

Communautés Virtuelles et Communication Médiatisée par Ordinateur - Analyse de Formes de « Ritualisation Sociale »

Virtual Community and Computer Mediated Communication - The Analysis of the Forms of “Social Ritualization”

Sylvie GROSJEAN

Université d'Ottawa, Canada
Département de communication
sylvie.grosjean@uottawa.ca

Résumé. Cet article est le résultat d'une recherche exploratoire relative à l'étude de la dynamique interactionnelle au sein d'une communauté virtuelle d'apprentissage. L'objectif est de présenter une analyse des interactions communicatives entre divers sujets engagés dans un dispositif de formation à distance (de type campus virtuel), en s'appuyant sur l'étude de formes *lingagères et instrumentées* de communication s'accomplissant lors d'échanges asynchrones (via un forum de discussion). Nous mettons en perspective l'apport des analyses empiriques des interactions communicatives à la compréhension des dynamiques interactionnelles s'actualisant au sein de communautés virtuelles d'apprentissage. Par la même occasion, nous soulignons le fait que des formes de « ritualisation sociale » se déployant au cours d'une interaction médiatisée et distante sont amenées à soutenir l'activité cognitive et l'engendrement de connaissances partagées.

Mots-clés. Communautés virtuelles d'apprentissage, communication médiatisée par ordinateur (CMO), apprentissage collaboratif à distance, analyse interlocutoire.

Abstract. This paper is the result of exploratory research about the interactive dynamic in a learning virtual community. The aim is to present an analysis of interactions between students in telelearning using discussion forums. We will present an empirical analysis of an interactive dynamic through the analysis of linguistic (electronic conversation) and non linguistic (artefacts, intermediary objects) forms of communication. The analysis of interaction contributes to a better understanding of the social and cognitive processes at work in collaborative online learning context. The analysis is an exploration of how the forms of “social ritualization” sustain cognitive process and the co-construction knowledge.

Keywords. Learning virtual community, Computer Mediated Communication (CMC), collaborative online learning, interlocutory analysis.

1 Introduction

Avec l'avènement des réseaux de communication électronique, l'introduction et le développement de technologies collaboratives (groupware, campus virtuels, etc.), des collectifs se forment et apparaissent comme de véritables communautés dites virtuelles (Levy, 1995). Les individus y sont amenés à interagir, coopérer, échanger et partager des informations en évoluant dans un environnement technologique construit dans le but de favoriser les échanges et intégrant une dimension spatio-temporelle nouvelle. La communication médiatisée par ordinateur transforme les repères spatio-temporels, les modalités de coopération et l'on peut faire l'hypothèse que de nouvelles formes d'organisation du travail collectif vont émerger. L'évolution des moyens de communication a donc modifié les espaces d'interaction. La communauté scientifique s'intéresse aujourd'hui aux communautés virtuelles au sein desquelles la conversation est l'activité principale et au travers desquelles les individus échangent, participent à des débats, partagent des sentiments et construisent collectivement des connaissances (Rheingold, 1993, Curtis et Lawson, 2001).

Le concept de communauté virtuelle a fait l'objet d'innombrables définitions (Wenger, 1998, Proulx et Latzko, 2000, Henri et Pudelko, 2002), dans lesquelles on souligne l'émergence de nouvelles formes d'organisations sociales qui suscitent un grand intérêt. Cet article est pour nous l'occasion de rendre compte de l'activité collaborative d'une communauté virtuelle d'apprentissage. Cette activité collaborative s'inscrit dans une dynamique d'apprentissage (un cours universitaire de 2^{ème} cycle) et s'insère dans un contexte social et spatio-temporel donné (le campus virtuel de la Télé-université de Montréal). Les interactions entre les sujets se font via des forums de discussion soutenant leur activité collaborative d'apprentissage. Notre préoccupation est de mieux comprendre le fonctionnement et la dynamique interactionnelle de cette communauté virtuelle. Comment cette communauté se forme-t-elle, existe-t-elle et ce, dans le cadre d'un dispositif de communication asynchrone ? Quelles sont les règles sociales qui s'accomplissent lors d'interaction entre les membres d'une communauté virtuelle d'apprentissage ?

Nous proposons ici de mettre en perspective les résultats de nos analyses des interactions communicatives s'accomplissant lors d'échanges virtuels au sein d'une « communauté d'apprenants » (Henri et Pudelko, 2002). Nous présenterons dans un premier temps le cadre théorique dans lequel s'inscrit nos analyses. Nous exposerons ensuite notre situation empirique et la méthodologie d'analyse employée pour accéder aux phénomènes sociaux se déployant lors de l'activité collaborative d'une communauté virtuelle d'apprentissage. Nous terminerons notre article en soulignant l'apport des analyses empiriques à la compréhension des dynamiques interactionnelles s'actualisant au sein de communautés virtuelles d'apprentissage, en insistant sur le fait que les formes de « ritualisation sociale » se déployant au cours d'une interaction médiatisée et distante, sont amenées à supporter l'activité cognitive et l'engendrement de connaissances partagées.

2 La dynamique relationnelle comme élément constitutif des échanges collaboratifs

Parler de communautés virtuelles d'apprentissage, c'est faire référence à un groupe d'étudiants, constitué en vue de la réalisation d'une tâche d'apprentissage.

Plus spécifiquement, on parle d'un collectif de travail en activité, attaché à une tâche collective qui est définie par un professeur. Henri et Pudenko (2002) utilisent l'expression « communauté d'apprenants » pour désigner des communautés virtuelles formées d'étudiants et d'enseignants appartenant à la même institution scolaire et dispersés géographiquement. Dans ce cas précis, la communauté est un moyen utilisé pour réaliser une activité pédagogique prescrite par l'enseignant. Ces « communautés d'apprenants » sont donc une forme de communauté virtuelle d'apprentissage dont l'existence est limitée dans le temps (durée limitée aux étapes du programme d'apprentissage).

Cette communauté est une collectivité ayant une « structure variable qui évolue dans le temps et dont le degré d'organisation est l'indicateur essentiel de [son] mode spécifique de fonctionnement » (Blanchet et Trognon, 1994, 8). Cependant, quelles peuvent être les caractéristiques organisationnelles d'une communauté virtuelle d'apprenants ? Et comment approcher sa dynamique interactionnelle ?

2.1 Vers la nécessité d'adopter une position interactionniste

L'étude proposée dans cet article se situe dans le champ général d'une tradition interactionniste, considérant l'interaction comme un lieu où se construisent, émergent des formes d'organisations sociales, cognitives et linguistiques. Au cours de cette étude, nous nous appuyons sur les principes développés par l'ethnométhodologie, en nous inscrivant par conséquent dans une tradition interactionniste nourrie par l'approche phénoménologique et les perspectives ouvertes par l'analyse du langage ordinaire. La démarche fondamentale de cette étude procède d'une analyse interne (voire « *du dedans* ») des interactions communicatives entre les divers participants aux forums de discussion. Nous situons l'interaction communicative comme un lieu privilégié d'accomplissement de processus sociocognitifs (Brassac, 2000). Cette orientation n'est pas nouvelle et s'inspire de la psychologie interactionniste de la conversation et de l'ethnométhodologie. Le courant interactionniste prend naissance aux États-Unis dans les années 1950, à l'Université de Chicago. Mead (1934) marque ce courant de la sociologie par sa vision de la société comme un système de communications interindividuelles et significatives, entendant par-là que la société n'est pas toute donnée mais se construit sans cesse à travers la dynamique des actes, des échanges entre les personnes. Ramenons ce postulat à notre objet qu'est l'étude des interactions sociales au sein de communautés virtuelles d'apprenants. D'une part, nous avons des acteurs (étudiants et enseignants) au centre d'une scène interactionnelle (un campus virtuel). Et comme le dit Semprini (1995, 78) : « la significativité de cette même scène sociale n'est pas donnée en avance, elle est produite en situation par les pratiques des membres. La thèse de la coextensivité de la signification de l'action à l'action même est peut-être un des éléments les plus novateurs et déroutants de l'approche ethnométhodologique ». En soulevant ce point, nous comptons mettre l'accent sur les pratiques des sujets, considérant le fait social comme un accomplissement pratique, analysable et descriptible (Garfinkel, 1967). En cherchant à comprendre comment les individus font pour construire collectivement des connaissances sociales, culturelles, scientifiques, quotidiennes, l'ethnométhodologie postule que la situation d'action n'est pas unifiée en un contexte standardisé ; au contraire elle est constamment transformable (Coulon, 1990). L'action et son contexte sont des éléments qui s'élaborent et se déterminent mutuellement. Comme le dit Coulon (1990, 26), l'ethnométhodologie est « la

recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours : communiquer, prendre des décisions, raisonner ».

Dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance, les sujets se situent dans une situation particulière de collaboration médiatisée et distante reposant sur un mode de communication dite asynchrone (caractérisée par une temporalité différée). Cette situation d'interaction se définit par l'usage que les sujets font de cet espace virtuel de collaboration. Cet espace virtuel n'est pas donné, mais se construit au gré des interactions sociales qui vont impliquer chacun des individus. Comme le souligne Kerbrat-Orecchioni (1990), l'interaction est le processus par lequel tout au long du déroulement de l'échange, les différents partenaires en présence exercent les uns sur les autres des influences et doivent en permanence ajuster leurs comportements respectifs grâce à des mécanismes de régulation et de synchronisation interactionnelle, de telle sorte que le discours qui circule est entièrement construit en commun par les interactants qui en assurent conjointement la gestion. L'interaction consiste en négociations permanentes, explicites ou implicites concernant aussi bien la forme et le style de l'échange que sa structuration, les opinions avancées, les images qui se construisent, les rapports de place qui s'établissent. Dans un tel cadre d'interaction, la notion de synchronicité de l'activité de communication ne renvoie pas à la dimension temporelle de la communication (par exemple la synchronisation des échanges par *chat*) ni à sa dimension spatio-temporelle (comme dans le cadre des interactions en face-à-face). La synchronicité se construit dans l'interaction ; elle peut être vue comme l'accomplissement d'une règle sociale, d'un contrat entre les sujets. Ainsi, au cours de l'échange les interactants vont définir et construire progressivement leur espace de communication et peut-être créer de nouveaux moyens de maintenir une certaine synchronicité malgré le caractère asynchrone de leurs échanges.

En posant comme postulat de départ, que l'activité collaborative émerge de l'activité même des sujets en interaction, nous rejoignons une position interactionniste qui dépasse une approche qui se limite à l'étude de l'interaction entre individus. Les situations d'interaction médiatisée peuvent être considérées comme un système de production de phénomènes sociaux dont il faudra saisir l'émergence.

2.2 Une méthodologie d'analyse des conversations appliquée aux conversations électroniques

Le courant ethnométhodologiste s'appuie sur plusieurs concepts fondamentaux pour étudier les situations sociales. Un de ces concepts est l'observation *in situ* des processus. Nous avons procédé par observation des faits de langage dans leur contexte naturel (un campus virtuel)¹. Le campus virtuel de la Télé-université est un environnement technologique qui offre la possibilité d'effectuer une observation distanciée, qui n'altère pas la production des échanges ayant lieu lors d'interactions communicatives via des forums de discussion². Notre

¹ Dans notre cas, le contexte naturel est le campus virtuel de la Télé-université à Montréal.

² L'accès au cours TEC6205 et aux forums de discussion a permis la capture de traces d'utilisation du dispositif de téléapprentissage et des conversations électroniques.

corpus est constitué de l'enregistrement des protocoles de forums de discussion durant toute une session universitaire (soit de septembre à décembre).

Les conversations électroniques s'éloignent des formes originaires de la conversation en face-à-face, mais ce sont des conversations qui ont leurs spécificités du fait notamment de l'exploitation de médiations technologiques (Grosjean *et al.*, 2003). L'individu qui communique via un forum de discussion doit se débrouiller avec divers outils technologiques à sa disposition. Il interprète comme il peut les messages qu'il reçoit et y répond du mieux qu'il peut. Autrement dit, il auto-organise sa réalité, l'irruption permanente de l'environnement et de l'autre l'oblige à une constante réorganisation. L'homme au quotidien doit créer du sens (Coulon, 1990, Goffman, 1987), et par conséquent l'homme immergé dans un espace virtuel se doit de créer du sens. Le constat que l'on fait de cette capacité d'auto-organisation qu'ont les sujets, nous encourage à chercher, à repérer le savoir-faire qu'elle implique, au niveau du groupe social. Ainsi, l'ethnométhodologie n'est pas seulement une position théorique, c'est aussi une méthode d'analyse des faits quotidiens. Ces procédés par lesquels les membres accomplissent la réalité sociale sont les ethnométhodes. Le forum de discussion devient ainsi un véritable terrain, extrêmement riche de potentiels d'observation. Le sens commun devient un savoir, que l'on peut observer dans son fonctionnement et analyser dans ses accomplissements. On est face à un processus d'actualisation des connaissances que les ethnométhodologistes traduisent au travers du concept d'accomplissement. C'est aussi ce processus qu'il nous faudra analyser afin de révéler la dynamique relationnelle sous-jacente à cette communauté virtuelle d'apprenants.

Lors d'échanges via les forums de discussion, les productions langagières sont un moyen d'appréhender la structuration de la dynamique relationnelle. En opposition avec la tradition rationaliste qui prend en compte le langage comme « transporteur d'informations », occultant par-là le rôle social de la communication, nous considérerons au contraire que le langage s'actualisant au cours de communications médiatisées par ordinateur contribuera à la création « d'un champ coopératif d'interaction » (Maturana et Varela, 1994), et ce, à l'intérieur d'un réseau d'engagements. L'acte de communiquer contribue dans ce cas au tissage d'un monde commun. D'ailleurs Varela (1989) souligne qu'un tel réseau de « gestes conversationnels » n'est pas un simple outil de communication mais une véritable trame sur laquelle se dessine notre identité. La question méthodologique qui s'impose alors est de savoir, quelles méthodes permettront d'étudier ces interactions communicatives ?

D'un point de vue méthodologique, les données fournies par les protocoles de forums de discussion devaient être traitées de façon à faire ressortir simultanément : (a) les rapports sociaux s'instaurant au cours de l'activité collaborative ; (b) les relations interlocutoires au sein desquelles ces rapports sociaux émergent. Notre méthode d'analyse repose sur une théorie empirique (la Logique Interlocutoire) dont le postulat de base est que « la conversation constitue la matrice d'accomplissement des rapports sociaux et de la pensée » (Trognon, 1999). Autrement dit, cette théorie prend pour objet les séquences conversationnelles en tant qu'elles accomplissent des événements sociaux et cognitifs. Le modèle de l'analyse interlocutoire développé depuis plusieurs années au sein du Laboratoire de Psychologie de l'Interaction-Groupe de Recherche sur les Communications (LPI-GRC) de l'Université de Nancy2 (Brassac, 1992, Ghiglione et Trognon, 1993, Trognon et Brassac, 1992), repose sur une dialogisation de la théorie des actes de

langage (Austin, 1970, Searle et Vanderveken, 1985, Vanderveken, 1988, 1990) et sur les principes de l'Analyse Conversationnelle développée par les ethométhodologistes (Garfinkel, 1967). Autrement dit, le modèle de l'analyse interlocutoire permet notamment de rendre compte d'une part des aspects non littéraux des énoncés et d'autre part de l'interaction conversationnelle envisagée comme processus, comme engendrement de sens. Cette méthodologie d'analyse repose sur un principe fondamental : les statuts illocutoires des énoncés qui constituent la trame de la conversation se stabilisent au long de son déroulement (Brassac, 1992). Par conséquent, c'est le destinataire d'un énoncé qui, par son interprétation en acte, propose à l'émetteur *d'entendre* l'acte comme une requête par exemple (alors qu'il s'agit littéralement d'une assertion). C'est au troisième tour d'interaction que l'émetteur initial du message invalide ou ratifie cette proposition. Ainsi, ce sont les interactants qui, conjointement, donnent du sens aux énoncés successivement élaborés dans l'interaction. « Le sens est co-construit, il n'est ni le fait de l'émetteur, ni du récepteur mais il émerge de l'entre-deux » (Brassac, 2000).

