

# Chapitre 16 - Animation et modération des communautés virtuelles d'enseignants

Amaury Daele

*Facultés Universitaires Notre-Dame de la Paix, Namur, Belgique*

La lecture des différentes monographies présentées au début de cet ouvrage nous laisse une image de grande diversité en ce qui concerne les fonctions d'animation et de modération des communautés virtuelles d'enseignants. En fait, il y a autant de styles et de conceptions de ces fonctions qu'il y a de communautés différentes. Entre le modérateur de la liste INSTIT qui intervient dans les discussions pour rappeler les règles de conduite et le créateur/animateur de la liste Veille et Analyse TICE qui modère tous les messages avant leur publication, on trouve le modérateur de la liste IAI qui intervient dans des discussions véhémentes pour proposer un vote et le créateur de la liste H-Français qui cherche à institutionnaliser sa communauté et à lui donner des outils : site *Web* et ressources humaines.

On observe également une diversité dans la terminologie : tuteur, animateur, modérateur, télécatalyste ou facilitateur. Plusieurs personnes peuvent même intervenir. Ainsi, les communautés d'apprentissage et de pratique liées à des projets de recherche comme Learn-Nett, CRACTIC et TACT sont animées par des chercheurs et des tuteurs qui ont mûrement réfléchi ensemble à leur fonction. Dans Learn-Nett, les rôles des tuteurs qui encadrent les groupes d'étudiants sont clairement définis. Ils les aident à préciser leur projet, à rechercher des ressources qui peuvent les aider dans leur travail, à affiner leurs démarches de travail, à organiser les échanges synchrones... Le tuteur Learn-Nett aide en outre chaque étudiant à exprimer son projet personnel, à l'articuler avec le projet du groupe et à réfléchir sur ses propres démarches d'apprentissage et de collaboration à distance. Tous ces rôles sont cependant mis en application très différemment d'un tuteur à l'autre en fonction de la représentation que chacun se fait de sa fonction et des besoins de son groupe. Dans le projet CRACTIC, le travail des communautés est organisé en douze étapes qui s'étalent sur 18 à 22 semaines. Les enseignants participant sont donc encadrés dans un dispositif bien balisé et plusieurs professeurs-chercheurs les accompagnent. Au sein des communautés TACT, il y a un lien fort entre les

institutions universitaires et les écoles participantes et les chercheurs-formateurs animent les échanges et organisent des rencontres formelles visant l'analyse des pratiques et la réflexion.

Dans ce chapitre, nous tenterons tout d'abord de définir les fonctions d'animation et de modération en essayant de décrire ce qu'elles recouvrent exactement. Nous proposerons ensuite plusieurs pistes de réflexion pour comprendre leur importance au sein des communautés en s'intéressant à trois champs de pratique complémentaires : la coordination de communautés de pratique professionnelle, le tutorat à distance et la médiation entre apprenants dans les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS). Au point 3, nous décrirons pour chacune des communautés présentées dans cet ouvrage ce que représentent les fonctions d'animation et de modération. Nous montrerons aussi que ces fonctions évoluent en même temps que l'histoire des communautés dans un contexte défini et qu'elles sont fonction des objectifs des communautés. Enfin, dans un contexte de formation d'enseignants, il sera nécessaire de s'interroger sur le rôle de l'animation et de la modération par rapport aux apprentissages et au développement professionnel des membres des communautés, ce qu'ont déjà souligné dans cet ouvrage Georges-Louis Baron et Éric Bruillard d'une part, et Thérèse Laferrière et Isabelle Nizet d'autre part.

