tools for large group interaction. URL : <http://surveys.canterbury.ac.nz/herdsa03/pdfsref/Y1114.pdf> .

LORET, A. et WASER, A.-M. (2001) Glisse urbaine : L'esprit roller : liberté, aspiration, tolérance, *Mutation*, no 205, juin, p1-223.

MABRY, E.A. (1997) Framing Flames : The Structure of Argumentative Message on the Net, URL : <http://www.ascusc.org/jcnc/vol2/issue4/mabry.html> .

MARCELO, C., TORRES, J. J. et PERERA, V. H. (2002) Analysing the asynchronous online communication. The Development of an qualitative instrument. Paper presented at the European Distance Education Network Meeting, Granada, June, URL : <http://prometeo.us.es/idea/mie/pub/marcelo/eden2002.pdf> .

MARTON, F., (1994) Phenomenography, in T. Husén et T. Neville Postlewaithe (Ed.), *The International Encyclopedia of Education, second edition*, vol. 8., coll. Pergamon, pp. 4424-4429. URL : <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/1res.appr.html> et <http://www.ped.gu.se/biorn/phgraph/civil/main/2res.appr.html> .

MCLOUGHLIN, C. et LUCA, J. (2002) Lonely Outpourings or Reasoned Dialogue? An Analysis of Text-Based Conferencing as a Tool to Support Learning. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 18.

MEQ (1996), Les technologies de l'information et de la communication en éducation, Plan d'intervention. URL:  
[http://www.meq.gouv.qc.ca/m\\_ped-ens-sup.htm](http://www.meq.gouv.qc.ca/m_ped-ens-sup.htm) .

MERCER, N. et WEGERIF, R. (1999) Children's talk and the development of reasoning in the classroom, *British Educational Research Journal*, vol. 25, no 1, pp. 95-111.

MOLLER, L. (1998). Designing communities of learners for asynchronous distance education. *Educational Technology Research and Development*, vol. 46, no 4, pp. 115-122.

MUCCHIELLI, A. (1996) Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Paris : Armand Colin/Masson.

MUCCHIELLI, A. et JUIDARCH, J. (1998) Nouvelles méthodes d'étude en communication. Paris : Armand Colin/Masson.

NARITA, S. et SHINO, K. (2001) Evaluation of Asynchronous Online Discussion Pedagogies in the Web-Based Instructions in Teacher Education Institution, Japan Society for Educational Technology, 17th Annual Conference, Kagoshima.

OLIVER, R. et OMARI, A. (1999) Using Online Technologies to Support Problem Based Learning : Learner's Response and Perception. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 15, no 1, pp. 58-79.

O'REILLY, M. et NEWTON, D. (2002) Interaction Online : Above and beyond Requirements of Assessment. *Australian Journal of Educational Technology*, vol. 18, no 1, pp. 57-70.

OSGOOD, C.E. et al. in Vallerand, R. J. (1994) Les fondements de la psychologie sociale. Montréal : Gaétan Morin éditeur.

PENNINGTON, M. (1996) Writing the natural way : on Computer, *Computer Assisted Language Learning*, vol. 9, no 2-3.

PERRET, J.F. et THÉVENAZ, D. (2000) Utilisations pédagogiques d'un forum de discussion électronique, Centre NTE, Université de Fribourg, URL :  
<http://www.unifr.ch/NTE/> (mise à jour, 2004).

PFISTER, H.-R. et al. (1999) Negotiating about Shared Knowledge in a Cooperative Learning Environment, URL :

<http://www.sll.stanford.edu/CSCL99/papers/Monday/pfisterwessnerS93.html> .

PHARES, S. M. (1999) On-Line Forums: Student Participation, Attitudes and Perceptions. URL :

<http://et.sdsu.edu/sphares/forumresearchproject/forumresearch.pdf> .

PICCIANO, A.G. (2002) Beyond Student Perceptions: Issues of Interaction, Presence, and Performance in an Online Course, *Journal of Asynchronous Networks*, vol. 6, no 1.

PILKINGTON, R. M. et MALLEEN, C. (1996) Dialogue games to support reasoning and reflection in diagnostic tasks in (Éd.) Brna, P., Paiva, A. et Self, J., *Proceedings of EuroAIED* (pp. 213-220). Lisbonne : Fundação Calouste Gulbenkian.

PILKINGTON, R. M. (1999) Analysing Educational Discourse : The DISCOUNT Scheme. *CBL Technical Report*, no. 99/2. ISBN : 1 901418 022.

PILKINGTON, R., TREASURE-JONES, T. et KNESER, C. (1999) The Tutor's Role : An investigation of participants' role in CMC seminars using exchange structure analysis in *Proceedings of Workshop 3 : Analysing educational dialogue interaction : Towards models that support learning* (pp.44-52). Le Mans, France : AI & Education '99.

PILKINGTON, R. M., et WALKER, S. A. (2003). Using CMC to Develop Argumentation Skills in Children with a Literacy Deficit. in J. Adriessen, M. Baker et D. Suthers (Ed.), *Arguing to Learn: Confronting Cognitions in Computer-Supported Collaborative Learning Environments*. (pp. 144-175). Amsterdam : Kluwer Academic.

PLATTEAUX, H. et DASEN, V. (2004) How different students perceive e-Learning ? The case of the Antiquit@s ancient history course. In *Proceedings of the 6th International Conference on New Educational Environments - Neuchâtel* September 26th-28th. URL :

[http://nte.unifr.ch/IMG/pdf/ICNEE2004\\_PresentHP.pdf](http://nte.unifr.ch/IMG/pdf/ICNEE2004_PresentHP.pdf) .

POUPART et al. (1997) La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques. Montréal : Gaétan Morin.

POWERS, S. et MITCHELL, J. (1997) Student Perceptions and Performances in a Virtual Classroom Environments in *Proceedings : American Education Research Association (AERA)*, Chicago, Illinois, March.

PUDELKO, B., DAELE, A. et HENRI, F. (à paraître). «Méthodes d'étude des communautés virtuelles ». In B. Charlier et A. Daele (éd.) *Les communautés virtuelles d'enseignants*.

PULLEN, J. M. (1998) Synchronous distance education and the Internet, URL: [http://www.isoc.org/inet98/proceeding/4b/4b\\_1.htm](http://www.isoc.org/inet98/proceeding/4b/4b_1.htm) .

PYBUS, L. et SANDERSON, P. (1999) Preparing to Teach & Learn from a Distance: Can Lotus Learning Space Support us? *in* CTI Accounting Finance & Management Conference, Brighton (UK), 8 April. URL : <http://www.business.ltsn.ac.uk/cti/conference/Proceeding%201999/pybus.pdf> .

RANKIN, W. (1997) Increasing the Communicative Competence of foreign language students through the FL Chatroom, *Foreign language annals*, vol. 30, no 4.

REBOUL, O. (1986) La rhétorique. Paris : PUF.

REBOUL, O. (1991) Introduction à la rhétorique. Paris : PUF, Coll. Premier cycle.

RICHARDSON, J.A. et TURNER, A. (2000) A Large-Scale 'Local' Evaluation of Students' Learning Experiences using Virtual Learning Environments. *Educational Technology and Society*, vol. 3, no 4.

RICHARDSON, J.C. et SWAN, K. (2003) Examining social presence in online courses in relation to students' perceived learning and satisfaction, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 7, no 1, pp. 68-88. URL : [http://www.aln.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1\\_richardson.pdf](http://www.aln.org/publications/jaln/v7n1/pdf/v7n1_richardson.pdf) .

ROSSMAN, M.H. (1999) Successful Online Teaching Using An Asynchronous Learner Discussion Forum, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 3, no 2.

ROURKE, L. et al. (2001) Assessing Social Presence In Asynchronous Text-based Computer Conferencing *in Journal of Distance Education/Revue de l'enseignement à distance*, vol. 14, no 2. ISSN : 0830-0445. URL : [http://cade.icaap.org/vol14.2/rourke\\_et\\_al.html](http://cade.icaap.org/vol14.2/rourke_et_al.html) .

SALOMON, G. (1993) Distributed Cognitions: Psychological and educational considerations. Cambridge : CUP.

SALOMON, G. (2002) Mirror, mirror, on my Screen, Exploring Online Reflections. *British Journal of Educational Technology*, September 2002, Vol. 33, no 4, pp. 379-391.

SALOMON, G. et al. (1991) Partners in cognition: Extending human intelligence with intelligent technologies. *Educational researcher*, vol. 20, no 4.

SALOMON, G. et PERKIN, F. (1998) « Individual and Social Aspects of Learning ». *Review of research in education*, vol. 23.

SANDBERG, J. (1995) Human Competence at work. Thèse de doctorat, Université de Göthenberg, Nordisk pedagogik, vol. 15, no 3.

SAVERY, J. et DUFFY, T. M. (1996) Problem based learning : An instructional model and its constructivist framework in (Éd.) Wilson, B. *Constructivist learning environments : Case studies in instructional design* (pp. 135-148). Englewood Cliffs, NJ : Educational Technology Publications.

SCHRUM, L. et HONG, S. (2002) Dimensions and Strategies for Online Success : Voices from Experienced Educators, *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 6, no 1.

SÉGUIN, P. (1997) Internet, une technologie d'apprentissage. URL : <http://www.colvir.net/pedagogie/parea/index.html> .

SHEN, J. et al. (2001) Collaborative Examinations for Asynchronous Learning Networks: Evaluation Results, *Proceedings of the 34<sup>th</sup> Hawaii International Conference on System Sciences*.

SHERMAN, L.W. (1999) Computer Support for Collaborative Learning (CSCL) in Higher Education: A Postmodern Constructivist Pedagogy for Teaching Educational Psychology Cooperatively, URL : [http://www.muohio.edu/%7Eshermanw/aera99\\_wholepaper.html](http://www.muohio.edu/%7Eshermanw/aera99_wholepaper.html) .

SHIGERU, N. et SHINO, K. (2001) Evaluation of Asynchronous Online Discussion Pedagogies in the Web-Based Instructions in Teacher Education Institution, Japan Society for Educational Technology, 17th Annual Conference, Kagoshima.

SMITH, R., SIPUSIC, M. J. et al. (1999) Experiments Comparing Face-to-Face with Virtual Collaborative Learning in (Ed.) C. Hoadly et J. Roschelle, *Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL), 1999 Conference*, Palo Alto, CA.

SONWALKER, N. (2002) Reinventing the Pedagogical Framework for Technology Enabled Education. In DESIEN, vol 7.5 (May), URL : <http://www.uwex.edu/disted/desien/2002/0205/focus.htm> .

STAHL, G. (2002) Contributions to a theoretical Framework for CSCL, URL : <http://orgwis.gmd.de/~gerry/publications/conferences/2002/escl2002/index.html> .

STEIN, N. L., CALICCHIA, D. J. et BERNAS, R. S. (1996) Conflict talk : Understanding and resolving arguments in (Ed.) T. Givon, *Typological studies in language : Conversational analysis* (pp. 233-267). Amsterdam : John Benjamins.