3 Une étude des formes de « ritualisation sociale » s'accomplissant au sein d'une communauté virtuelle d'apprenants

Pour Goffman (1973) le concept de « ritualisation sociale » évoque une certaine standardisation du comportement corporel et vocal à travers la socialisation. Notre objectif, au cours de l'analyse empirique que nous allons présenter, est d'identifier les formes de « ritualisation sociale » s'accomplissant au sein d'une communauté virtuelle d'apprenants. L'analyse de l'interaction sociale fait intervenir le contexte dans lequel elle s'inscrit. Cependant comme le souligne Marc et Picard (1989, 83), le contexte ne fait pas uniquement référence à l'environnement de l'interaction ou à l'ensemble des circonstances dans lesquelles elle s'insère. Le contexte fait référence à un champ social (ensemble de systèmes symboliques, de structures et de pratiques) qui constitue à la fois un référent, un système conventionnel et un ordre rendant l'échange possible et lui conférant ses significations majeures. En fait, ce champ social renvoie à des codes qui sont indispensables à la communication (systèmes sémiotiques comme la langue, mais aussi l'espace, les artefacts et plus largement l'ensemble des rituels qui organisent les relations sociales). Il impose aussi des normes et des règles qui exerceront une action régulatrice sur l'interaction. Donc, mettre l'accent sur le contexte de la situation d'interaction et sur son influence plus ou moins directe sur l'activité des sujets, nécessite de prendre le temps de définir le cadre de l'activité des étudiants en situation de communication médiatisée et distante. Ce cadre va contribuer à situer et circonscrire l'espace et le temps de l'interaction.

3.1 Le « cadre » de l'activité collaborative d'apprentissage

Le cadre fait directement référence aux structures spatiales et temporelles dans lesquelles s'inscrit l'interaction. Dans cette recherche, les apprenants étaient confrontés à des activités d'apprentissage comprenant un ensemble de tâches à réaliser : travaux individuels et en équipe, lectures de divers textes. Nous allons décrire une de ces activités didactiques et le cadre pédagogique dans lequel elle s'insérait.

Pour notre étude, nous avons analysé un cours dispensé par la Télé-université (TÉLUQ) sur le thème des « environnements d'apprentissage multimédia ». Ce cours est intégré au programme du second cycle « DESS en technologies de l'information et de l'apprentissage » et « Maîtrise en formation à distance ». Nous avons recueilli les forums de 13 groupes d'étudiants encadrés par trois tuteurs³. Pour cet article, et le besoin de nos analyses, nous avons ciblé un groupe d'étudiants afin d'analyser l'organisation sociale de cette communauté virtuelle d'apprenants dans le cadre d'un forum de discussion. Notre objectif est avant tout de procéder à une analyse microscopique des interactions se déroulant dans le cadre d'activités pédagogiques particulières. Le scénario pédagogique de ce cours à distance prend appui sur la métaphore du stage dans une entreprise de production de multimédia éducatif et propose à chaque apprenant de réaliser un document multimédia en utilisant diverses ressources et en respectant certaines étapes. La métaphore du stage était l'occasion pour les apprenants de vivre une expérience d'apprentissage centrée sur la tâche et leurs permettre de participer activement à leur processus d'apprentissage. L'environnement virtuel proposé reproduisait un environnement de stage au cours duquel les étudiants devaient réaliser divers travaux, compléter leur connaissance, puiser dans des ressources, échanger avec les membres de leur équipe de travail. Ce stage comprenait un volet de travail en équipe, puisque toute production multimédia est le résultat d'un travail collaboratif au sein d'une équipe aux domaines d'expertises multiples. Ce stage a duré 15 semaines et devait permettre aux étudiants de faire l'acquisition de connaissances théoriques et pratiques sur la conception et la réalisation d'environnements d'apprentissage multimédias. Pour réaliser ces objectifs, les étudiants se trouvaient au centre d'un dispositif pédagogique intégrant la réalisation de 5 projets. Pour réaliser ce travail, les étudiants ont bénéficié d'un encadrement individuel et collectif dans le cadre de forums de discussion et à l'aide de la messagerie électronique.

Les analyses présentées dans cet article permettent d'observer et de décrire les échanges ayant eu lieu entre apprenants et apprenants/tuteur dans le cadre d'un forum de discussion appelé *forum Création*. Ce forum de discussion a pour fonction principale d'offrir un soutien à la réalisation d'un projet individuel de conception d'un document multimédia simple (ici le projet concerne la réalisation de quelques *pages-écrans*). On demande aux étudiants de réaliser un travail, de le déposer sur un site d'exposition virtuel qui est accessible à tous les apprenants et au tuteur. Les consignes et objectifs du tuteur sont clairement exprimés dans un premier message déposé dans le cadre de ce *forum Création* : « *Création MM* est dédiée aux projets 1, 2, 3 qui font appel à vos talents de producteurs multimédias. Venez-y pour clarifier les concepts et les notions qui se rapportent aux travaux demandés, pour partager vos découvertes et votre réflexion sur le multimédia et pour faire part des expériences que vous faites tout en réalisant vos travaux. [...] » (Corpus *Création*, tuteur).

Le groupe d'apprenants a la mission de se soutenir dans l'accomplissement de leurs travaux individuels. Cette situation d'apprentissage nécessite la participation et la collaboration de chacun des membres. Le forum de discussion est défini par des principes rattachés à la situation d'apprentissage. Il est certain que le sens attribué

³ Le tuteur est la personne qui a en charge le suivi et l'animation du cours en ligne. Il intervient à la fois comme conseiller, animateur, facilitateur auprès de la communauté d'apprenants.

par les sujets à la situation va orienter et avoir une incidence sur le contenu et la forme des échanges. Le métacontrat (Tableau 1) peut au cours de l'échange se modifier, se négocier et on pourra voir s'accomplir au travers de l'interaction un contrat explicite, signe de l'émergence d'un rapport social entre les individus. Ce rapport social sera le produit de leurs engagements. Les liens sociaux maintenus au travers des échanges vont servir à organiser l'action du groupe, le travail collectif. Au cours de l'analyse empirique, nous allons concentrer notre attention sur la relation qui se tisse entre les apprenants afin d'accéder à la dynamique interactionnelle qui s'accomplit au travers de leurs échanges.

Tableau 1. Caractéristiques de la situation d'apprentissage collaboratif à distance

Situation d'apprentissage	Objectifs	Métacontrat
forum <i>Création</i>	(a) Commenter les projets des autres participants	(1) Tous les apprenants doivent déposer leur travail sur le site d'exposition
	(b) Partager ses expériences et difficultés	(2) Il faut consulter les travaux des autres étudiants
	(c) Clarifier des concepts	(3) La participation de tous est sollicitée pour augmenter la richesse des commentaires sur les travaux
	(d) Partager ses réflexions	

3.2 L'accomplissement progressif d'une forme de « ritualisation sociale »

Goffman (1974) utilisait une métaphore dramaturgique, comparant la vie sociale à une scène où des acteurs se donnent en représentation et interprètent des rôles en accord avec la situation. Une des premières tâches de toute rencontre sociale est donc de définir la situation et de distribuer les rôles. Certains de ces éléments peuvent être donnés dès le départ et sont le résultat du contexte. Par exemple, dans notre cas il est indéniable que l'institution éducative structure les positions des individus les uns par rapport aux autres, positions qui définissent le statut et le rôle de chaque personne. Par exemple, les tuteurs ont une place particulière au sein de l'organisation puisqu'ils en sont les salariés et jouent un rôle défini et attendu vis-à-vis des étudiants. Ainsi, le rôle de chaque individu présent sur le campus virtuel peut apparaître comme un ensemble organisé de conduites s'actualisant dans une relation concrète à l'autre (on est tuteur que dans la relation concrète que l'on entretient avec un étudiant). Le rôle a une dimension interactive importante qui va contribuer à l'instauration d'un rapport dynamique entre les interactants. Le rôle du tuteur englobe un ensemble d'attitudes, de comportements que les étudiants attendront de lui, mais aussi que l'acteur lui-même conçoit comme étant légitime.

Mais, les rôles peuvent aussi émerger de l'interaction, être l'expression d'une négociation implicite qui aboutit à un consensus ponctuel sur la définition de la situation. Cicourel (1979, 34) soulignait d'ailleurs que « le rôle de chaque participant ne peut être que déduit, il ne peut jamais être connu directement ; le comportement de rôle est toujours hypothétique et se trouve toujours mis à l'épreuve au cours de

l'interaction ». Cependant un consensus minimal est souhaitable afin de permettre aux acteurs d'interagir en tenant compte des rôles de chacun, le tout structurant le fonctionnement du collectif et favorisant la collaboration entre les individus.