## 1. Définitions et rôles

À l'instar de Bruno Devauchelle (cet ouvrage), nous distinguons les deux fonctions d'animation et de modération qui ne sont pas nécessairement remplies par la même personne. L'animateur est une personne qui est attentive aux contenus échangés dans la communauté. Il n'apporte pas nécessairement lui-même des contenus comme des conseils ou des opinions, mais il s'attache à poser des questions, à pointer des éléments de débat ou à relancer une discussion en proposant un résumé des échanges. Le modérateur, par contre, est une personne qui porte son attention sur la façon dont les participants communiquent : le ton qu'ils utilisent pour argumenter, l'ambiance générale, les expressions d'humour ou de colère... Le modérateur est aussi le garant de la charte de la communauté, même si celle-ci n'est que tacite : il rappelle les règles élémentaires de courtoisie et donne aussi des conseils pour utiliser au mieux la technologie, par exemple signer ses envois, se servir des fonctionnalités de citation... Il est à noter, comme nous allons le voir par la suite, que ces deux fonctions ne recouvrent pas entièrement les trois fonctions du groupe habituellement décrites dans les théories psychosociales à savoir la *production* (centrée sur la tâche à accomplir), l'*organisation* (centrée sur la structure du groupe pour réaliser la tâche) et la *facilitation* (centrée sur la dimension

affective et communicative entre les membres du groupe). La production n'est habituellement pas prise en charge par les animateurs et les modérateurs *a fortiori* lorsqu'ils pratiquent leur fonction bénévolement. La plupart du temps, ils remplissent des tâches d'organisation et de facilitation dont l'application se décline selon une variété très large.

Il est en fait assez malaisé de trouver des définitions claires de ce qu'est un animateur ou un modérateur dans la littérature traitant des communautés virtuelles. Ou plutôt, pour les présenter, la plupart des auteurs listent les tâches et les fonctions que les animateurs et les modérateurs sont amenés à remplir (Berge, 1995).

Dès 1987, Willard McCarty, le créateur et animateur de *Humanist*<sup>1</sup>, la première liste de discussion électronique consacrée aux sciences humaines, avait mis en avant plusieurs principes pour que sa liste constitue un lieu d'échange intéressant (McCarty, 1992) : les conversations doivent avoir un objectif de découverte et non de réalisation d'une tâche ; le langage doit être utilisé avec prudence et on traitera de façon réfléchie les faits présentés et les arguments ; la modération et le leadership s'exercent par l'exemple et non par la censure ; les discussions simultanées doivent être organisées par thématiques ; l'activité des membres doit être régulière... Depuis, tous les auteurs ont repris ces quelques principes et ont cherché à définir comment les mettre en œuvre le plus efficacement possible.

Ainsi, Preece et Maloney-Krichmar (2003), sur base d'une revue de la littérature, ont listé les différentes tâches pouvant être remplies par les modérateurs de communautés virtuelles. Ces tâches relèvent en même temps des fonctions d'animation et de modération et s'appliquent de façon générale, pour tous les types de communautés :

- faciliter les discussions pour que le groupe reste centré sur son sujet ;
- gérer la liste, c'est-à-dire archiver les discussions, supprimer ou ajouter des membres... ;
- filtrer les messages, par exemple supprimer les messages faisant état d'attaques personnelles ou de diffamations, les messages publicitaires, les messages « hors-sujets »..., donc éliminer le « bruit » de la communication afin de garder les échanges les plus constructifs possible ;
- être l'expert, celui qui est capable de comprendre les conversations et de répondre aux questions tant liées au sujet que celles purement techniques ;
- mettre en place un format standard de message (avec en-tête, pied de page, titre...) ;
- proposer des questions qui vont générer des discussions ;
- promouvoir la liste à l'extérieur pour recruter de nouveaux membres ;

---

<sup>1</sup> <http://www.princeton.edu/~mccarty/humanist/>

- aider directement les personnes qui posent des questions très précises appelant une réponse courte ;
- assurer la « sécurité » des membres en tempérant les disputes et en réprouvant les attaques personnelles.

Preece et Maloney-Krichmar (2003) proposent ensuite deux outils pour les modérateurs/animateurs de communautés virtuelles. Le premier liste plusieurs conseils basés sur des recherches dans le domaine pour soutenir les interactions sociales au sein d'une communauté :