SULLIVAN, N. et PRATT, E. (1996) A comparative study of two ESL writing environments : a computer-assisted classroom and a traditional oral classroom. *System*, vol. 24 no 4, pp. 491-501.

TAM, M. (2000) Constructivism, Instructional Design and Technology: Implications for Transforming Distance Learning, *Education Technology and Society*, vol. 3, no 2.

TOUSSAINT, N. et DUCASSE, G. (1996) Apprendre à argumenter. Sainte-Foy : Les Éditions Le Griffon d'argile.

TREMBLAY, R. et LACROIX, J-G. (1996). Apprentissage philosophique en réseau informatique, la recherche APRI : abrégé des résultats qualitatifs in ARC (Ed.), *Actes du 8<sup>e</sup> colloque de l'ARC – La démocratisation de la recherche – Partenariat, Innovation, Formation*. Montréal : Association pour la recherche au collégial. URL : [http://infopuq.quebec.ca/~qc13253/acte/1996/acte96\\_23.htm](http://infopuq.quebec.ca/~qc13253/acte/1996/acte96_23.htm) .

TRINDADE, A.R. (2000) Enseigner et apprendre en présentiel et à distance. URL : [http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2000/table\\_ronde\\_1.htm](http://oav.univ-poitiers.fr/rhrt/2000/table_ronde_1.htm) .

VALLERAND, R. J. (1994) Les fondements de la psychologie sociale. Montréal : Gaétan Morin.

VAN EEMEREN, F., GROOTENDORST, R. et SNOECK HENKEMANS, A. F. (1995) Argumentation. Groningen, Pays-Bas : Woltersgroep.

VEERMAN, A. L. (1996) Argumentation during solving ill-structured problems. *Paper presented at the First International Workshop on Argumentative Text Processing, Barcelone*.

VEERMAN, A. L. et ANDRIESSEN, J. E. B. (1997) Academic learning and writing through the use of educational technology. *Paper presented at the conference on Learning and Teaching Argumentation, Londres, Middlesex*.

VEERMAN, A.L. et al. (1999) Collaborative Learning Through Computer Mediated Argumentation in C. Hoadly et J. Roschelle (Ed.), *Proceedings of the Computer Support for Collaborative Learning (CSCL), 1999 Conference, Palo Alto, CA*.

VEERMAN, A. L. (2000) Computer-Supported Collaborative learning through argumentation, Thèse. Print Partners : Ipskamp, Enschede.

VIGNAUX, G. (1976) L'argumentation. Essai d'une logique discursive. Genève-Paris : Droz.

VYGOTSKY, L. S. (1978) *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, Mass. : Harvard University Press.

WALKER, S. A., et PILKINGTON, R. M. (2000) Networked communication and the collaborative development of written expression at key stage three. *in* M. Asensio, J. Foster, V. Hodgson, & M. McConnell (Ed.), *Proceedings of the Second International Conference on Networked Learning 2000, Lancaster 17th-19th April*, (pp. 28-37) : Lancaster University and Sheffield University.

WALKER, S. A. et PILKINGTON, R. M. (2001) Facilitating computer-mediated discussion classes: a study of teacher intervention strategies *in Proceedings of IEEE International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2001), Madison, USA, 6-8th August*.

WALLACE, P. (1999) *The Psychology of Internet*, Cambridge University press.

WARSHAUER, M. (1996) Comparing Face-to-Face and Electronic Discussion in the Second Language Classroom, *CALICO Journal*, vol. 13, no 2, pp. 7-26.

WARSHAUER, M. (1999) *Electronic Literacies*. Mahwah, New Jersey : Erlbaum.

WASSON, B. et MORCH, A. (2000) Identifying Collaboration Pattern in Collaborative Telelearning Scenarios, *Educational Technology and Society*, vol. 3, no 3.

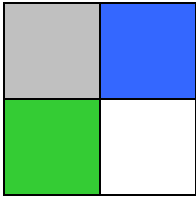
WEINBERG, Bernard. *in* Philip P. WIENER (1973) *Dictionary of the History of Ideas. Studies of Selected Pivotal Ideas*. New York : Charles Scribner's sons, vol. IV, pp.167-173.

ZÜRCHER, M. Histoire de la sociologie et théorie sociologique II : L'individualisme méthodologique. URL : [http://commonweb.unifr.ch/SocioMedia/Pub/Web\\_download/zurcher/supportALL.pdf](http://commonweb.unifr.ch/SocioMedia/Pub/Web_download/zurcher/supportALL.pdf) , (consultée en 2004).





**Annexes**





## **ANNEXES**

### **Instruments de recherche**

## Fiche d'identification

### Fiche d'identification

NOM : \_\_\_\_\_

Cochez l'adresse du courriel pour vous contacter le plus fréquemment

COURRIEL : (Brébeuf) \_\_\_\_\_

COURRIEL : (personnel) \_\_\_\_\_

Téléphone : (\_\_\_\_) \_\_\_\_\_

#### 1. Dans quel programme se situe la majorité de vos cours ?

##### *Arts, lettres et communications*

Arts visuels et communications

Lettres et communications

Langues modernes

Multimédia

##### *Sciences Humaines*

Internationale

Comportement humain

Sociétés nord-américaines

##### *Sciences de la nature*

Sciences pures

Sciences santé

##### *Baccalauréat international*

Sciences de la nature

Sciences humaines

*Sciences Lettres et Arts*

#### 2. Niveau d'études :

En quelle session êtes-vous ? 1<sup>ère</sup> session

2<sup>ième</sup> session

3<sup>ième</sup> session

4<sup>ième</sup> session

5<sup>ième</sup> session

6<sup>ième</sup> session et plus

#### 3. Sexe :

MASCULIN :

FÉMININ :

#### 4. Quelle(s) langue(s) parlez-vous à la maison ? (plusieurs choix possibles)

Français

Anglais

Autre langue :

#### 5. Quelle langue parlez-vous principalement avec vos amis ? (un choix)

Français

Anglais

Autre langue :

#### 6. Vous arrive-t-il au cours d'une même conversation de vous exprimer dans plus d'une langue?

Oui   
Non   
Si oui, lesquelles :

**7. Y a-t-il un ordinateur à la maison ?**

Oui   
Non

**8. Si oui, votre ordinateur est-il muni d'un Webcam (Visiophonie)?**

Oui   
Non

**9. Si vous avez Internet à votre domicile quelle est la vitesse de transmission de votre modem ?**

Connexion téléphonique, vitesse de 56 KBPS   
Connexion téléphonique, haute vitesse   
Modem câble (Cogeco, Videotron)   
Autres : \_\_\_\_\_   
Ne sais pas

**10. Avez-vous déjà utilisé le réseau Internet ?**

Oui   
Non

**11. À partir de quel endroit accédez-vous le plus fréquemment au réseau Internet ?**

À mon domicile   
À l'école   
Chez des amis/parents   
Au travail   
Autres (précisez) :

**12. À quelle fréquence en moyenne utilisez-vous Internet, diriez-vous que c'est ....**

	Maison	Collège	Autre (travail, amis)
À tous les jours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Presque à tous les jours	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Deux ou trois fois par semaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Une seule fois par semaine	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jamais	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**13. À quelle fréquence vous servez-vous de la toile (le web) pour vos études ?**

À tous les jours   
Plusieurs fois par semaine   
Une fois par semaine   
Une fois par mois   
Moins d'une fois par mois   
Jamais

**14. À quelle fréquence vous servez-vous de la toile (web) pour consulter de l'information reliée à vos loisirs et intérêts personnels ?**

À tous les jours   
Plusieurs fois par semaine   
Une fois par semaine

- Une fois par mois   
 Moins d'une fois par mois   
 Jamais

**15. Pour chacune des activités interactives/Internet suivantes si vous l'utilisez :**

		À tous les jours	Plusieurs fois/semaine	1 fois par semaine	1 fois par mois	Moins d'une fois par mois
Courrier électronique	Études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Clavardage (chat)	Études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Webcam (visiophonie)	Études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Jeux vidéo en ligne	Études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autres	Études	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	Autres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**16. À laquelle de ces activités consacrez-vous le plus de temps ?**

\_\_\_\_\_

**17. Avez-vous déjà communiqué avec un professeur par Internet ?**

- Oui   
 Non

**18. Expliquez brièvement ce qu'est un forum de discussion.**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**19. Croyez-vous que le forum de discussion est un mode de communication qui pourra vous aider dans vos apprentissage?.**

\_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

**20. Indiquez votre intérêt à utiliser le forum de discussion dans le cadre de cours ?**

- Très intéressé   
 Moyennement intéressé   
 Peu intéressé   
 Pas du tout intéressé

**21. Actuellement à quelles activités parascolaires participez-vous?**

Au Collège : \_\_\_\_\_

À l'extérieur : \_\_\_\_\_

Merci de votre collaboration!



## **Journal de bord**

- 1. Décrivez brièvement (ou illustrez à l'aide d'exemples) le contexte de réalisation du travail (échange entre les membres de l'équipe, climat général, facteurs ayant pu influencer le déroulement du travail, etc.)**
- 2. Formulez une force et une limite que vous avez perçues dans l'utilisation du forum de discussion.**