Accomplissement de rôles et reconnaissance de l'identité des acteurs par le groupe

Nous allons montrer au cours de cette analyse d'un extrait de corpus que les étudiants cherchent à définir mutuellement leur mode d'interaction. Une fois définie la situation, chaque acteur va revendiquer une identité. Or comme le souligne Marc et Picard (1989), le sujet n'a pas la maîtrise exclusive de cette identité car elle est appelée à être une construction intersubjective intégrant les autres acteurs. Il y a donc une complémentarité des acteurs dans la définition et la projection d'une identité. Goffman (1973, 79) soulignait d'ailleurs que « la définition de la situation projetée par un participant déterminé fait, le plus souvent, intégralement partie d'une projection réalisée et entretenue par la coopération intime de plusieurs participants ». Dans notre cas, les rôles vont se définir progressivement au sein de cette communauté virtuelle d'apprenants et se maintenir tout au long des interactions.

La notion d'intersubjectivité est centrale dans la transmission et l'appropriation de savoirs. Dans le cadre de cette étude, nous observerons plus spécifiquement ce que les sujets ont en partage. Autrement dit, nous cherchons à analyser comment ils construisent un monde commun, une compréhension partagée de la tâche et des buts de celle-ci. Dans ce cadre particulier, il est nécessaire que s'établisse et se maintienne un lien social qui sous-tend l'activité cognitive. Mais comment cette relation intersubjective est-elle gérée au fur et à mesure de l'échange ? Et quel impact aura la gestion de l'activité des sujets sur leur activité cognitive ?

Au cours des échanges ayant lieu durant le *forum Création*, deux apprenants se démarquent du reste des membres du groupe en raison du nombre de messages et de commentaires qu'ils échangent. Voici un extrait des premiers temps de l'interaction entre ces deux apprenants (Extrait 1).

Extrait 1. Émergence d'une dynamique relationnelle⁴

FT #3

Je viens de livrer mon premier essai ! Allez voir ! Il n'y en a pas beaucoup encore. Cela m'a pris du temps ! Et j'ai arrêté car il faut bien finir par finir. J'ai eu des problèmes avec l'aspect technique en particulier les fichiers de son. J'ai dû couper sur le temps de conception ! Je travaille à régler cela ! [...]

BT #5

Ouf ! Finalement c'est fait. J'aurais voulu en mettre davantage mais tout comme FT, je me rends compte qu'il faut bien s'arrêter quelques parts. Mon but est de développer un outil permettant un début d'apprentissage de la langue anglaise aux enfants de niveau primaire. [...] [...] L'idée principale est de rendre l'apprentissage plus attrayant en utilisant les jeux et les objets multimédias (particulièrement le son et la reconnaissance vocale). Oups ! je viens d'en vendre une. Je crois en effet

⁴ Les extraits sont cités sans modifications ou corrections orthographiques.

que cette dernière fera bientôt partie intégrante de la technologie dite abordable. Devrait-on l'inclure dans nos objets multimédias ?
 J'ai regardé ta production FT et je l'ai trouvée super !!! Petit farceur ou grand philosophe ???
 À bientôt et au plaisir de visionner vos productions.

FT #6 «Comm. sur #5»

Oui enfin, une autre présentation. Je suis content de voir ta présentation BT. Le groupe commence à se créer ! On se sent moins seul, n'est-ce pas ?

En effet, la reconnaissance vocale serait très utile dans une présentation comme celle que tu as faite. Tu sais ta présentation pourrait même servir aux enfants qui apprennent à lire leur propre langue maternelle ou à s'amuser sur internet.

BT #8 «Comm. sur #6»

Salut FT et tous,

Moi aussi, j'avais hâte de voir arriver du monde !!!!

Est-ce la gêne, ou comme moi, le manque de temps. Je sais qu'on doit tous être serré, surtout que les fêtes approchent à grands pas.

J'ai hâte de vous lire tous...

Pour ce qui est de ma production, en effet (et je n'y avais pas pensé) ça pourrait être intéressant pour notre langue maternelle... Merci FT.

BT et FT sont deux étudiants qui jouent alternativement un rôle de facilitateur des échanges et leurs messages se traduisent sur deux niveaux :

- 1- des messages à *fonction régulatrice* qui permettent d'établir, de maintenir ou d'interrompre le contact avec les autres interactants.
- 2- des messages à *fonction cognitive* qui sont orientés vers la tâche à réaliser et le contenu de celle-ci.

Dans un acte communicationnel, nous pouvons considérer divers facteurs et fonctions (Malinowski, 1989), dont une de ces fonctions vise à créer des liens entre les sujets engagés dans l'échange. Jakobson (1960) propose un modèle de communication dans lequel il intègre une fonction phatique, dont le rôle est de permettre et maintenir la relation entre les participants à un acte de communication. « There are message primarily serving to establish, to prolong, or to discontinue communication, to check whether the channels work (hello, do you hear me ?), to attract the attention of the interlocutor or to confirm his continued attention ». (Jakobson, 1960, 355 cité par Casalegno et McAra-McWilliam, 2003). Lorsque nous parlons de *fonction régulatrice*, on peut faire un parallèle avec la communication phatique telle que définit par Jakobson (1960). Au cours de l'interaction, les étudiants utilisent énormément cette *fonction régulatrice* au début de leur échange, ce qui souligne son importance dans la construction d'un lien social. C'est une caractéristique de la communication qui vise à établir le contact sans transmettre de contenu précis. L'objectif pour les sujets est de mettre en place une dynamique communicationnelle entre eux, elle va leur permettre de trouver un langage commun, un champ sémantique partagé et d'établir des formes de hiérarchie et des relations entre eux (Casalegno et McAra-McWilliam, 2003).

Intéressons-nous maintenant aux trois premiers messages (#3, #5, #6) qui constituent un premier échange que nous avons nommé E1 (figure 1). Notre but est de mettre en évidence le mouvement de la conversation qui sous-tend la construction d'une vision partagée de ce que doit être le rôle de chacun dans le *forum Création*. Nous savons que la littérature pragmatique a contribué à mettre à jour le fait que les rapports sociaux se négocient principalement en fonction de la gestion pragmatique des composants de la force illocutoire⁵ (Ghiglione et Trognon, 1993). Nous allons porter une attention aux relations entre les interventions que les sujets accomplissent au sein de ce groupe de travail afin de voir comment ils réalisent conjointement la tâche qui leur est assignée.

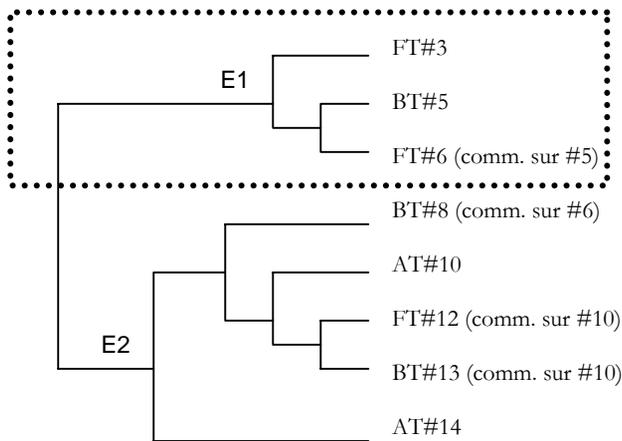


Figure 1. Structure hiérarchique⁶ du Corpus *Création*, Extrait 1

Une première lecture intuitive du corpus *Création* (extrait 1) permet de mettre en avant le fait que FT et BT jouent le rôle de facilitateurs en encourageant les membres du groupe à participer aux travaux et à s'engager dans les échanges. D'ailleurs plus tard FT et BT s'engagent dans l'activité en commentant leurs travaux respectifs et en répondant à certaines questions (dans notre exemple une question concernant la reconnaissance vocale).

⁵ Les actes de langage (A) sont composés d'une force (F) s'appliquant sur un contenu propositionnel (p). Un acte de langage est formalisable comme suit : A = F(p). La force illocutoire (F) qui définit la force d'une énonciation est une combinaison de 7 composantes : le but illocutoire, le mode d'accomplissement, le degré de force, les conditions préparatoires, les conditions de contenu propositionnel, les conditions de sincérité et le degré de puissance (voir Searle et Vanderveken, 1985 et Vanderveken, 1988).