Constituer les bases des interactions	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en définissant le domaine de discussion et en encourageant les participants à échanger pour construire des représentations communes,</li> <li>• en présentant les personnes les unes aux autres,</li> <li>• en prenant en charge les problèmes techniques qui peuvent survenir...</li> </ul>
Assurer une présence	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en proposant aux participants de signer leurs messages et de renseigner leur page personnelle,</li> <li>• en encourageant les membres à se présenter personnellement et à décrire leur contexte de travail...</li> </ul>
Décourager les disputes et les agressions verbales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en encourageant les participants à expliquer leurs points de vue par l'argumentation,</li> <li>• en maintenant les discussions autour du domaine de la communauté...</li> </ul>
Prévenir les messages indésirables ( <i>spams</i> ou virus)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en vérifiant la provenance des messages,</li> <li>• en demandant aux nouveaux membres de s'identifier...</li> </ul>
Construire des relations	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en encourageant les interactions et les communications s'étendant dans le temps,</li> <li>• en développant la confiance mutuelle en s'assurant que tous les messages trouvent une réponse...</li> </ul>
Soutenir l'empathie	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en permettant aux participants d'exposer leur point de vue et leur contexte particulier,</li> <li>• en facilitant les conversations privées...</li> </ul>
Maintenir la confiance	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en s'assurant que toutes les demandes sont rencontrées,</li> <li>• en assurant une certaine sécurité et une confidentialité aux membres qui parlent de leur vécu...</li> </ul>

Encourager l'arrivée de nouveaux membres	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en réalisant une présentation générale de la communauté pour l'extérieur,</li> <li>• en essayant de renouveler les thèmes de discussion...</li> </ul>
Encourager la persévérance dans les échanges	<ul style="list-style-type: none"> <li>• en encourageant la réciprocité des interactions,</li> <li>• en mettant en place une charte de conduite au sein de la communauté...</li> </ul>

Le second outil propose une liste de questions que de futurs membres d'une communauté peuvent se poser. En essayant d'y répondre, les modérateurs et animateurs sont amenés à imaginer des actions et des stratégies pour inviter des personnes à adhérer à leur communauté et à y participer activement :

- *Pour quelles raisons rejoindrais-je cette communauté ?* (travailler sur les objectifs et définir le domaine).
- *Comment puis-je m'abonner et me désabonner ?* (fournir des informations techniques à ce sujet ainsi que sur les implications du fait d'être membre).
- *Quelles sont les règles ?* (proposer une charte de communication et décrire comment les échanges se déroulent généralement).
- *Comment puis-je communiquer avec les autres ?* (proposer des fiches de conseils, une charte ou différents types d'abonnement).
- *Est-ce que je peux faire et recevoir ce que je veux facilement ?* (encourager la participation, permettre les communications privées...).
- *Si je donne, est-ce que je recevrai en retour ?* (s'assurer de la réciprocité des échanges et ne pas laisser des demandes en suspens).
- *La communauté est-elle sûre et sans danger ?* (protéger les informations personnelles vis-à-vis de l'extérieur, protéger les personnes des agressions verbales...).
- *Puis-je m'exprimer comme je veux ?* (permettre l'expression personnelle dans un cadre précis, une charte par exemple).
- *Pour quelles raisons reviendrais-je ?* (renouveler le contenu des échanges, encourager les leaders à stimuler les discussions...).

Tous ces conseils constituent des recommandations très pratiques issues de l'expérience de nombreux modérateurs et animateurs de communautés virtuelles. Ils peuvent, dans une certaine mesure, guider l'action, mais ils doivent être à chaque fois recontextualisés. Ils ne sont d'ailleurs pas propres aux communautés d'enseignants. Ils peuvent s'appliquer à tout type de communauté virtuelle : les clients d'un site commercial, des patients souffrant d'une maladie et souhaitant en parler, les amateurs d'un sport en particulier... Dans le cadre qui nous occupe, celui de professionnels de l'enseignement et de la formation,

les objectifs d'apprentissage et de développement professionnel ont énormément d'importance, mais à ce sujet, les conseils de Preece et Maloney-Krichmar (2003) restent muets. Nous proposons donc d'examiner d'autres champs de pratique et de recherche davantage liés au monde de l'enseignement et de la formation qui apporteront un éclairage complémentaire à notre contexte particulier des communautés d'enseignants : les communautés de pratique professionnelle, le tutorat en formation à distance et les Réseaux d'Échange Réciproques de Savoirs (RERS). Ces trois champs ont développé chacun une conception et une pratique particulière respectivement de la coordination de groupes de professionnels (Wenger, McDermott et Snyder, 2002), de l'encadrement d'étudiants à distance (Denis, 2003) et de la médiation entre les personnes demandant ou offrant des savoirs (Perriault, 2000). Tous ces groupes ont pour vocation l'apprentissage de leurs membres, que ce soit au sein d'un dispositif de formation spécifiquement dédié à cet effet ou au moyen de la résolution de problèmes rencontrés dans leur activité professionnelle quotidienne. Ils se développent en outre dans des contextes socioprofessionnels très variés.