## Questionnaire d'évaluation

Projet PAREA, Hiver 2004  
Questionnaire sur les forums de discussion

Cours : \_\_\_\_\_  
Numéro du forum : \_\_\_\_\_

<b>Évaluation des forums de discussion</b>				
	<b>Très</b>	<b>Moyen- nement</b>	<b>Peu</b>	<b>Pas du tout</b>
<b>Indiquer votre degré d'accord avec les énoncés suivants :</b>				
Faire un travail en participant à un forum de discussion me permet de travailler à l'endroit et au moment voulu.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer à un forum de discussion est pratique, car je peux relire les échanges autant de fois que je le désire.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer à un forum m'incite moins à communiquer avec les élèves de mon groupe de discussion en classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer à un forum de discussion me permet d'utiliser le temps dont je dispose de manière plus efficace.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer à un forum de discussion me fait sentir davantage responsable de mon apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer à un forum de discussion me permet plus d'aller à mon propre rythme que lorsque je travaille en équipe en face à face.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer à un forum de discussion me donne l'impression d'être plus à l'écart des autres élèves de ma classe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lorsque je participe au forum de discussion je ne me sens pas sûr de moi lorsque j'avance des idées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cours de ma participation au forum de discussion je craignais de me perdre dans mon raisonnement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Plus de soutien d'un animateur m'aurait aidé à développer davantage mon implication	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je ne suis pas très doué avec les ordinateurs et je n'aime pas rester assis longtemps devant un écran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est ennuyant de toujours lire sur l'écran.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cours des échanges, j'ai pu reconnaître mes forces.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cours des échanges, j'ai pu reconnaître mes limites (faiblesses).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Évaluation des travaux d'équipe</b>				
	<b>Très</b>	<b>Moyen- nement</b>	<b>Peu</b>	<b>Pas du tout</b>
<b>Indiquer votre degré d'accord avec les énoncés suivants :</b>				
Je préfère travailler seul qu'en équipe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cours de chaque échange je relisais les propos précédents.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cours des échanges j'ai appris à mieux exprimer mon point de vue.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cours des échanges, j'ai pu reconnaître mes forces par rapport à celles des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cours des échanges, je vérifiais ma compréhension des interventions des autres.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cours des échanges j'ai modifié mon approche d'intervention.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les échanges m'ont aidé à demeurer motivé pour le travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sentais que je pouvais discuter librement avec mes collègues.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sentais que je pouvais discuter librement avec l'animateur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cours des échanges j'ai pu identifier les forces de un ou plusieurs des participants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au cours des échanges j'ai pu identifier les limites de un ou plusieurs des participants.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le groupe respectait mes initiatives.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le groupe m'encourageait.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le groupe exerçait une pression sur moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le groupe ne réagissait pas assez à mes propos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Appréciation des forums comme espace de communication				
	Très	Moyen- nement	Peu	Pas du tout
<b>Indiquer votre degré d'accord avec les énoncés suivants :</b>				
Les forums de discussion offrent une structure qui encourage l'implication.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les forums permettent d'augmenter la productivité en utilisant des approches appropriées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Favorisent le développement de l'effort.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer aux forums est un bon moyen d'apprendre à discuter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer aux forums pourra m'être utile dans d'autres domaines.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Participer aux forums m'a aidé à développer ma communication en face à face lors d'ateliers.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Dimension cognitive				
	Très	Moyen- nement	Peu	Pas du tout
<b>Indiquer votre degré d'accord avec les énoncés suivants :</b>				
Les échanges m'ont aidé à identifier le problème.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les échanges m'ont aidé à intégrer des connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les échanges m'ont permis d'être plus critique.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les échanges m'ont permis d'explorer le sujet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les échanges m'ont permis d'approfondir mes connaissances.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Appréciation technique</b>				
<b>Encerclez le choix le plus approprié selon les énoncés suivants :</b>				
Où avez-vous le plus fréquemment utilisé les forums?	Au collège	À la maison	Autres	
Avez-vous rencontré des difficultés pour avoir accès aux forums?	À chaque fois	Occasionnellement	Rarement	Jamais

<b>Appréciation technique</b>				
<b>Indiquer votre degré d'accord avec les énoncés suivants :</b>	<b>Très</b>	<b>Moyennement</b>	<b>Peu</b>	<b>Pas du tout</b>
La durée des forums a été appropriée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les forums m'ont fourni l'opportunité de contribuer et de transmettre mes idées sur le sujet de la tâche.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les forums m'ont permis d'atteindre les objectifs que je me suis fixés pour le travail.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les forums m'ont permis d'acquérir des connaissances ayant trait à l'aspect social du travail en groupe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'échange d'information dans un forum est meilleur que dans une relation de face à face.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Connaître et communiquer avec d'autres élèves lors ma participation au forum m'a semblé plus facile que dans une discussion en face à face.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je me suis senti plus limité dans ma communication (discuter, poser des commentaires et faire des remarques) avec d'autres élèves lors du forum que dans une discussion en face à face.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

<b>Perceptions de l'expérience</b>								
<b>Inscrivez un X dans la case qui correspond le mieux à ce que vous avez ressenti pendant la communication</b>								
	Beaucoup	Moyen-nement	Peu	Neutre	Peu	Moyen-nement	Beaucoup	
Du plaisir								de l'ennui
Du support								des obstacles
Gagner du temps								perdre du temps
De l'encouragement								du découragement
Du respect								de l'irrespect
La libre expression								le contrôle
De la facilité à communiquer								de la difficulté à communiquer
Un contexte flexible de communication								un contexte rigide de communication

Merci de votre collaboration!

## Guide d'entrevue individuelle

<b>Guide d'entrevue individuelle</b>	
<b>Présentation des objectifs de la rencontre et du déroulement</b>	
<b>1</b>	Lorsque l'on vous a proposé de participer à un forum de discussion dans le cadre d'un travail scolaire quelle a été votre réaction?
<b>2</b>	Si vous aviez à décrire votre activité pendant le forum que diriez-vous?
<b>3</b>	Le forum vous a-t-il fourni un contexte favorable au développement de votre travail?
<b>4</b>	<b>Avez-vous l'impression que le forum vous a permis d'apprendre des choses, de critiquer, d'apprendre à travailler en groupe, en équipe?</b>
<b>5</b>	Pour chaque travail vous deviez vous préparer, produire un texte et le discuter. Quelle partie vous a permis d'apprendre davantage? De mieux saisir l'apport du groupe?
<b>6</b>	<b>Un membre ou l'autre a-t-il réagi à vos commentaires? Comment vous êtes vous alors senti?</b> <b>Avez-vous trouvé facile, difficile d'intervenir sur les propos des autres?</b>
<b>7</b>	<b>Tout au cours du travail avez-vous eu des communications hors forum, concernant le travail, avec l'un ou l'autre des participants? De quoi s'agissait-il?</b>
<b>8</b>	<b>L'opportunité de faire un travail en ligne vous a-t-il été profitable? Pourquoi?</b>
<b>9</b>	<b>Avez-vous eu un modérateur ou non?</b> <b>Croyez-vous utile qu'il y ait un modérateur?</b> <b>Pourquoi?</b> <b>Devrait-il intervenir que sur le processus? Sur le contenu? Sur la dynamique du groupe?</b>
<b>10</b>	<b>D'après vous quels sont les avantages de faire un travail en ligne?</b> <b>D'après vous quels sont les inconvénients de faire un travail en ligne ?</b>
<b>11</b>	<b>Que proposeriez pour améliorer de futurs forums?</b>
<b>12</b>	<b>Les directives de participation au forum étaient-elles claires?</b>
<b>13</b>	<b>Les directives du travail étaient-elles claires?</b>
<b>14</b>	<b>Que proposeriez-vous pour le deuxième travail ou un prochain travail?</b> <b>Merci de votre collaboration</b>





## Guide d'entrevue de groupe

### Guide d'entrevue de groupe

#### Présentation des objectifs et du déroulement de la rencontre Confidentialité des propos

- 1 Si vous aviez à décrire votre activité pendant les forums que diriez-vous?
- 2 Les forums vous ont-ils fourni un contexte favorable au développement de votre travail?
- 3 **Avez-vous l'impression que le forum vous a permis d'apprendre des choses, de critiquer, d'apprendre à travailler en groupe, en équipe?**
- 4 D'après vous quels sont les avantages de faire un travail en ligne?
- 5 D'après vous quels sont les inconvénients de faire un travail en ligne?
- 6 **Avez-vous eu un modérateur ou non?  
Croyez-vous utile qu'il y ait un modérateur?  
Pourquoi?  
Devrait-il intervenir que sur le processus? Sur le contenu? Sur la dynamique du groupe?**
- 7 Si vous comparez un travail en équipe, en face à face et dans un forum en ligne, que percevez-vous comme différence?
- 8 **Avez-vous trouvé facile, difficile d'intervenir sur les propos des autres?  
De recevoir leurs commentaires?**
- 9 **Quels arguments utiliseriez-vous pour convaincre un(e) étudiant(e) de participer à un forum pour faire un travail scolaire?**

## Guide d'utilisation du logiciel GroupWise

# ARTIC

ATELIER DE RECHERCHE SUR LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

# Brébeuf



Cours collégial  
Hiver 2004

# Forums de discussions

## Guide d'utilisation du logiciel GroupWise dans un contexte de suivi de discussion

---

Ce guide présente la procédure et les consignes à suivre afin d'utiliser les forums de discussions disponibles via GroupWise, tant sur le réseau interne du Collège que via le WEB.

## Table des matières

<b>LES FORUMS DE DISCUSSIONS À BRÉBEUF.....</b>	<b>169</b>
<b>GROUPWISE, L'OUTIL DE COMMUNICATION .....</b>	<b>169</b>
OUVRIR GROUPWISE.....	169
L'ABONNEMENT À UN FORUM.....	169
CONFIGURATION DU SUIVI DE DISCUSSION .....	172
CONSULTER UN MESSAGE.....	173
RÉPONDRE À UN MESSAGE.....	174
CRÉER UN NOUVEAU MESSAGE.....	176
LES DIFFÉRENTES OPTIONS .....	177
<i>Message en mode « Texte brut »</i> .....	177
<i>Message en mode « HTML »</i> .....	178
<b>FORUM DE DISCUSSION VIA INTERNET .....</b>	<b>178</b>

## LES FORUMS DE DISCUSSIONS À BRÉBEUF

Au cours du semestre d'hiver 2004 près de deux cents (200) étudiants inscrits dans des cours d'informatique, de philosophie et de sociologie pourront participer à des forums de discussions dans le cadre d'élaboration de travaux collaboratifs.

Les différents forums nécessaires à la réalisation de ce projet, une cinquantaine, seront accessibles en tout temps à l'interne via GroupWise ou sur Internet avec WebAccess.

Afin de soutenir cet important projet et de profiter aussi pleinement de votre logiciel comme outil de travail collaboratif, ce guide présente différentes informations permettant de comprendre et configurer l'environnement de travail de GroupWise.

## GROUPWISE, L'OUTIL DE COMMUNICATION

Puisque GroupWise est le logiciel de courrier électronique à Brébeuf, vous êtes sûrement déjà très à l'aise avec cet environnement de travail. Vous ne devriez donc pas avoir de difficulté à l'utiliser dans le contexte de forum.

Par ailleurs, si vous êtes déjà familier avec l'utilisation de forums sur le Web, vous remarquerez sans doute que GroupWise comporte de fortes similitudes mais aussi des avantages significatifs comme :

- facilité d'abonnement;
- structure hiérarchique des discussions;
- visualisation du texte en format HTML;
- possibilité d'incorporer les échanges précédents;
- incorporation de pièces attachées dans les messages;
- indication visuelle d'activités (message à lire, messages non lus, pièces attachées);
- filtres élaborés et impression des discussions.

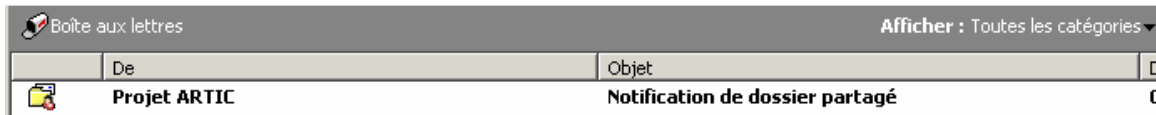
Bref, voilà donc un ensemble de caractéristiques favorisant l'utilisation de ce logiciel et vous trouverez dans ce guide des précisions détaillées et plusieurs explications afin d'utiliser ou configurer cet outil.