⁶ La construction de la structure hiérarchique de l'échange repose sur la méthode genevoise de construction des arborescences hiérarchiques et fonctionnelles (Moeschler, 1985 ; Roulet, 1985). On se trouve en présence d'un ensemble de relations logiques mises en évidence au cours de l'analyse interlocutoire et représentées par une structure hiérarchique. À la différence de la méthode genevoise, nous procédons à partir des règles de la logique interlocutoire pour construire cette structure.

Dans la suite de l'interaction (que nous n'avons pas introduite ici par souci de concision), ils s'assurent que chaque membre ayant déposé un travail personnel pourra bénéficier d'une rétroaction. De par « leurs dire » (formes langagières de communication) et « leurs faire »⁷ (formes instrumentées de communication), ils contribuent à créer un climat de communication agréable, favorisant et stimulant la participation de chacun des membres.

La figure 1 nous permet de visualiser de manière générale ce qui se passe plus précisément lors du premier temps d'interaction (extrait 1). La structure hiérarchique de l'échange permet de révéler le fait que l'appropriation de l'espace de collaboration par les apprenants s'organise en deux temps :

(a) Un premier temps au cours duquel une convention implicite est négociée entre deux apprenants (FT et BT), ce que l'on retrouve dans la représentation de l'architecture des relations (figure 1) entre les messages comme étant l'échange E1 (Corpus *Création* extrait 1). Cette convention est en fait l'actualisation du métacontrat que l'on peut résumer comme suit :

- il faut déposer son travail personnel sur le site d'exposition
- il faut visionner les travaux des autres
- il faut faire un commentaire via le forum de discussion sur le travail visionné

(b) Un deuxième temps où l'échange E1 est subordonnant à l'échange E2. La convention alors partagée par les deux membres du groupe (FT et BT) s'étend progressivement à d'autres membres et elle est mise en acte dans E2.

Dans l'échange E1, c'est FT qui initie la discussion en énonçant : « Je viens de livrer mon premier essai ! Allez voir ! Il n'y en a pas beaucoup encore » (Corpus *Création*, Extrait 1, FT#3). L'assertion « je viens de livrer mon premier essai » souligne l'engagement de FT dans la tâche. Il traduit en acte une exigence pédagogique qui est de réaliser et de déposer un projet personnel afin qu'il puisse être visionné et commenté par les autres membres du groupe. FT accompagne sa réalisation de commentaires qui ont la fonction d'expliquer l'objectif qu'il recherchait en réalisant son travail personnel, c'est-à-dire ses pages-écrans. L'impératif « allez » indique une position haute de FT vis-à-vis des autres membres du groupe et nous verrons dans la suite des analyses que FT occupe au sein du groupe une place reconnue et acceptée de *leader*.

Les assertifs utilisés par FT dans son premier message (FT#3) fonctionnent comme des directifs indirects, notamment du fait de la proximité avec la forme impérative. Les conditions préparatoires⁸ de ces actes directifs présupposent :

⁷ Il est reconnu que « dire, c'est faire » (Austin, 1970). Nous utilisons ici cette distinction entre « les dire » et « les faire » par souci de simplification dans l'exposé et dans le but de souligner l'intérêt de prendre en compte dans une analyse des interactions communicatives médiatisées tant les formes langagières que non langagières d'action sur le monde (Brassac, 2003).

⁸ Les conditions préparatoires représentent les états de chose que le locuteur présuppose ou tient pour vrais lors de l'accomplissement d'un acte de langage dans un contexte d'énonciation donné. Elles concernent des propriétés du locuteur, de l'auditeur et de leurs relations au monde.

- d'une part que les auditeurs soient capables d'accomplir l'action demandée (ici de commenter le travail et déposer leur travail pour qu'il soit soumis à commentaire)
- et d'autre part, que FT se place dans une relation de force vis-à-vis des autres membres du groupe (statut de *leader*).

Dans la suite de l'échange, BT (BT#5) reconnaît le statut de *leader* de FT et réagit de façon à appuyer ses demandes.

En regardant de plus près la demande de FT : « Allez voir ! Il n'y en a pas beaucoup encore » (Corpus *Création*, Extrait 1, FT#3a), on remarque deux niveaux d'intervention :

- (1) l'impératif « Allez voir ! » a pour fonction d'encourager les participants à se rendre sur l'espace virtuel d'exposition des travaux des étudiants ;
- (2) l'assertion « Il n'y en a pas beaucoup encore » peut être vue comme un commentaire qui a pour fonction d'engager les étudiants à déposer leurs travaux.

L'énonciation de « Allez voir ! » constitue une requête directe adressée aux participants. Sa force est directive et son but est de faire une tentative pour que les autres participants accomplissent l'action d'aller consulter le travail de FT. L'assertion « il n'y en a pas beaucoup encore » est un acte de requête non littérale dont le but est de représenter le monde. Son contenu propositionnel est la représentation de l'état de chose suivant : il y a très peu de travaux à consulter pour le moment. Cette assertion réalise les conditions de satisfaction⁹ de la requête initiale à savoir : il y aura des choses à consulter et à commenter uniquement si les participants déposent leurs contributions personnelles. L'utilisation de l'impératif dans FT#3a tend à souligner le fait que l'on se trouve dans une situation supposant la mise en présence directe des autres interlocuteurs. Le mode impératif introduit une actualisation maximale de l'énonciation et par conséquent tend à réduire la temporalité présente dans l'asynchronicité de la situation de communication. Par ailleurs, cette requête que FT adresse aux membres du groupe a pour condition préparatoire que le locuteur (ici FT) dispose d'une position d'autorité lui permettant d'accomplir cette énonciation. Or, FT est un des participants et de ce fait il n'occupe pas une position hiérarchique ou d'autorité (comme le tuteur) vis-à-vis des autres apprenants.

Bref, le locuteur qui accomplit cette requête est engagé à satisfaire cette condition préparatoire (avoir une position d'autorité reconnue par les membres du

⁹ Les conditions de satisfaction d'un acte de langage sont les conditions devant être remplies dans le monde d'énonciation pour que l'acte de langage soit satisfait dans le contexte. Les conditions de satisfaction sont relatives à l'aspect perlocutoire d'un acte de langage (effet que l'acte de langage produit sur le monde).

groupe), sauf à accomplir un acte défectueux¹⁰. Nous voyons ainsi que la négociation sur cette condition préparatoire se traduit empiriquement par l'ouverture d'un échange subordonné dans la figure 1 (Roulet, 1985). Il est intéressant ici de voir comment l'incertitude sur la réussite de l'acte directif met en balance l'intersubjectivité de l'illocution de FT, donc le rapport social qui va s'instaurer. C'est uniquement la suite de l'interaction qui pourra répondre à nos interrogations et l'interprétation en acte que les autres membres du groupe font du message de FT (FT#3).

Regardons maintenant comment le message de FT (FT#3) est interprété en acte par les autres participants. L'acte réactif de BT (BT#5) accomplit une interprétation en acte de l'acte initiatif de FT (c'est cela qui le constitue conversationnellement en tant qu'acte initiatif). Comme le souligne Trognon et Brassac (1992, 86) : « Dans la conversation en général, la fonction de l'acte illocutoire accompli au premier temps de l'interaction est indéterminée. Cela quelle que soit la représentation que le premier locuteur a de son acte, quel que soit ce qu'il croit faire. Cette fonction se détermine au second temps de l'interaction ». BT débute son message ainsi : « Ouf! Finalement c'est fait. J'aurais voulu en mettre davantage mais tout comme FT, je me rends compte qu'il faut bien s'arrêter quelque part » (Corpus *Création*, Extrait 1, BT#5a). Dans la seconde partie de son message il explicite sa démarche de conception d'un outil permettant l'apprentissage de la langue anglaise chez les enfants. BT s'interroge quant à l'introduction d'un outil de reconnaissance vocale pour enrichir son produit multimédia. Il pose la question suivante : « Devrait-on l'inclure dans nos objets multimédias ? » (Corpus *Création*, Extrait 1, BT#5b). Et ensuite, BT offre un commentaire s'adressant directement à FT : « j'ai regardé *ta* production et je l'ai trouvé super !!! Petit farceur ou grand philosophe ? » (Corpus *Création*, Extrait 1, BT#5c). Il termine son message en s'adressant de nouveau à tous les membres du groupe : « À bientôt et au plaisir de visionner *vos* productions » (Corpus *Création*, Extrait, BT#5d)