## **2. Trois champs de pratique à explorer**

### **2.1. L'apport des communautés de pratique professionnelle**

France Henri et Béatrice Pudelko ont déjà défini dans le présent ouvrage le concept de communauté de praticiens (ou de pratique), nous n'y reviendrons donc pas ici. Rappelons simplement que selon Wenger, McDermott et Snyder (2002), une communauté de pratique est un groupe de personnes qui partagent un même intérêt ou rencontrent les mêmes problèmes et qui désirent développer leurs compétences sur ce sujet. Ces personnes ne travaillent pas nécessairement tous les jours ensemble et elles peuvent être dès lors amenées à communiquer et à partager à distance. Pour Wenger, McDermott et Snyder (2002), les rôles d'animateur et de modérateur, qu'ils appellent « coordinateur », se focalisent autour des trois composantes principales d'une communauté de pratique (p. 27) : le *domaine* (l'objet central de la communauté sur lequel elle fonde son identité), la *communauté* (les interactions entre les membres qui déterminent leur engagement et leur volonté de participer) et la *pratique* (les idées, les cadres de référence, les outils, le langage, les histoires partagées, les documents, les savoirs... qui sont construits et échangés au sein de la communauté). Ces trois éléments à développer et à entretenir constituent pour le coordinateur l'objectif principal à atteindre. Il doit d'abord contribuer à définir le domaine, à

préciser les questions et à identifier les problématiques débattues. Il aide également à construire des relations stables et constructives entre les membres. Il encourage enfin les membres à travailler et à échanger à propos de leurs pratiques, leurs savoirs... et à se construire petit à petit des références communes.

Cependant, dans une communauté de pratique à distance, Wenger, McDermott et Snyder (2002, p. 116) soulignent quatre difficultés potentielles liées à la rareté des rencontres présentielles. La première difficulté est la *distance* elle-même qui a tendance à rendre les membres invisibles les uns aux autres en dehors de leurs contributions. L'investissement des personnes et leur motivation à collaborer de façon continue risquent alors d'être atteints. La seconde difficulté est la *taille* de la communauté qui peut devenir telle qu'il n'est plus possible pour chaque membre de connaître personnellement les autres ni de s'engager dans des échanges de personne à personne. La troisième difficulté est le sentiment d'*appartenance* des membres de la communauté. Bien souvent, ils ne font pas tous partie de la même institution ou de la même entreprise et ils peuvent hésiter à partager des documents ou à faire état de problèmes rencontrés dans leur pratique de peur de dévoiler des informations confidentielles. La quatrième difficulté est liée aux aspects *culturels* : les membres ne partagent pas toujours la même nationalité ou la même langue. Et si c'est tout de même le cas, ils n'ont pas toujours la même « culture organisationnelle », les mêmes habitudes de travail, les mêmes usages des technologies ni les mêmes horaires.

Tout au long de leur ouvrage, Wenger, McDermott et Snyder (2002) décrivent les actions que peut entreprendre le coordinateur pour développer les trois éléments de base de sa communauté de pratique tout en gérant les difficultés liées au travail à distance. Par rapport au domaine, le coordinateur :

- *part des réseaux existants* : il est souvent amené à identifier des problèmes existants évoqués au sein d'autres communautés mais non résolus ou considérés comme périphériques. Il entreprend ensuite, au sein de son réseau de relations puis au-delà, de constituer une équipe de personnes volontaires pour débattre de ce sujet.
- *rassemble les membres autour d'un projet, d'une question, d'une problématique* : le fait de contribuer à clarifier le domaine ou la question centrale de la communauté aide les membres à construire une identité à leur communauté. Ceci constitue même la raison et la justification de leur travail en commun.
- *gère les frontières du domaine, observe l'extérieur* : le coordinateur aide à tracer les contours de sa communauté en définissant les questions centrales traitées par celle-ci tout en gardant un œil sur les travaux d'autres communautés proches et en se positionnant dans un champ plus vaste de pratiques et de connaissances.