### Ouvrir GroupWise

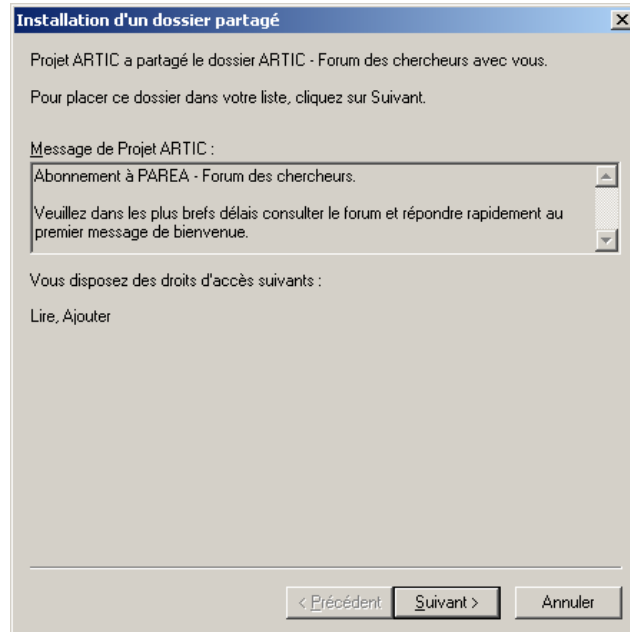
Sur tous les postes du Collège vous pouvez accéder à GroupWise en cliquant sur le bouton **Démarrer** puis en cliquant l'élément **Programmes ► Novell GroupWise ► GroupWise**

### L'abonnement à un forum

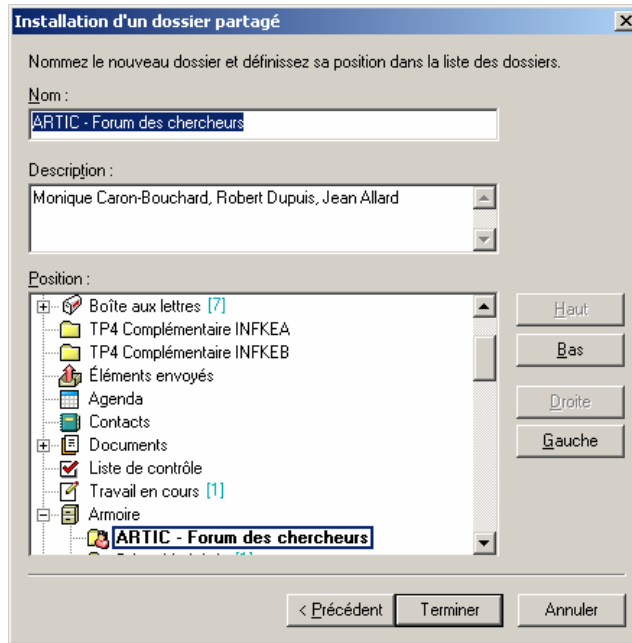
Il est facile de s'abonner puisque pour participer à un forum vous devez d'abord être invité. Pour ce projet vous recevrez dans votre boîte aux lettres une invitation **De « Projet ARTIC »** avec comme **Objet « Notification de dossier partagé »**.



En cliquant sur ce message vous pourrez maintenant procéder à l'« **Installation d'un dossier partagé** ».

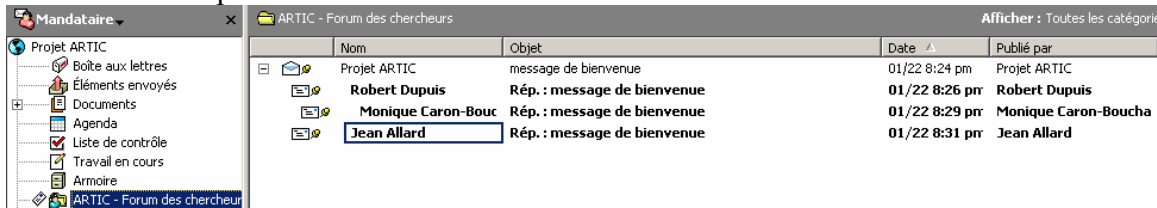


En cliquant sur le bouton « **Suivant** » vous pourrez ensuite définir la position de votre forum. Par défaut le système propose d'insérer le forum à l'intérieur de l'« Armoire » (l'armoire étant un sous-dossier). Cependant, afin de faciliter le repérage, vous devez de cliquer le bouton « **Gauche** » afin que qu'il soit au premier niveau de l'arborescence de l'ensemble des outils de GroupWise. Ainsi, chaque fois que vous ouvrirez votre logiciel, vous pourrez rapidement savoir si de nouvelles discussions ont eu lieu depuis votre dernière visite.

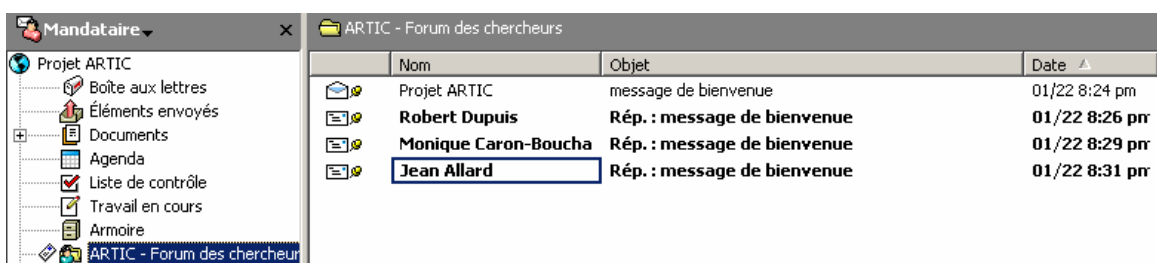


## Configuration du suivi de discussion

Un forum présente généralement la structure hiérarchique des discussions afin permettre de suivre le déroulement des interventions. L'arborescence est présentée dans la partie droite de l'exemple suivant :

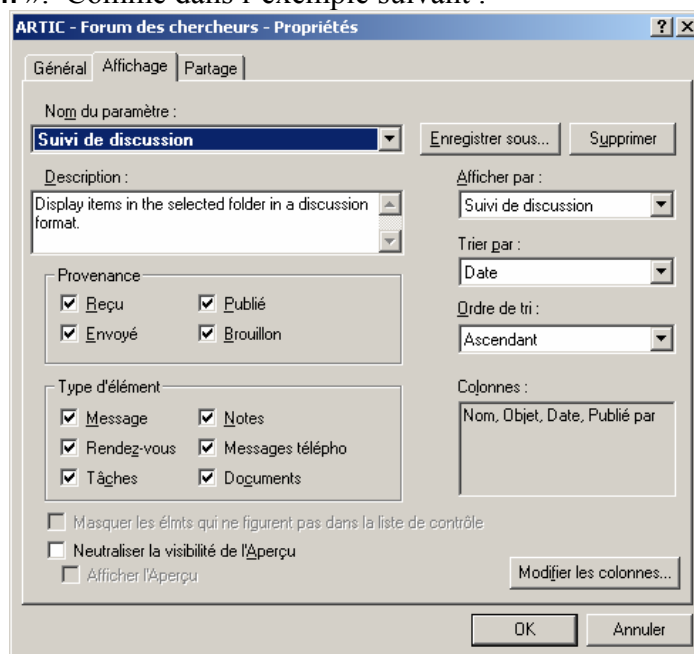


Sans arborescence il est difficile de bien voir et comprendre le suivi de discussion.



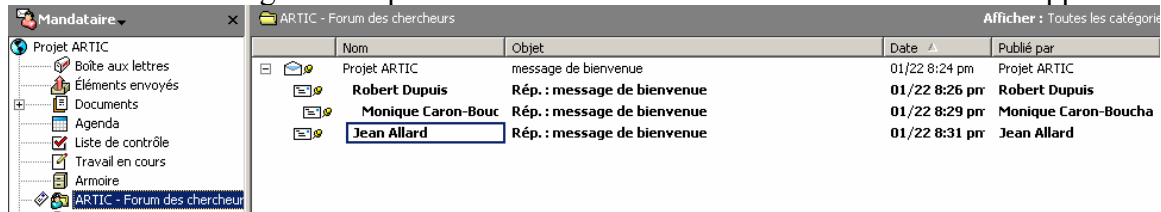
Vous devrez donc configurer votre environnement de la façon suivante :

- dans la partie gauche de l'écran, cliquer **bouton droit** sur l'icône de votre forum (ARTIC – Forum XXX) et choisir « **Propriété** », puis dans l'onglet « **Affichage** » vous devez choisir dans la liste « **Nom du paramètre** » l'élément « **Suivi des discussion** ». Comme dans l'exemple suivant :

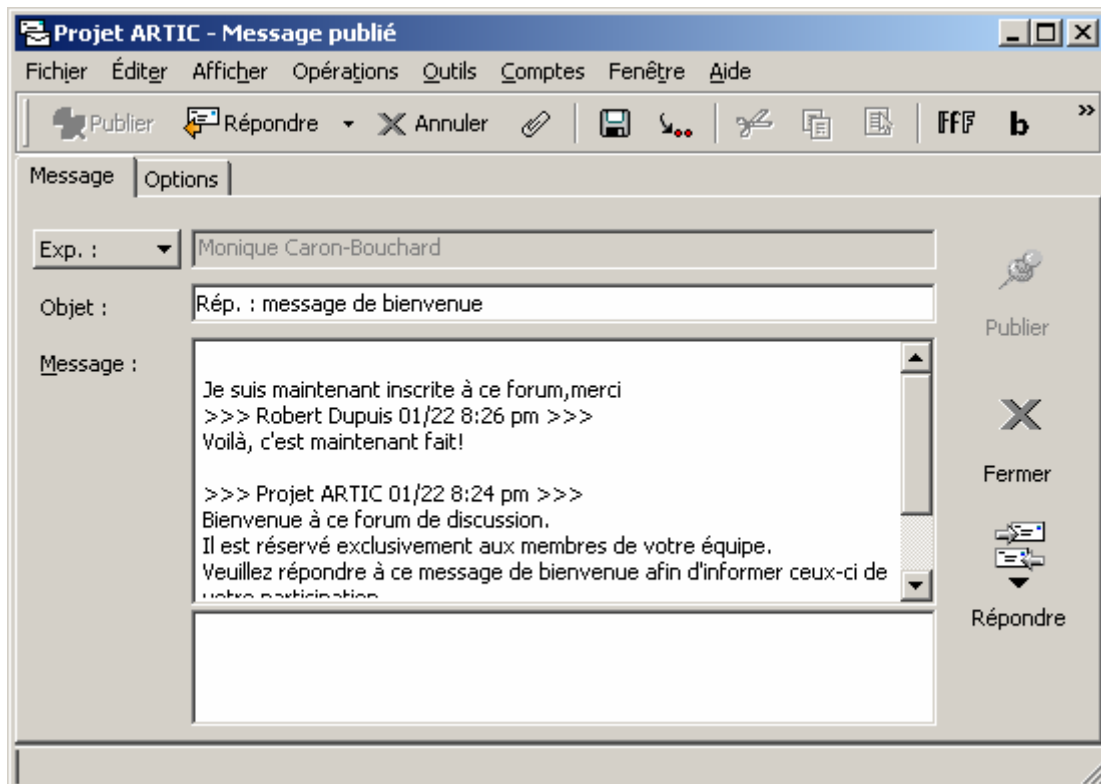


## Consulter un message

Consulter un message est simple. Vous devez faire un double-clic sur une enveloppe