D'emblée, la première partie du message de BT (BT#5a) est une action qui satisfait la requête initiale de FT (FT#3a) : « Allez voir ! ». Un acte illocutoire réussi est un acte dont les conditions de réussite sont satisfaites, en particulier ses conditions préparatoires (qui sont ici le fait que (a) FT est en position de force vis-à-vis des membres du groupe et (b) le fait que les sujets sont en mesure d'accomplir l'action demandée). Nous voyons bien en quoi la conversation qui a lieu entre les deux interactants doit être conçue comme le produit d'un processus interactif, reposant sur l'établissement d'un certain nombre d'accords, qui peuvent se faire spontanément ou parfois nécessitent que se déroule une négociation. L'intervention de BT (BT#5) est intéressante car BT semble organiser son message de la même manière que celui de FT à savoir :

- (a) Une assertion dont le contenu propositionnel est lié au travail exécuté et au soulagement du travail accompli. Il fait même une référence au contenu du message de son collègue en énonçant : « tout comme FT » (Corpus *Création*, Extrait 1, BT#5a)

¹⁰ On dit en logique illocutoire qu'un acte de langage est non défectueux si et seulement si il est réussi et si ses conditions préparatoires et ses conditions de sincérité sont vraies dans le contexte d'énonciation. En revanche, un acte de langage est défectueux si au moins l'une des conditions préparatoires ou de sincérité n'est pas satisfaite dans le contexte d'énonciation.

(b) Un commentaire explicatif sur son travail auquel il ajoute l'énonciation d'une requête indirecte adressée aux membres du groupe : « au plaisir de visionner *vos productions* » (Corpus *Création*, Extrait 1, BT#5)

Il satisfait la requête de FT en ce qui concerne la consultation des travaux et le dépôt de ses propres travaux. Et, il adopte une attitude participative en commentant le projet de FT. Par ailleurs, la structure de l'échange E1 (figure 1) correspondant au Corpus *Création* (1) contribue à visualiser comment se construit un rapport de coopération tant au travers *des dire*s (formes langagières) que *des faire*s (l'utilisation de la « fonction commentaire »). En effet, dans la suite de l'échange, il est intéressant de voir que FT utilise un instrument (la « fonction commentaire ») pour répondre au message de BT (Tableau 2), il y ajoute d'ailleurs une courte interjection expressive : « Enfin ! ». Cette utilisation d'une fonctionnalité technique vient appuyer le message de FT (FT#6) et joue un rôle particulièrement intéressant. Dans la suite de l'interaction cet instrument va être utilisé comme support *aux dire*s des sujets. La fonction commentaire est « agie » uniquement lorsque les apprenants ont été consulter le travail d'un de leurs collègues et entament un commentaire détaillé sur celui-ci. L'usage de cet artefact dans le cours d'action vient mettre en évidence, souligner l'activité cognitive directement reliée à la tâche soit : partager des expériences, impressions, commentaires sur les travaux.

L'utilisation de la « fonction commentaire » est couplée au message de FT (FT#6) : « Oui enfin, une autre présentation. Je suis content de voir ta présentation BT. Le groupe commence à se créer ! On se sent moins seul, n'est-ce pas ? En effet, la reconnaissance vocale serait très utile dans une présentation comme celle que tu as faite. Tu sais que ta présentation pourrait servir aux enfants qui apprennent à lire leur propre langue maternelle ou à s'amuser sur Internet. » (Corpus *Création*, Extrait 1, FT#6). Ce message s'organise en deux temps :

- **Temps 1** (une action régulatrice) : l'énoncé d'un commentaire d'appréciation sur la participation de BT et sur la formation progressive du groupe (« Oui enfin, une autre présentation. Je suis content de voir ta présentation BT. **Le groupe commence à se créer !** On se sent moins seul, n'est-ce pas ? », Corpus *Création*, Extrait 1, FT#6a)
- **Temps 2** (une cognition exprimée) : FT satisfait la requête de BT en ce qui concerne la reconnaissance vocale car il donne son opinion et introduit d'autres éléments de discussion sur l'intérêt d'utiliser cette technique dans la création d'outils multimédias pour l'apprentissage des langues. Son message a bien une fonction cognitive puisqu'il offre une réflexion sur le travail de BT (« En effet, la reconnaissance vocale serait très utile dans une présentation comme celle que tu as faite. Tu sais que ta présentation pourrait servir aux enfants qui apprennent à lire leur propre langue maternelle ou à s'amuser sur internet. », Corpus *Création*, Extrait 1, FT#6b)

Tableau 2. Tableau d'analyse (Corpus *Création*, extrait 1)

Inter	Formes langagières		Formes instrumentées ¹¹	
	actions régulatrices	cognitions exprimées	Objet «pages écrans»	Outil «fonction commentaire»
FT3	requête p Assertion t	Explique x	dépôt x	
BT5	Assertion t requête p	Explique y Demande : Rv Commente x	dépôt y visionne x	
FT6	Assertion d	Commente y Répond : Rv	visionne y	Comm#5 « Enfin ! »
BT8	Assertion d requête p			Comm#6 «groupe- groupe»

Notes :

x : page-écran de FT p : participation du groupe Rv : reconnaissance vocale
y : page-écran de BT t : temps de travail d : dynamique de groupe

Par contre, l'analyse des productions langagières doit se faire en regard de l'usage que fait FT d'une forme instrumentée de communication : « la fonction commentaire ». FT utilise pour la première fois cet instrument qui vient soutenir son action de communication à deux niveaux (Tableau 2) :

- (1) En ce qui concerne la **fonction de régulation** de l'interaction, l'usage de cette fonctionnalité technique associé à l'interjection « Enfin ! » tend à renforcer la dimension interpersonnelle de l'interaction et soutenir par la même occasion l'accomplissement d'un engagement d'un membre du groupe.
- (2) En ce qui concerne la **fonction cognitive**, cette forme instrumentée d'action communicative vient appuyer l'action de FT quand au commentaire sur le travail de BT et à son interrogation concernant la reconnaissance vocale.

Dans la suite de l'interaction, les analyses révèlent que BT et FT continuent d'utiliser des habiletés sociales et interpersonnelles pour stimuler la collaboration et répondre ainsi au métacontrat. Ils cherchent par leurs interventions à créer des rapports sociaux et des liens de confiance entre les différents membres du groupe. Ces deux interlocuteurs viennent au cours de l'échange E1 (figure 1) de s'accorder mutuellement sur une représentation partagée de ce qu'ils définissent comme étant

¹¹ Les « objets techniques » sont des instruments soit, « une entité bicéphale, mixte, à la fois artefact et mode d'usage » (Rabardel, 1995, 91). Les différentes actions de communication se réalisent dans un cadre et un environnement matériel, mais s'actualisent aussi au travers de formes langagières et instrumentées (gestuelles et matérielles) de communication (Brassac, 2003).

leur rôle (en tant qu'apprenant) dans ce forum. Plus spécifiquement, ils proposent aux autres membres du groupe une convention implicite, condition préparatoire à la réussite de l'objectif de l'atelier *Création* (la situation d'apprentissage) que l'on peut résumer ainsi :

- (1) Si on veut pouvoir commenter, exprimer, clarifier et partager des idées relativement à nos travaux ;
- (2) il est nécessaire que chacun d'entre nous dépose ses travaux et aille consulter ceux des autres.

Par la suite, les interactants maintiennent et réajustent leur statut mutuel et la nature de leur relation. Le déroulement de cette interlocution est la traduction des relations qui se tissent entre les membres du groupe, mais aussi la division du travail entre FT/BT et les autres apprenants. C'est à travers une analyse de l'activité des apprenants (ici FT et BT) que nous avons pu rendre compte d'un phénomène collectif : la mise en place progressive d'un principe de collaboration et l'émergence d'une convention. Nous allons maintenant diriger notre attention sur un jeu interactionnel visant à maintenir l'engagement des sujets envers le groupe et la tâche et à soutenir une forme de cohésion sociale.