- *évalue la santé de la communauté, recrute* : de façon continue, le coordinateur cherche à évaluer la qualité de sa communauté que ce soit par rapport aux pratiques échangées et construites ou par rapport à son fonctionnement. Il essaie aussi de recruter des personnes susceptibles d'être intéressées par l'objet de la communauté ou qui peuvent apporter une expérience ou un éclairage particulier.

Pour dynamiser la communauté, le coordinateur :

- *accueille* : il présente les personnes l'une à l'autre, il entre en contact personnellement avec les nouveaux membres...
- *personnalise ses messages* : il s'adresse à chaque membre personnellement, même dans des communications de groupe, il vérifie si tout le monde possède les mêmes informations...
- *identifie les leaders, légitime, « autonomise »* : il donne la possibilité aux membres de s'exprimer, de prendre des responsabilités, d'organiser des débats sur des questions particulières... Le cas échéant, un coordinateur peut s'associer avec d'autres personnes pour constituer une équipe de coordination, souvent plus à même de prendre le temps pour réaliser toutes les tâches.
- *garantit les règles, distribue la parole* : rappeler les règles au sein de la communauté est primordial ; il s'agit d'une référence, souvent construite ensemble au fil du temps, qui régit les échanges au sein de la communauté. Dans certains débats, le coordinateur peut aussi agir comme régulateur.
- *crée le rythme* : pour le coordinateur, il s'agit d'un point très important pour instaurer une dynamique, une régularité aux échanges de façon à tenir les membres de la communauté engagés.

Enfin, en ce qui concerne la pratique au sein de la communauté, le coordinateur :

- *formalise* : il remet en forme les échanges entre les membres et les synthétise pour en faire des documents consultables. Il crée et entretient ainsi la mémoire de la communauté. Cette formalisation permet de constituer une base pour les échanges ultérieurs entre les membres.
- *relance* : le coordinateur rappelle les questions qui n'ont pas trouvé de réponse ou pousse plus loin des débats en posant de nouvelles questions, en présentant de nouveaux problèmes...
- *documente* : il effectue une veille à propos du domaine de la communauté en recherchant des documents en relation avec des questions traitées, en les archivant et en les soumettant aux membres.
- *renouvelle* : au courant des questions et des problématiques qui se posent dans son domaine, il les répercute au sein de la communauté pour qu'ils soient débattus.

On le voit, les fonctions d'un coordinateur (ou d'une équipe de coordination) peuvent être nombreuses et sont souvent centrales pour le bon



fonctionnement d'une communauté de pratique à distance. Cependant, comme le fait remarquer Johnson (2001), les savoirs ou les compétences des membres d'une communauté ne se développent pas uniquement grâce au coordinateur mais plutôt grâce aux interactions qu'ils peuvent avoir entre eux. Le coordinateur peut intervenir à certains moments comme expert, mais il est surtout présent pour faciliter les interactions. Selon Johnson (2001), le rôle du coordinateur par rapport à l'apprentissage au sein d'une communauté réside peut-être dans le fait qu'il met en œuvre les conditions pour que la participation des membres passe de la périphérie du groupe vers le centre en les impliquant et en leur permettant de devenir des experts dans le domaine. Cette « légitimation » des membres en tant que novices puis experts dans la communauté est décrite par Lave et Wenger (1991) comme le processus de « légitimation de la participation périphérique ». Pour ces auteurs, il s'agit d'un processus central de l'apprentissage dans une communauté car il se base sur le principe que toute personne peut y apporter ses connaissances et ses pratiques et qu'il est de l'intérêt de la communauté d'y être attentive. Davantage que les différentes actions qu'un coordinateur peut entreprendre pour soutenir sa communauté, il s'agit certainement là d'un point essentiel à retenir pour les animateurs et modérateurs de communautés virtuelles d'enseignants. Cependant, comme le souligne Johnson (2001), le lien entre les actions du coordinateur et l'apprentissage des membres d'une communauté reste encore, à l'heure actuelle, une question de recherche. Dans sa revue de la littérature à propos des communautés de pratique en ligne, il met en évidence cette question qui n'est pas souvent prise en compte par les chercheurs. Nous y reviendrons en conclusion de ce chapitre.