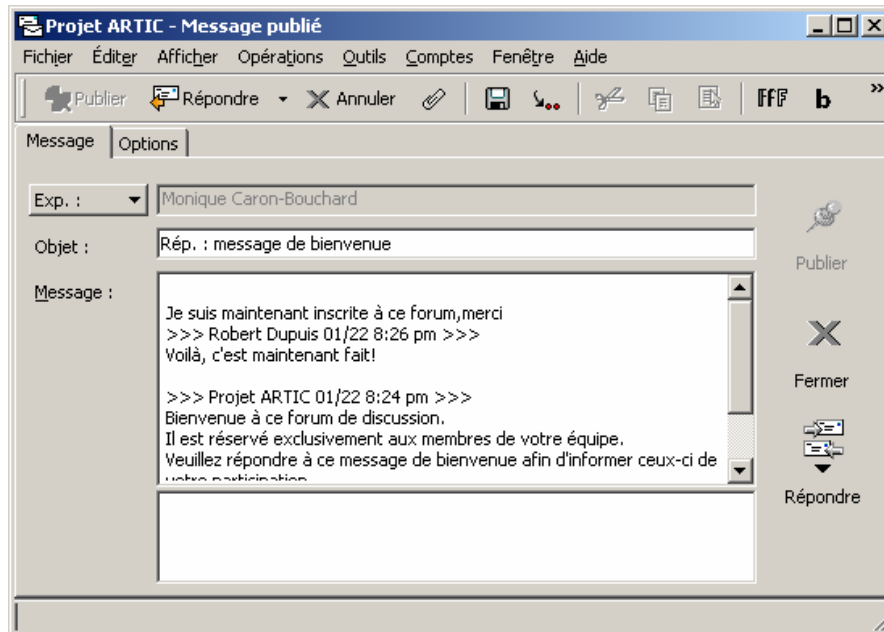
permettant d'afficher un message comme dans l'exemple suivant :



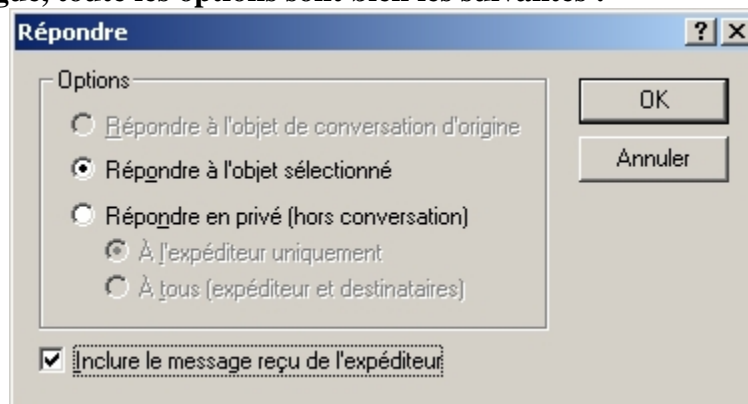


## Répondre à un message

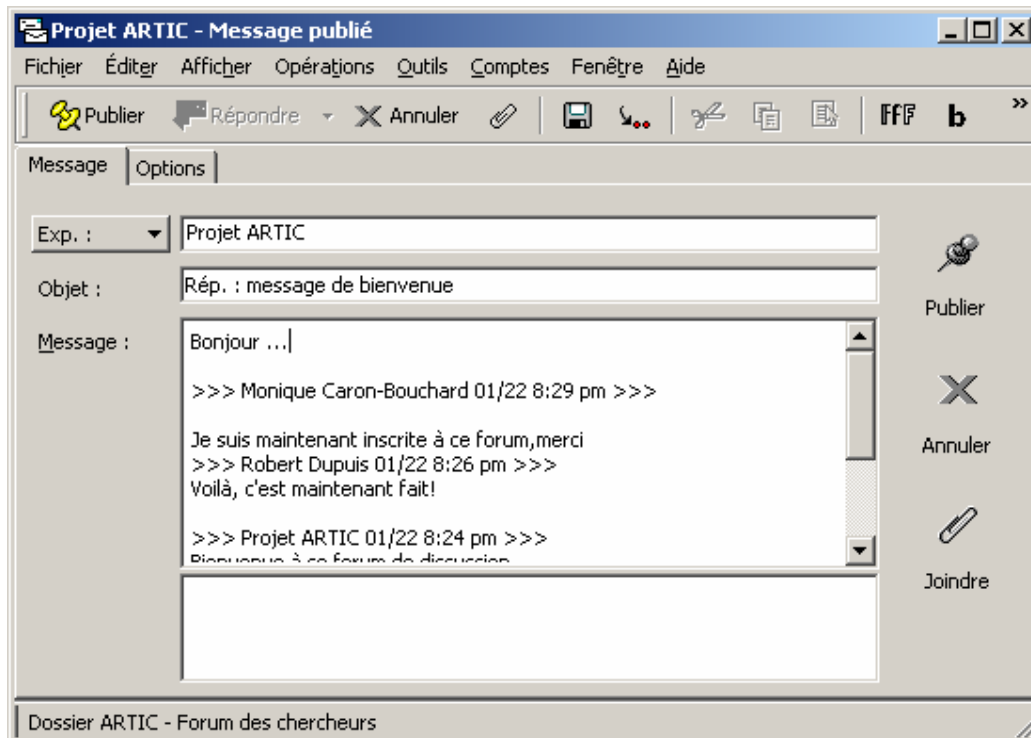
Une fois le message ouvert vous pourrez facilement identifier le bouton « Répondre » sur la barre d'outil. Ce bouton vous permettra d'accéder à la fenêtre d'édition.



**Note importante :** Dans le cadre de ce projet assurez-vous que, dans la prochaine boîte de dialogue, toute les options sont bien les suivantes :

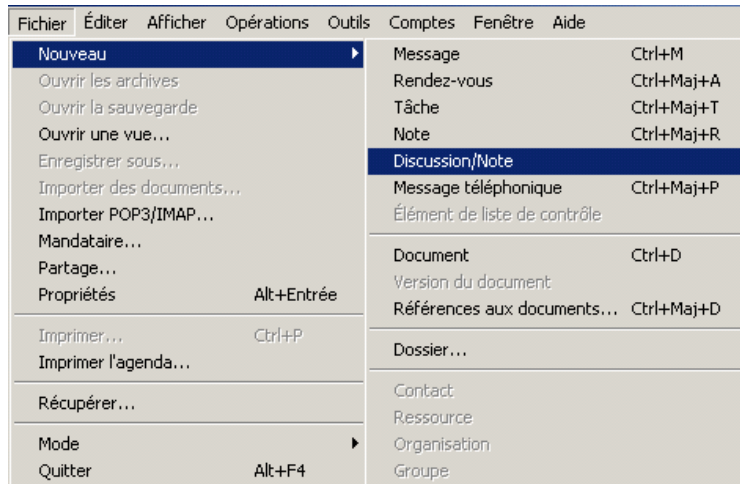


Vous remarquerez que la nouvelle fenêtre présente une interface semblable à celle du courriel. Parmi les différences vous remarquerez sans doute le bouton Publier (en couleur) sur la barre d'outils en haut à gauche ainsi qu'un autre (en noir et blanc) en haut à droite. Une fois que vous aurez édité votre message vous devez cliquer un de ces deux boutons.



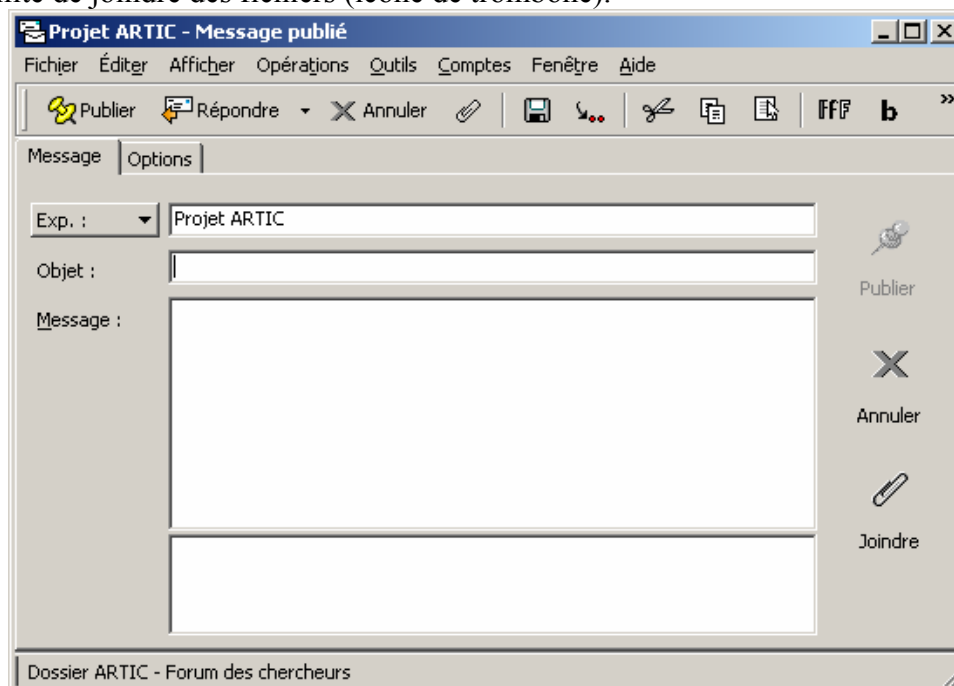
## Créer un nouveau message

Créer un message fera en sorte que celui-ci se retrouvera au premier niveau de l'arborescence. Pour afficher la fenêtre d'édition vous devrez utiliser le menu « **Fichier►Nouveau►Discussion/Note** ».



Encore une fois, la fenêtre de dialogue est assez similaire à celle du courriel et vous remarquerez sans doute que la barre de titre indique « Message publié » afin de rappeler que cette interface n'est pas celle du courriel.

Vous constaterez aussi, que comme dans le courriel, même dans ce mode vous avez la possibilité de joindre des fichiers (icône de trombone).



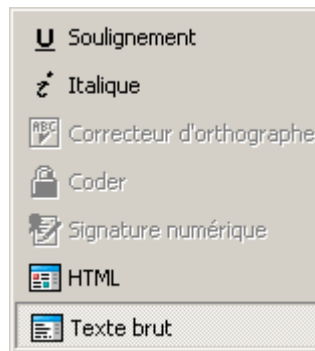
## Les différentes options

Le mode d'édition HTML permet d'utiliser différents attributs (gras, italique, soulignement, police, etc.).