Le maintien des engagements envers le groupe et la tâche

Goffman (1974) part de l'hypothèse que tout individu au cours d'une interaction sociale tient avant tout à sauver la face. Il distingue la « face négative » qui est en fait le besoin de défendre le territoire de son « Moi » et la « face positive » qui est le besoin de donner une image positive de soi reconnue et appréciée d'autrui. Cette image représente « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » Goffman (1974, 9). Goffman souligne d'ailleurs que « toute personne vit dans un monde social qui l'amène à avoir des contacts, face-à-face ou médiatisés, avec les autres. Lors de ces contacts, l'individu tend à extérioriser ce qu'on nomme parfois une ligne de conduite, c'est-à-dire un canevas d'actes verbaux et non verbaux qui lui sert à exprimer son point de vue sur la situation, et, par là, l'appréciation qu'il porte sur les participants, et en particulier sur lui-même » (1974, 9). Cependant, certains actes peuvent s'avérer menaçants pour la face négative ou positive de l'interlocuteur et d'autres actes pour la face positive ou négative du locuteur et ainsi rompent l'équilibre rituel de l'interaction. Kerbrat-Orecchioni (1986, 229) classe les actes menaçants (« Faces Threatening Acts ») en quatre types :

- (1) Les actes menaçants pour la face négative de l'interlocuteur (son « territoire ») : ordre, requête, offre, suggestion, conseil, menace, etc.
- (2) Les actes menaçants pour la face positive de l'interlocuteur (son narcissisme) : critique, insulte, réprimande, réfutation, etc.
- (3) Les actes menaçants pour la face négative du locuteur lui-même : promesse, proposition, etc.
- (4) Les actes menaçants pour la face positive du locuteur lui-même : aveu, excuse, auto-critique, auto-humiliation, comportement « auto-dégradant », etc.

Lorsque l'on ne parvient pas à prévenir une menace et que celle-ci s'exprime, cette situation crée un déséquilibre et un échange (une réparation) vise à rétablir l'équilibre rituel tout en préservant les faces des sujets (Extrait 2). Au sein de cette communauté virtuelle d'apprenants, les faces positive et négative de FT s'expriment au niveau de son comportement dans l'interaction, à travers sa façon d'interagir et de se présenter aux autres membres du groupe. FT est reconnu par les autres participants comme un leader positif, stimulant les échanges. Au cours de ce forum de discussion, les actions et comportements de FT ont contribué à ce qu'un jeu interactionnel se mette en place, signe de son engagement envers le groupe et la tâche. Par ailleurs, une dynamique relationnelle appartenant au groupe a émergé, et implique le respect de 2 règles fondamentales (soutenant l'engagement des membres envers le groupe et la tâche) :

- 1- On consulte les travaux des autres déposés sur l'espace virtuel d'exposition
- 2- On commente les travaux dans le forum de discussion

Nous avons vu que ce qui constitue cette forme de « ritualisation sociale », c'est avant tout son caractère normatif, car elle induit une régulation des échanges en soumettant les interactants à un principe d'équilibre qu'ils se doivent de maintenir (Marc et Picard, 1989). Ils maintiendront cet équilibre rituel tant qu'ils respecteront (1) leur engagement dans l'interaction et (2) la réciprocité dans l'échange. FT est soumis à une obligation d'engagement dans l'interaction que l'on peut traduire sous cette forme : FT se doit de visionner les travaux des autres étudiants et de les commenter. Il a lui-même contribué à définir son rôle et statut dans l'interaction, comme l'a souligné l'analyse précédente. S'il est amené à contrevenir à cette règle et qu'un participant signale cette offense alors cet acte s'avérera menaçant pour les faces de FT.

Extrait 2. Un échange réparateur

CT #19 *Objet : Effets sonores*

Personne n'a de commentaires à faire sur les effets sonores de nos pages ? J'aurais bien aimé avoir vos commentaires sur les miennes

CT #20 *Objet : Info générale*

Salut tout le monde,

J'ai une information qui pourra vous amuser.

Je ne l'ai pas vérifié mais une espèce de grenouille ne dort pas. Il paraît que la grenouille taureau et le marsouin ne dorment jamais.

CT11

FT #21 comm. Sur #19 *Objet : commentaires effets sonores*

Salut CT11,

Je me demande comment tu as mis tes effets sonores dans power Point.

En effet, il y a un son lorsqu'on passe de la 1^{ère} à la 2^{ème} page et un autre lorsqu'on passe la souris sur la phrase en caractères gras de la 2^{ème} page.

Ai-je oublié des sons ?

Ce que j'ai mis dans ma présentation se retrouve par l'icône d'un haut-parleur uniquement. C'est plus facile à repérer mais assez peu original.

Ta présentation demande de la découverte. Mais ai-je tout découvert ?

Dans la production que j'ai faite, j'ai eu de la difficulté avec les sons. C'est pourquoi je me demande comment tu as réussi les effets sonores de ta réalisation.

Pour ma part, je crois que les effets sonores que tu as mis ajoutent beaucoup au message. En effet, ils permettent de garder l'attention lorsqu'on passe d'une page à l'autre, ils soulignent le changement. Et le cri mâle. Il nous fait demander qu'elle est le cri particulier de la réponse de la femelle. On voudrait en savoir plus et aller plus loin. D'où mon commentaire que l'effet sonore maintient l'intérêt et le prolonge. Tu as fait une bonne réalisation : animation et effets sonores sont très bien utilisés à mon humble avis.

À bientôt,

Tuteur #22 *Objet : La mise en Page*

Quelques mots d'abord sur la mise en page... [...]

Les pages de CT11, qui a utilisé plusieurs éléments de mise en page constant (fond d'écran, emplacement du titre, du bouton de navigation, polices de caractères, couleurs...) [...]

CT dans son message (#19) attire l'attention des membres du groupe sur un engagement qu'ils n'ont pas respecté en écrivant : « Personne n'a de commentaires à faire sur les effets sonores de nos pages ? J'aurais bien aimé avoir vos commentaires sur les miennes ». Cette requête a des implications symboliques qui menacent notamment les faces positive et négative de FT. S'ouvre alors un échange réparateur (FT#21) qui a pour objectif de neutraliser les effets menaçant de l'intervention de CT (CT#19). L'activité réparatrice a pour fonction de rétablir l'équilibre interactionnel entre les sujets de l'échange et « permet aux participants de poursuivre leur chemin, sinon avec la satisfaction de voir l'incident clos, du moins avec le droit d'agir comme s'il était clos et l'équilibre rituel restauré » (Goffman, cit. par Moeschler, 1985, 83). FT déploie une stratégie visant à la réparation d'un manquement par une mise en acte d'un commentaire des effets sonores de CT. Cette activité réparatrice comporte ici deux aspects importants :

- 1- **Un aspect « confirmatoire »** où FT reconnaît de par son action que la requête de CT est légitime (préservant ainsi la face négative de CT) et ce qui revient à reconnaître l'acte initial de CT comme l'expression d'une offense à la règle du groupe.
- 2- **Un aspect « rituel »** qui vise à réduire l'effet menaçant pour les faces positive et négative de FT et à accomplir la règle définit par le groupe afin de maintenir une certaine cohésion et productivité.

En général, « l'attachement à une certaine face, ainsi que le risque de se trahir ou d'être démasqué, expliquent en partie pourquoi tout contact avec les autres est ressenti comme un engagement » (Goffman, 1974, 10). Ainsi FT préserve ses faces lorsque la ligne d'action qu'il suit manifeste une image de lui-même consistante avec l'image négociée et reconnue précédemment (image de leader actif et constructif). En effet, dès que FT a présenté sa ligne d'action, les autres participants et lui-même ont tendance à y aligner leurs actions et comportements ultérieurs. Leurs actions sont donc progressivement coordonnées afin que les exigences du cours soient respectées.

L'analyse de cet échange nous permet de décrire les efforts manifestes que les étudiants accomplissent au cours de l'interaction pour maintenir leur engagement envers le groupe et consolider la cohésion et la productivité du collectif. Nous avons vu qu'une forme de cohésion se construit progressivement au gré des interactions et peut être appréhendée à travers l'accomplissement d'un ensemble de comportements reconnus et partagés par le collectif. « Le dialecte de l'engagement » (Goffman cité par Winkin, 1981) utilisé par les membres de cette communauté virtuelle est le résultat d'une convention négociée et partagée qui conduit les membres du collectif à respecter des obligations d'engagements différentes qui sont le fondement même de la productivité du groupe et par conséquent de leur activité cognitive.