## **2.2. L'apport du tutorat en formation à distance**

En formation à distance, une des grandes difficultés, qui constitue en même temps un enjeu fondamental, est l'isolement des apprenants qui peut conduire ceux-ci à une démotivation, un désinvestissement et même à l'abandon de leur formation. Une des principales idées pour lutter contre cet isolement est de regrouper les apprenants et de les faire interagir à distance dans des activités coopératives. Le contact avec les pairs peut ainsi réduire le sentiment de solitude propre à la formation à distance (Depover et Marchand, 2002). Dans ce contexte, la fonction de tutorat revêt une importance particulière. L'apprenant étant le plus souvent seul, son tuteur constitue pour lui un véritable lien avec l'institution ainsi qu'avec les autres apprenants. De façon générale, Denis (2003, p. 26) décrit le travail d'un tuteur à distance autour de sept fonctions principales :

1. l'accueil et la mise en route des actions de formation (faire connaissance avec les apprenants, présenter les objectifs, les consignes, les délais...);

2. l'accompagnement technique (répondre aux questions techniques, suggérer des outils de travail et des usages...);
3. l'accompagnement disciplinaire (proposer des ressources liées aux contenus d'apprentissage, répondre aux questions, susciter la recherche et le partage d'informations entre les apprenants...);
4. l'accompagnement méthodologique (suggérer des méthodes de travail, apporter un soutien affectif, favoriser la communication et la collaboration entre apprenants...);
5. l'autorégulation et la métacognition (solliciter la réflexion chez les apprenants en ce qui concerne leur parcours d'apprentissage...);
6. l'évaluation (fournir un feedback aux apprenants, collaborer avec les enseignants...);
7. être la personne-ressource attitrée (accompagner personnellement un apprenant tout au long de son parcours d'apprentissage...).

En fonction du scénario pédagogique, les rôles d'un tuteur peuvent s'exercer différemment. Par exemple, dans un contexte plus particulier comme celui de l'apprentissage collaboratif à distance, des cadres d'action et de nombreux outils pour l'encadrement de groupes ont été développés (Bonk, Wisner et Lee, 2004). Plus précisément, un projet comme Learn-Nett, s'adressant à des étudiants en formation initiale d'enseignants, a permis de dégager les rôles du tuteur au sein d'un tel dispositif en insistant sur quatre points (Daele et Docq, 2002 ; Deschryver, 2003). Tout d'abord, l'accueil des étudiants au sein d'un groupe est très important pour créer très tôt une ambiance propice au travail à distance : le tuteur présente chaque étudiant et collecte quelques données essentielles au bon fonctionnement du groupe comme les horaires, les compétences techniques ou les intérêts particuliers de chacun. Ensuite, pendant le travail du groupe, le tuteur est souvent amené à gérer des questions relationnelles, de répartition des tâches ou de respect de délais annoncés : il exerce un certain leadership sur le groupe. En outre, il peut aider le groupe à choisir et à utiliser les technologies les plus appropriées en fonction des habitudes de travail de chacun et de la disponibilité des outils. Enfin, il soutient le groupe dans son autorégulation tout au long de son projet et participe à une réunion d'évaluation finale à propos des résultats de la collaboration et du fonctionnement du groupe.

Cependant, si le tuteur peut être amené à exercer un leadership sur le groupe, il garde aussi à l'esprit l'autonomie des étudiants dans la réalisation de leur projet. Progressivement, un groupe peut apprendre à s'autogérer en répartissant les tâches de production et d'organisation entre ses membres (Daele et Docq, 2002). McConnell (1992) avait aussi insisté sur ce point, non seulement dans un but pédagogique mais également dans un but économique : encadrer un groupe à distance peut être très consommateur en temps, surtout dans un cadre de formation initiale où un tuteur est presque toujours responsable

de plusieurs groupes d'étudiants. Il peut donc être très intéressant de rendre le plus possible les groupes d'étudiants autonomes dans la réalisation de leur projet.