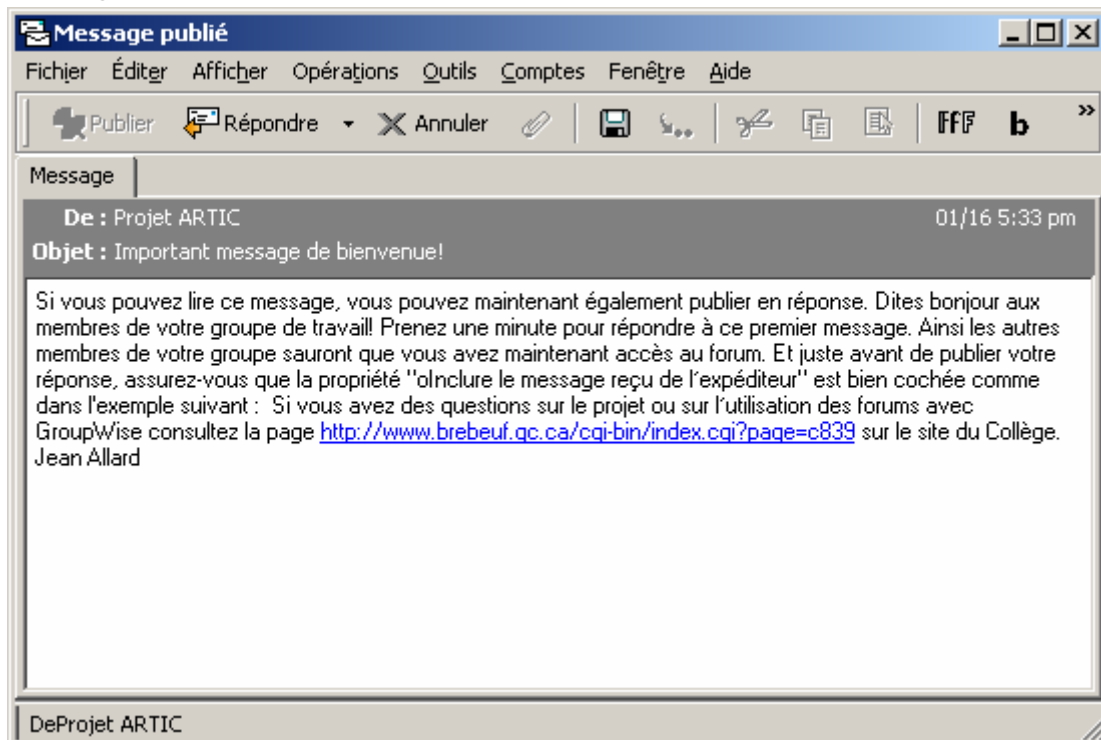
Si vous constatez que le message que vous venez d'ouvrir dispose d'un format peu intéressant, il est probable que l'affichage en mode HTML permettra de retrouver une mise en forme des paragraphes ainsi que des images accompagnant le message.

Dans le message de bienvenue, comme dans les exemples qui suivent vous remarquerez une différence notable du même message.

Les icônes HTML et Texte brut permettent de modifier le format d'affichage. Ces boutons sont à l'extrême droite de la barre d'outils quand la fenêtre est maximisée.

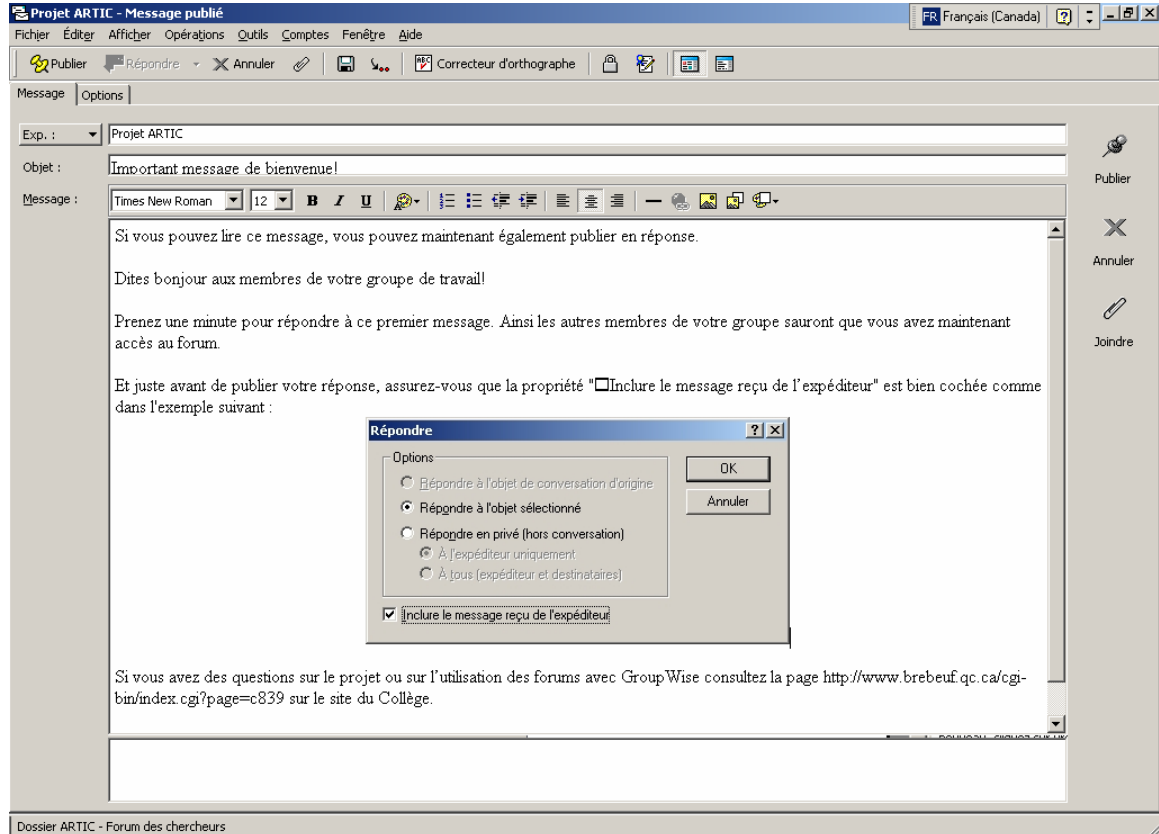


## Message en mode « Texte brut »



## Message en mode « HTML »

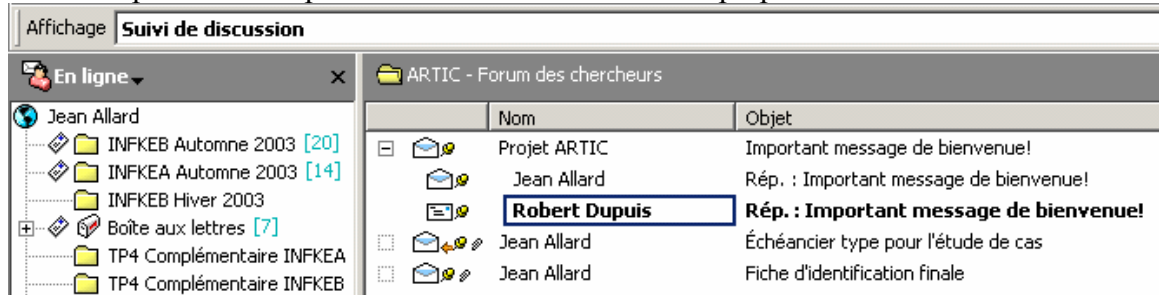
Ce message qui suit est le même que le précédent mais affiché cette fois en mode HTML.



## FORUM DE DISCUSSION VIA INTERNET

Bien qu'il soit possible d'accéder au forum via Internet vous constaterez vite que la présentation des information sur le Web empêche de visualiser l'arborescence des messages.

Les exemples suivants présentent les deux interfaces superposées :



Il est donc intéressant de savoir que de la maison vous pourrez participer à un forum mais avant d'explorer GroupWise via WebAccess vous devrez alors être préalablement déjà très à l'aise avec l'autre interface.

***Bon forum!***

## **Protocole des activités**

### **Activité des forums ou tâche de l'étudiant**

**Objectif du forum : développer une réflexion, une compréhension de l'impact social d'un phénomène médiatique dans le contexte d'un travail collaboratif.**

**Il ne s'agit pas de juxtaposer des travaux individuels mais de construire une production d'équipe en fonction de l'apport individuel de chaque participant.**

### **Protocole d'évaluation des activités :**

**1<sup>ère</sup> étape :** présenter les références consultées (2 provenant d'une source scientifique et 2 ou consultées un site web ou dans la presse écrite)

Proposer les idées retenues ou un aspect particulier sur lequel portera la réflexion.

**2<sup>e</sup> étape :** un texte de deux pages qui développe votre réflexion. Celle-ci peut prendre en compte

un ou l'autre volet social par exemple : la famille, le travail, l'éducation, la santé, les loisirs, le politique, l'économie, la religion etc ou encore les valeurs et les comportements.

La réflexion doit examiner l'impact du phénomène.

Le texte remis devra comprendre quelques éléments socio-historiques ou de mise en contexte, quelques résultats d'étude ou de recherche (par exemple les résultats d'un sondage ou un tableau de données), une analyse personnelle. Il importe de bien argumenter votre point de vue.

**3<sup>e</sup> étape :** produire des commentaires sur un aspect des textes présentés ou encore sur un texte en particulier. Ces commentaires peuvent être des questions

à l'auteur ou à d'autres membres du groupe, des ajouts, des corrections sur un aspect ou l'autre des textes.

Il s'agit à cette étape de lire les textes des coéquipiers et de choisir quelques éléments sur lesquels vous écrirez des commentaires ou ajouterez de l'information.

À cette étape vous pourrez aussi réagir aux commentaires portés sur votre texte, faire des changements si vous le juger pertinent.

**4<sup>e</sup> étape** : produire des commentaires de révision du texte de 2-3 pages présenté par les rédacteurs-éditeurs.



## Version détaillée du profil d'animation des modérateurs

### 6.1 - Forums de sociologie

#### 6.1.1 Profil d'animation du groupe-classe SOC-KEC

Notons que les forums de sociologie retenus sont désignés par les noms S2, S3, S4 et S6.

##### 6.1.1.1 Affect

La catégorie « *affirmation de soi* » caractérise environ un tiers (et même plus, dans le cas du forum S6) des interventions effectuées par la modératrice de ce groupe-classe, quel que soit le forum. Cela pourrait s'expliquer en partie par la définition même de cette catégorie (« le modérateur appuie ses propos par une marque personnelle »), où toute occurrence du pronom « je » y était codée, mais aussi par une autre catégorie de ce niveau, « insiste et accentue » (pour les forums S4 et S6), cette dernière faisant souvent appel à l'emploi de la première personne du singulier (« *je suivrai vos commentaires en ligne et vous donnerai du feedback.* » Forum S2 ; « *S'il y a quelque chose n'hésitez pas à me le communiquer* » Forum S4).