4 Conclusion

Dans le cadre d'une démarche d'apprentissage collaboratif à distance, le dispositif technologique et le cadre pédagogique vont induire des comportements et favoriser les activités collectives qui requièrent de la collaboration. Les étudiants doivent agir ensemble afin de coordonner leurs actions. Pour ce faire, ils échangent des messages, mobilisent des objets techniques, et accomplissent un ensemble d'activités communicationnelles qui prennent sens eu égard à leur tâche commune. Il est donc important lorsque l'on souhaite décrire et comprendre la dynamique interactionnelle s'accomplissant au sein d'une communauté virtuelle d'apprenants de saisir l'enchaînement des actions de communication des sujets au travers de formes langagières et instrumentées de communication. Les modalités d'interactions avec les « objets techniques » doivent être étudiées afin de démontrer que tout objet n'est pas une réalité stable, mais une entité qui prend sens dans l'interaction. Les instruments présents dans l'environnement « supportent » l'activité communicationnelle et cognitive des sujets. C'est dans ce sens que nous rejoignons ici les tenants du courant théorique relevant de la cognition située et distribuée (Lave, 1988, Suchman, 1987, Hutchins, 1995), considérant l'activité cognitive comme dialectiquement constituée. L'appropriation que les sujets font du savoir est au centre de la situation, le tout relié à l'exploitation qu'ils font des ressources de l'environnement physique et spatial (Clot, 1999).

Par ailleurs, la démarche d'apprentissage collaboratif à distance accorde une place prépondérante au groupe comme source de motivation, comme lieu d'entraide et de soutien (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Une communauté virtuelle d'apprenants est « un champ de relations sociales » dans lequel les participants agissent, communiquent et dont l'existence même de la communauté est possible parce que chacun adhère à un objectif commun et participe à la réalisation et l'atteinte de cet objectif. Nous avons vu que la collaboration est rendue possible par la communication entre les apprenants via un forum de discussion, par la coordination de leurs actions et grâce à l'engagement de chacun face au groupe.

Dans le cadre d'échanges via des outils de communication médiatisée par ordinateur, les sujets se retrouvent dans une situation sociale spécifique. Il est indéniable que des règles sociales vont régir la manière dont les individus doivent se conduire en vertu de leur présence dans cet espace virtuel de collaboration. Lorsqu'elles sont respectées, ces règles vont organiser socialement le comportement des sujets engagés dans la situation (Goffman, 1974). L'engagement des membres de cette communauté virtuelle d'apprenants vis-à-vis des règles sociales

collectivement construites va permettre de définir progressivement leur engagement dans la situation d'interaction, à savoir leur engagement vis-à-vis de la tâche pédagogique à accomplir. Tous auront donc contribué à ce qu'une organisation sociale prenne forme et s'accomplisse aux travers de leurs échanges. Autrement dit, le cercle des interactants va dans un premier temps accepter les autres à titre de co-participants pour progressivement définir de part leur engagement respectif, les caractéristiques et modes d'interaction de la communauté virtuelle à laquelle ils appartiennent. Les sujets ont donc contribué à organiser leur interaction, à définir mutuellement leur espace virtuel de collaboration, ainsi à créer un foyer d'attention cognitive (une scène interactionnelle) au sein duquel ils vont pouvoir collaborer en vue de construire collectivement des connaissances.

Références

- Austin, J. L. (1970). *Quand dire, c'est faire*, Le Seuil, Paris.
- Blanchet, A., Trognon, A. (1994). *La psychologie des groupes*, Nathan, Paris.
- Brassac, C. (1992). Analyse de conversations et théorie des actes de langage. *Cahiers de Linguistique Française*, 13, 62-76.
- Brassac, C. (2000). Situations de co-conception en ingénierie concurrente. *Septième école d'été, 10-21 juillet 2000, Bonas, ARC, Médiations techniques et cognition*, 1-56.
- Brassac, C. (2003). *Un dialogisme de l'effectué. Vers une approche constructiviste en psychologie interactionniste*. Rapport interne de l'équipe Codisant du LPI-GRC, n°1-03.
- Casalegno, F., McAra-McWilliam, I. (2003). L'universel avec tonalité. Dynamiques de communication dans les environnements multimédias d'apprentissage. *Revue Sciences Humaines et Sociales, Technocommunication*, N° 79, 2003/1.
- Cicourel, A. (1979). *La sociologie cognitive*. PUF, Paris.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. PUF, Paris.
- Coulon, A. (1990). *Ethnométhodologie*. PUF, Collection « Que sais-je ? », Paris.
- Curtis, D.D., Lawson, M.J. (2001). Exploring collaborative online learning, *JALN* Volume 5, Issue 1, February, 21-34.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs, New-York.
- Ghiglione, R., Trognon, A. (1993). *Où va la pragmatique ? De la pragmatique à la psychologie sociale*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1, La présentation de soi*. Éditions de Minuit, Paris.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Éditions de Minuit, Paris.
- Goffman, E. (1987). *Façon de parler*. Éditions de Minuit, Paris.
- Grosjean, S., Pudelko, B., Henri, F. (2003). Analysing Collaborative Online Learning, *Human Centered Processes, Distributed decision making and man-machine cooperation, Actes du Colloque HCP'2003*, Luxembourg, 5-7 mai 2003, 71-78.

- Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance : Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Presse de l'université du Québec, Sainte-Foy.
- Henri, F., Pudelko, B. (2002). La recherche sur la communication asynchrone : de l'outil aux communautés. In A. Daele et B. Charlier (Eds.), *Les communautés délocalisées d'enseignants, Étude du Programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche (PNER)*, Paris. Disponible en ligne : http://www.det.fundp.ac.be/~ada/docs/rapportfinal_com_delocal.pdf
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. MIT Press, Cambridge.
- Jakobson, R. (1960). Closing statement ; Linguistics and Poetics. In Thomas A. Sebeok (Ed.), *Style in language*, MIT-Press.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1986). *L'implicite*. Armand Colin, Paris.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les interactions verbales, Tome 1*. Armand Colin, Paris.
- Lave, J. (1988). *Cognition in Practice. Mind, Mathematics and culture in Everyday Life*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Lévy, P. (1995). *Qu'est-ce que le virtuel ?* La Découverte, Paris.
- Malinowski, B (1989). The problem of meaning in primitive language. In C.K. Ogden et I.A. Richards (Eds.), *The Meaning of Meaning*, Harvest Book.
- Marc, E., Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. PUF, Paris.
- Maturana, H., Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Addison-Wesley, Paris.
- Mead, G.H. (1934). *L'esprit, le soi et la société*. PUF, Paris.
- Moeschler, J. (1985). *Argumentation et Conversation*. Hatier, Paris.
- Proulx, S., Latzko-Toth, G. (2000). La virtualité comme catégorie pour penser le social : l'usage de la notion de communauté virtuelle. *Sociologie et sociétés, vol. XXXII, no. 2*, 99-122, Presses de l'Université de Montréal, Montréal.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies : Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin, Paris.
- Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community: Homesteading on the Electronic Frontier*. Addison-Wesley, New York.
- Roulet, E. (Ed.) (1985). *L'articulation du discours en français contemporain*. Peter Lang, Berne.
- Searle, J. R., Vanderveken, D. (1985). *Foundations of illocutionary logic*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Semprini, A. (1995). *L'objet comme procès et comme action*. L'Harmattan, Paris.
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated actions. The problem of human/machine communication*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Trognon, A., Brassac, C. (1992). L'enchaînement conversationnel. *Cahiers de linguistique Française, 13*, 76-107.

- Trognon, A. (1999). Éléments d'analyse interlocutoire. In M. Gilly, J.P. Roux, A. Trognon (Eds.), *Apprendre dans l'interaction*, 69-94, PUN, Nancy.
- Vanderveken, D. (1988). *Les actes de discours*. Mardaga, Bruxelles.
- Vanderveken, D. (1990). *Meaning and speech acts*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Varela, F. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*, Seuil, Paris.
- Wenger, E. (1998). *Communities of Practice, Learning, Meaning and Identity*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Éditions du Seuil, Paris.