Par ailleurs, dans le cadre d'un enseignement à distance, le rôle de l'enseignant ou du tuteur est souvent plus large que l'encadrement et l'accompagnement des étudiants. Comme le font remarquer Archer, Garrison, Anderson et Rourke (2001, p. 62), la « présence de l'enseignant » dans un dispositif de formation à distance comprend « le design, la facilitation, et la direction des processus cognitifs et sociaux dans le but de réaliser des apprentissages ayant du sens aux yeux des apprenants ». Si, dans les communautés de pratique, l'apprentissage des membres n'est pas le seul objectif, dans l'enseignement à distance tout le dispositif est orienté dans un but d'apprentissage. Les rôles de l'enseignant dépassent donc l'organisation et la facilitation des échanges. Ils consistent également en la conception d'un dispositif pour l'atteinte d'objectifs d'apprentissage. Dans cette perspective, Daele et Brassard (2003), au sein d'un projet européen, ont tenté d'identifier, au travers de 13 cas de communautés d'apprentissage partiellement ou totalement à distance dans l'enseignement supérieur, des actions mises en œuvre par les enseignants pour développer ou soutenir leurs groupes d'étudiants. Ces actions sont liées :

- au domaine de la formation, à la matière d'un cours ou au dispositif dans son ensemble (élaboration d'un projet commun, description des objectifs d'apprentissage et des critères d'évaluation, analyse des contraintes et des ressources du dispositif, évaluation finale du dispositif par tous les acteurs, moments de régulation du dispositif en cours de déroulement...),
- au soutien à la communauté (présentation de chaque acteur intervenant dans le dispositif, explicitation des attentes et des objectifs de chacun, négociation de chartes d'usages des TIC...),
- aux pratiques, qu'elles soient liées aux apprentissages ou à l'exercice de la profession visée (partage de ressources, échange de l'expérience d'apprentissage, échange d'expériences professionnelles, résolution de problèmes, apprentissage collaboratif, auto-évaluation...).

Par ailleurs, dans les formations d'adultes à distance, de nombreux auteurs dont Henri, Charlier, Daele et Pudelko (2003) insistent de plus en plus sur l'importance d'impliquer les étudiants eux-mêmes dans l'évaluation des dispositifs pour contribuer à créer du sens et des connaissances sur ces dispositifs. L'implication des étudiants peut se réaliser tout au long du processus d'apprentissage par exemple en leur demandant régulièrement de verbaliser leur expérience d'apprentissage au travers d'un carnet de bord et en les faisant participer à une évaluation finale du dispositif. Si l'on considère que la communauté que forment à distance les enseignants et les étudiants constitue

une communauté d'apprentissage, les processus d'évaluation tels que ceux-ci peuvent constituer des outils pour améliorer les dispositifs.

Pour l'animateur ou le modérateur d'une communauté virtuelle d'enseignants, l'examen des rôles des tuteurs en formation à distance apporte plusieurs éléments intéressants. Tout d'abord, au niveau de l'encadrement de personnes à distance dans un but d'apprentissage, la conception de dispositifs permet de réfléchir de façon rigoureuse autant aux activités des modérateurs qu'à celles des participants ainsi qu'à l'usage des technologies. Ensuite, la participation des membres peut aller plus loin que les échanges écrits : ils peuvent être amenés à prendre en charge certaines tâches d'animation et de modération mais aussi à être partie prenante dans l'évaluation, voire dans la conception du dispositif. Ceci peut être réalisé de façon continue en demandant aux participants d'évaluer régulièrement le fonctionnement de la communauté. Enfin, la fonction sociale des tuteurs (accueil, facilitation des échanges, aide à la réalisation de projets personnels...) est aussi importante pour accompagner les étudiants dans leur processus d'apprentissage.

### **2.3. L'apport des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs**

Nous pouvons effectuer un parallèle entre les modérateurs et les animateurs des communautés virtuelles d'enseignants et les médiateurs dans les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (RERS) créés en France par Claire Héber-Suffrin (Perriault, 2000).