L'appréciation, sous ses diverses formes (de la poursuite du travail, des écrits des étudiants, etc.), vient ensuite au second rang des tonalités employées dans les interventions, à l'exception du forum S6, où le directivisme a été autant utilisé. Cette tonalité pourrait être reliée, au niveau de la contextualisation, et pour le forum S3, à l'encouragement et à la reconnaissance de la contribution des étudiants dans tous les forums, vu l'aspect favorable lié à ces catégories (« *Bon départ! à suivre...* » Forum S2 ; « *Le commentaire d'introduire cet aspect est très pertinent.* » Forum S3). Cela peut également expliquer pourquoi « *complimente* » est la troisième tonalité davantage utilisée pour le forum S2, comparativement aux autres forums où l'on retrouve plutôt le « directivisme » (ex aequo pour le forum S3). Dans le forum S4, l'importance de cette dernière catégorie est due à la réaction de la modératrice face aux problèmes de fonctionnement de l'équipe (pour ce qui est de la remise des textes), ce qui explique également un recours à la « menace » (« *Si les autres n'ont pas rentré leurs textes ils seront pénalisés.* » Forum S4). Malgré le fait que l'équipe du forum S6 ait bien fonctionné, la modératrice a effectué un suivi serré de la conversation des étudiants en envoyant le même message à chacun des membres de l'équipe. De cette façon, elle paraissait plus exigeante envers ce groupe, d'où le plus haut taux, par rapport aux autres forums, pour les catégories « directivisme » et « insiste et accentue ».

##### 6.1.1.2 Contenu

C'est sans grand étonnement qu'on relève peu d'interventions reliées au contenu, étant donné les consignes données aux modérateurs d'intervenir le moins possible à ce niveau dans les différents débats. C'est pourquoi les pourcentages des catégories « donne/demande une information » et « donne/demande une opinion » sont nuls et que la modératrice s'est contentée

d'approuver une seule fois une information et une opinion d'un étudiant dans les forums S2 et S3.

### **6.1.1.3 Processus**

On mettra d'abord de côté la catégorie « manifeste sa présence », puisque celle-ci réfère, dans ce type d'environnement d'apprentissage, à la section de l'objet du message remplie par la modératrice ainsi que ses salutations en début de message (« *Objet : avis à tous* » Forum S3). On fera de même avec la catégorie « clôture », qui correspond à la signature de la modératrice à la fin de ses messages – ce qu'elle a fait à presque tous ses envois (d'où l'importance en proportion) contrairement à la catégorie « manifeste sa présence » (« *Votre prof.* » Forum S6). Les interventions codées sous « clarifie », catégorie la plus répertoriée, concernaient : l'enregistrement du participant au forum (« *La présente confirme votre enregistrement à ce forum.* » Forum S3); l'organisation dans chacune des étapes du travail en relation avec (la vérification de) la présence des membres dans le forum (par exemple, la manière de travailler en équipe – « *Bonne idée de travailler à deux ce sera possible alors de partager les sections du travail synthèse* » Forum S2 –, ou la réorganisation de la répartition du travail à cause de l'absence de participation de certains membres de l'équipe – « *de toutes façons poursuivez le travail avec les personnes qui ont déjà envoyé leurs travaux. Vous ne serez pas pénalisés bien sûr parce que les autres n'ont pas fait leur travail!* » Forum S4); et enfin, la communication entre les équipes de sociologie et d'informatique (« *J'en parle au prof d'informatique et devrais avoir la réponse aujourd'hui.* » Forum S4). Il est important de préciser ici que l'organisation dans chacune des étapes du travail n'équivaut pas à l'organisation temporelle des étapes du travail, cette dernière étant rattachée à « établit l'agenda », et que de la même façon, la vérification de la présence de chacun dans le forum ne constitue pas la vérification de la participation de chaque membre au débat, ce dernier aspect ayant trait à la contextualisation. La modératrice jouait donc à ce niveau (le processus) un rôle de vérification du bon fonctionnement technique de l'équipe.

Une autre dimension de ce rôle (de « vérificateur technique ») concernait l'organisation et le respect de la succession temporelle des étapes du travail à l'intérieur du forum de discussion, les interventions se rapportant à cette charge étant codées sous « établit l'agenda ». On remarque que la modératrice a fait appel à cette catégorie lorsqu'elle a suggéré, confirmé ou rappelé des délais aux étudiants (dans tous les forums – « *VOUS AVEZ TOUTE LA SEMAINE MAIS BIEN SÛR LE PLUS TÔT SERAIT PRÉFÉRABLE ET PERMETTRAIT DE RÉAGIR PLUS RAPIDEMENT* » Forum S3; « *Eh oui, il faudrait s'y mettre pour que la personne responsable puisse avoir le temps de procéder.* » Forum S6; « *Le débat a lieu mercredi.* » Forum S4) ou les a remercié de respecter l'agenda (forums S2, S4 et S6 – « *Bon d'avoir déposé le texte dans les délais prévus.* »). Toutefois, cette fonction de contrôle exercée par les modérateurs était secondaire, ceux-ci étant davantage appelés à interagir avec les participants en commentant l'évolution du travail d'équipe ou, autrement dit, à intervenir au niveau de la contextualisation.

#### 6.1.1.4 Contextualisation

Les catégories importantes en proportion et caractérisant le style de médiation de la modératrice de ce groupe-classe sont « encourager » et « reconnaître la contribution des élèves » (reconn.contr.). En effet, la première constitue la catégorie la plus importante pour tous les forums, à l'exception du forum S2, où la seconde devance « encourager ». Lorsqu'on s'attarde aux interventions qui ont été rattachées à cette dernière catégorie, on s'aperçoit qu'elles visent à soutenir directement la discussion en faisant le lien entre des interventions passées dont le forum bénéficie (reconnaissance *a posteriori*) et de futures interventions tout aussi constructives (reconnaissance *a priori*) (« *Bon départ! à suivre...* » Forum S2; « *Bon départ! à poursuivre!* » Forum S4 »). La catégorie « reconn.contr. » ne tient compte que de l'apport des interventions passées – une catégorie pouvant inclure l'autre, par ailleurs (« *INTÉRESSANTE CETTE FOUILLE!* » Forum S3; « *Vous avez le matériel nécessaire pour faire une argumentation intéressante.* » Forum S4). Cette légère nuance pourrait expliquer le fait que cette dernière catégorie soit plus forte pour le forum S2, la modératrice n'ayant eu tendance qu'à souligner la qualité des interventions passées dans ce forum. Cela pris en compte, on s'attendrait par contre à ce que les taux d'interventions les plus importants se retrouvent dans les deux catégories mentionnées ci-dessus. Or, chacun des forums n'exhibant pas clairement ce profil, ces particularités peuvent s'expliquer.

Dans le forum S2, le nombre d'interventions où la modératrice « favorise un climat d'apprentissage » (fav.climat.appr.) est plus élevé que celui de la catégorie « encourager ». Cela dit, les interventions favorisant un climat d'apprentissage sont souvent énoncées sous forme d'encouragement, mais avec une suggestion ou un rappel teintés de directivisme (« *Bon travail il y a aurait lieu sans doute de mettre quelques sous-titres pour diriger la lecture.* » Forum S2) : on peut dire ainsi que la modératrice a tout autant « encouragé » l'équipe du forum S2 que les autres équipes. Pour ce qui est du forum S4, on observe un nombre égal d'interventions pour les catégories « fav.climat.appr. » et « encourager » (« *Il serait peut-être pertinent d'envoyer un courriel particulier via le forum aux autres membres pour les inviter à commenter ces jours-ci le texte.* » Forum S4). Dans ce cas, l'importance du premier type d'interventions serait explicable encore une fois, par le dysfonctionnement de l'équipe, au début de l'activité, l'agenda défaillant affectant par ricochet le climat d'apprentissage, ou plus simplement, la forme pénalisant le contenu.

Dans le forum S3, on remarque le même nombre d'interventions pour « questionner ou effectuer des interventions pédagogiques » (quest.interv.péd.) que pour « reconnaître la contribution des élèves » (reconn.contr.). Rappelons que les interventions codées sous cette première catégorie, équivalent analogique de « établit agenda » mais au niveau du contenu cette fois, visent à faire prendre aux étudiants une nouvelle orientation à la discussion ou à développer des thèmes amenés par les participants eux-mêmes ou non. La plus

forte proportion de « quest.interv.péd. » dans le forum S3, comparativement aux autres forums, viendrait du fait que la modératrice a davantage émis des interventions de ce type envers une étudiante précise, en plus d'en faire globalement à l'équipe (« Pourquoi ne pas donner plus d'information ou de faits? » « Pourquoi ne pas identifier les points intéressants? » « Pourquoi ne pas justifier ce commentaire!! » Forum S3). Dans les autres forums, la modératrice ne s'est contentée d'en formuler qu'à l'équipe (« Il serait aussi possible de faire des suggestions sur la présentation et le contenu de cette synthèse pour la présentation finale. » Forum S4). D'autre part, on dénote, pour le forum S6, un plus fort pourcentage pour la catégorie « favorise les consensus » que pour « reconn.contr. », qui arrive troisième. L'envoi des mêmes messages à chacun des membres de l'équipe (comme mentionné plus haut) vient gonfler le pourcentage d'interventions attribuées à cette catégorie. Lorsqu'on ne compte qu'une fois les messages presque identiques, la disproportion par rapport aux autres équipes disparaît (5,66 %).

On peut avancer, somme toute, que les catégories (du niveau de la contextualisation) caractérisant les interventions de la modératrice, et par le fait même sa médiation, sont « encourager » et « reconnaître la contribution des élèves ». En prenant ainsi acte du développement des idées des étudiants dans le forum, la modératrice tente par ses interventions de jouer un rôle d'agent de motivation pour le forum, continuant ainsi à susciter l'intérêt des étudiants pour l'activité qui leur était proposée. Elle reprend cependant un rôle de direction lorsque des imprévus surviennent ou que le travail peut difficilement continuer, ce qui se reflète dans les catégories « clarifie » et « établit l'agenda » du niveau du processus. Enfin, ses interventions sont généralement teintées par l'affirmation de soi, l'appréciation et/ou le directivisme.

## **6.2 - Forums de philosophie**

### **6.2.1 Profil d'animation du groupe-classe PHI-KEP**

Notons que les forums de philosophie retenus sont désignés par les noms P1-08, P1-09, P3-08 et P6-08. Il faut également tenir compte du fait que le nombre peu élevé d'interventions faites par ce modérateur rend plus substantiels les écarts en pourcentage entre catégories. Il importe aussi de noter que l'animation a eu cours exclusivement lors de la deuxième activité dans deux groupes, mais aucunement dans un troisième groupe.

#### **6.2.1.1 Affect**

Comme pour la modératrice du groupe SOC-KEC, l'« affirmation de soi » compte le plus grand nombre d'interventions formulées par ce modérateur. Bien que ce dernier n'employait pas autant le pronom « je », le nombre d'autoréférences (incluant la signature à la fin des messages) par rapport à celui du total des interventions rend appréciables les proportions de cette catégorie. On remarque que c'est le « directivisme » qui teinte ensuite la plupart des propos émis par le modérateur. Cela serait dû aux encouragements et aux interventions pédagogiques effectuées pour donner une nouvelle orientation au forum (niveau

de la contextualisation – « *Allez... au travail* » Forum P1-08; « *Continuez votre bon travail.* » Forum P1-09; « *N'oubliez pas de préparer votre banque de questions si vous ne voulez pas être sur la défensive ou à la remorque des autres. Préparez-vous un plan de match.* » Forum P3-08), ainsi qu'à l'établissement de l'agenda (niveau du processus – « *Jeudi, vous connaîtrez la journée de votre débat.* » Forum P6-08), qui laissent transparaître le caractère d'autorité du modérateur (qui demeure enseignant, tout de même). Dans la même veine, on remarque une utilisation plus fréquente de l'impératif dans ses interventions que pour la modératrice du groupe précédent. Par ailleurs, on peut constater que le nombre d'interventions pour les deux catégories les plus importantes est le même pour le forum P3-08. Ces deux catégories n'ont toutefois pas de lien direct entre elles, quel que soit le forum.

On a également observé d'autres points qui étaient spécifiques à certains forums. Dans le forum P1-08, par exemple, le taux de « désenchantement » était supérieur à celui enregistré ailleurs. Cela serait attribuable au manque de participation de l'équipe à l'intérieur du forum et, par conséquent peut-être, à une discussion qui aurait plutôt eu cours à l'extérieur du forum. De ce fait, le « désenchantement » est relié, ici, à l'annotation de la technique et des relations interpersonnelles (niveau du processus – « *Je m'inquiète pour l'instant du peu d'activité de votre part.* » Forum P1-08). À l'inverse, l'importance de l'« appréciation » pour le forum P3-08 serait imputable au bon fonctionnement de cette équipe, autant au plan de la participation que du contenu (« *Vous avez su démontrer jusqu'à maintenant que vous étiez capables de surmonter bien des défis. N'est-ce pas Nietzsche qui prône le dépassement de soi?* » Forum P3-08).

### **6.2.1.2 Contenu**

Encore une fois, seules de rares contributions à ce niveau ont été émises par le modérateur, conformément aux directives ayant été données. Il n'a donc exprimé qu'une seule information dans le forum P3-08 et une opinion dans le forum P1-09.

### **6.2.1.3 Processus**

Les catégories « manifeste sa présence » et « clôture » sont ici mises de côté pour les mêmes raisons évoquées plus haut pour la modératrice du groupe SOC-KEC. Cela dit, le portrait général, lorsqu'on ne se fie qu'aux catégories en tant que telles, ressemble à celui de la modératrice du groupe précédent. En effet, les catégories « clarifie », « établit l'agenda » et « annote la technique » caractérisent respectivement par ordre d'importance les interventions effectuées par le modérateur sur le plan du processus, dans tous les forums. Cependant, les motifs à l'origine des interventions codées selon ces catégories sont différents. Autre que l'enregistrement du participant au forum, le rappel des « règles » en vue de stimuler la participation des membres en relation avec la présence de chacun dans le forum (« *N'oubliez pas que ça compte pour la note de participation.* » Forum P1-08) et l'annonce d'interventions visant à apporter des modifications d'orientation des discussions (« *Entre temps, j'aimerais vous adresser quelques questions de stratégie pour les débats: [...]* » Forum P6-08) constituent les buts de la majorité des interventions codées sous « clarifie ».

Pour ce qui est de « établit l'agenda », qui concerne l'organisation temporelle des étapes du travail, le modérateur y a fait appel lorsqu'il énonçait les échéances à respecter et confirmait ou rappelait les délais (souvent sous forme indirecte, « *Le temps presse...* » Forum P6-08). Seul point particulier à noter : le forum P1-09 compte des pourcentages égaux pour les catégories « établit l'agenda », « annote la technique » et « annote les relations interpersonnelles ». Cela serait dû au fait que les membres n'utilisaient pas toujours le forum de discussion pour communiquer, ce qui se répercutait par une diminution de la participation. Le modérateur a donc rempli sur ce plan un rôle de contrôle du fonctionnement technique du forum, au même titre que la modératrice du groupe SOC-KEC.

#### **6.2.1.4 Contextualisation**

La médiation effectuée par le modérateur de PHI-KEP se caractérise ainsi : « encourager » est la catégorie la plus importante des forums suivie de « questionner ou effectuer des interventions pédagogiques » (quest.interv.péd.), sauf pour le forum P1-09 où l'on observe la situation inverse. Cela peut s'expliquer par le fait que le médiateur ait effectué davantage d'interventions auprès des étudiants en particulier, plutôt qu'à l'équipe dans son ensemble pour ce forum. Même si « encourager » constitue également une des catégories enregistrant le plus haut taux pour la modératrice de SOC-KEC, le style de médiation des deux modérateurs diffère : en effet, c'est lorsqu'on effectue des croisements avec le niveau de l'affect que l'on constate que le modérateur de PHI-KEP s'est montré plus « directif » que la modératrice, autant dans ses encouragements que lorsqu'il énonce une nouvelle direction à prendre pour la poursuite de la discussion ou commente cette dernière (voir les verbatim plus haut). On remarque aussi qu'aucune intervention ou presque n'a été codée sous « reconn.contr. », contrairement à la modératrice. Cela ne signifie pas, par contre, que le modérateur n'a pas démontré d'appréciation à l'égard des élèves; les encouragements qu'il a adressés à l'équipe constituaient en somme une approbation du déroulement passé de la discussion, autant que de celui à venir. Il ne se contentait alors que de rectifier le tir lorsque la situation l'exigeait, ce qui explique des interventions de type « quest.interv.péd. » (« *Enfin, ne te limite pas Gabriel à l'approche utilitariste même si elle est la plus appropriée pour ce sujet. Adopte un point de vue général sur la question.* » Forum P1-09).

Enfin, malgré le nombre peu élevé d'interventions toutes catégories confondues faites par le modérateur, on peut dire que la médiation exécutée par ce dernier correspond à divers modèles. Au niveau du processus, il voit au respect des règles d'exécution du forum et des échéances. Il vise également à stimuler la discussion tout en recommandant certaines directions à prendre. Ces interventions des deux niveaux étaient la plupart du temps empreintes de directivisme, ce qui assyait le caractère d'autorité du modérateur.

## **6.3 - Forums en informatique**

### **6.3.1 Profil d'animation du groupe-classe INF-KEA**

Notons que les forums d'informatique retenus sont désignés par les noms I2 et I5. Le nombre peu élevé d'interventions (10 et 12 pour les deux forums) faites par ce modérateur rend plus substantiels les écarts en pourcentage entre catégories. De plus, les mêmes interventions ont été faites dans les deux forums (avec 2 interventions de plus pour le second forum). Cela ne permet pas de dégager clairement un profil pour ce modérateur, mais une analyse sommaire de ses interventions peut néanmoins être faite à titre d'indication.

#### **6.3.1.1 Affect**

L'« affirmation de soi » et le « directivisme » compte chacune deux interventions ce qui en fait les catégories les plus utilisées dans ce niveau. L'importance relative de la première est due à l'utilisation du pronom « je »; quant au directivisme, il est davantage lié aux instructions automatiques qui étaient données aux étudiants pour qu'ils accèdent au forum. Toutefois, ces deux catégories sont reliées au niveau du processus (« clarifie » et « annote la technique »). Vient ensuite « désenchantement » et « est perplexe » qui ont toutes deux été attribuées à la même intervention (« *Cependant, je suis très surpris de n'avoir trouvé que quelques liens fonctionnels. [...]* » Forums I2 et I5), intervention encore une fois liée au processus (« annote la technique »).

#### **6.3.1.2 Contenu**

Aucune intervention ayant trait à ce niveau n'a été émise par le modérateur d'INF-KEA.

#### **6.3.1.3 Processus**

Comme pour les autres modérateurs, « clarifie » constitue la catégorie recueillant le plus grand nombre d'interventions à ce niveau. C'est d'ailleurs dans cette catégorie qu'on retrouve les deux interventions supplémentaires que le modérateur a faites dans le second forum (« *Objet : Texte pour le groupe SOC-937 Forum 8* » « *Bonjour, vous trouverez ci-joint un message pour le groupe SOC-937 forum 8 ainsi que le texte proposé.* » Forum I5). Contrairement aux autres modérateurs, « annote la technique » vient en deuxième; « établit l'agenda » n'est pas présent puisque celui-ci était en partie établi par défaut par les intervenants externes. Enfin, « manifeste sa présence » arrive en dernier.

#### **6.3.1.4 Contextualisation**

Une seule intervention codée sous « questionner ou effectuer des interventions pédagogiques » entre dans ce niveau. Lors de cette intervention, le modérateur tente d'en savoir davantage sur les causes du manque d'audace, d'originalité dans le travail des élèves (« *Cependant, je suis très surpris de n'avoir trouvé que quelques liens fonctionnels. Est-ce que vous éprouvez des problèmes techniques ou est-ce un problème de communication avec les équipes?* » Forums I2 et I5).

### Monique Caron-Bouchard Ph.D.

Monique Caron-Bouchard, professeure de sociologie au Collège Jean-de-Brébeuf, a réalisé nombre de recherches auprès des jeunes depuis plus de 20 dans les domaines de la sociologie, des communications, de la culture et de la santé. Les objectifs de recherche fréquemment poursuivis au cours de ses consultations portent sur l'analyse des besoins, des valeurs et des comportements des usagers d'une part et d'autre part sur la perception, l'intérêt et l'attention suscités par des produits médiatiques (presse écrite, télévision, informatique, sites web et cédéroms). Ses recherches portent aussi sur l'utilisation du clavier et de la visiophonie Internet à des fins éducatives. Dans le cadre du programme PAREA elle a publié en collaboration avec Bernard Bérubé une recherche portant sur la Dynamique interactive des groupes virtuels (2001). En 2003, elle a publié une recherche « Argumentation et environnement d'apprentissage » en collaboration avec Jean Allard, Robert Dupuis et Caroline Quesnel. En 1997 Le CIPTE (Conseil interinstitutionnel pour le progrès de la technologie éducative) lui a attribué un prix d'excellence pour sa thèse de doctorat, Université de Montréal 1996.

### Jean Allard B.A.

Jean Allard enseigne l'informatique depuis plus de quinze ans et ses interventions dans différents secteurs permettent de lui reconnaître une vaste expérience dans le domaine des technologies de l'information. Au Collège Jean-de-Brébeuf, il enseigne l'informatique et accompagne également les professeurs dans l'appropriation des TIC. Au HEC, il est chargé de cours et auteur de matériel de formation dans le domaine de l'édition électronique et de la programmation. Il a publié une recherche « Argumentation et l'environnement d'apprentissage » en collaboration avec M. Caron-Bouchard et al. (2003).

### Robert Dupuis B.A.

Robert Dupuis enseigne la philosophie au Collège Jean-de-Brébeuf depuis plus de 15 ans. Il a collaboré à la publication en 1998 d'un recueil d'exercices de logique et d'argumentation accompagnant l'ouvrage écrit par J. M. Lamy : *Outils pour une pensée systémique*. Il a publié une recherche « Argumentation et environnement d'apprentissage » en collaboration avec M. Caron-Bouchard et al. (2003). Il est impliqué activement au concours des débats oratoires organisé chaque année par le Barreau de Montréal. M. Dupuis est présentement représentant du regroupement privé au bureau fédéral de la FNEEQ.

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Québec – 2005

Dépôt légal – Bibliothèque nationale du Canada – 2005

ISBN 2-923242-02-5