Les RERS sont nés dans les années 70 dans la banlieue de Paris et se sont répandus petit à petit en France et dans d'autres pays francophones. Le principe est de mettre en relation des personnes qui désirent apprendre quelque chose (une langue, une technique artistique, un instrument de musique...) avec des personnes qui ont envie de transmettre un de leurs savoirs. Toute personne membre du réseau est appelée à devenir alternativement enseignant et enseigné en partageant ses savoirs et en recevant ceux des autres. Ainsi, chaque membre est amené à s'interroger sur son identité d'apprenant et d'enseignant : qu'est-ce que je sais et que je pourrais transmettre, comment expliquer mes savoirs à d'autres, qu'est-ce que j'ai envie de savoir ? Même si l'on peut trouver les racines de tels principes d'échanges de savoirs dans les pédagogies de Freire ou d'Illich, les RERS se réclament avant tout de la pédagogie de l'action sociale. « Les auteurs/acteurs le répètent comme un leitmotiv : l'action est première. Les réseaux ne sont pas nés d'une théorie, mais d'événements fondateurs et l'action est dernière : faire société et pas seulement théoriser. » (Pineau, 2000).

Dans les RERS, le médiateur est la personne qui met en relation les « offreurs » de savoir avec les « demandeurs ». Tout son travail est axé sur la formalisation et l'expression d'un « contrat » d'échange entre deux personnes,

sur la validation de ce contrat et sur le suivi de la relation dans le temps. Il accompagne ensuite l'échange en étant le référent des personnes impliquées. À ce titre,

*Il écoute, il montre sa neutralité, il questionne, installe le dialogue, il régule la parole, il respecte et aide l'expression des apprenants, il crée une mise en confiance, il clarifie l'offre et la demande, il est témoin de l'engagement entre les personnes, il ajoute des pistes (aide méthodologique possible, relais vers des personnes-ressources), il propose un temps d'évaluation... (Charlier, 2000, p. 43).*

Tous ces rôles sont envisagés selon trois points de vue :

- celui du **médiateur** lui-même en tant que garant de la communication et de l'échange et en tant qu'organisateur ;
- celui du **savoir** échangé : le médiateur permet à chacun de s'exprimer et de faire part de ses pratiques et de ses savoirs, il construit le cadre de l'échange ;
- celui de l'**échange** : le médiateur assure en quelque sorte le passage du savoir privé au domaine public.

Ces rôles sont pris en charge par les modérateurs dans les communautés en ligne. Le modérateur est une personne qui est la garante de la charte de communication, qui construit un cadre d'échange de savoirs et de pratiques et qui accompagne l'échange des savoirs entre les pratiques des participants. À certains moments, le modérateur intervient dans les échanges et les débats pour proposer des thèmes à discuter, pour organiser la réflexion ou pour canaliser les énergies. À d'autres moments, il se fait plus discret pour faciliter les échanges entre participants.

Vue sous cet angle, la modération apparaît vraiment comme une fonction essentielle non seulement pour aider à construire un cadre aux échanges, pour assurer la pérennité de la communauté en en définissant le cadre, mais aussi pour permettre à la communauté de se développer et d'évoluer en fonction des demandes et des besoins des participants.

## **2.4. Synthèse des trois approches complémentaires**

Bien que les contextes des approches décrites ci-dessus soient assez différents, il est intéressant de constater que les coordinateurs de communautés de pratique professionnelle, les tuteurs en enseignement à distance et les médiateurs dans les RERS réalisent les mêmes types d'action pour favoriser l'apprentissage des personnes qu'ils encadrent. Tout d'abord, ils accueillent les participants et contribuent à créer un climat de confiance favorable aux

échanges. Ils structurent ensuite les discussions en amenant les participants à exposer leurs points de vue en les argumentant. En ceci, ils cherchent à exploiter positivement l'hétérogénéité des membres de la communauté, que ce soit du point de vue des compétences de ceux-ci ou de leur statut. Enfin, ils invitent les participants à réfléchir au fonctionnement de la communauté en construisant avec eux un cadre et des règles pour structurer les échanges.

Toutes ces actions rejoignent fortement les conditions d'apprentissage des adultes mises en évidence par plusieurs approches théoriques complémentaires : la théorie du conflit sociocognitif (Bourgeois et Nizet, 1997), l'apprentissage coopératif (Bourgeois et Nizet, 1997 ; Lewis, 1997) et l'apprentissage situé (Lave et Wenger, 1991). Ces trois approches contribuent à l'élaboration d'un cadre théorique pour comprendre l'influence des animateurs et modérateurs sur les apprentissages des membres des communautés qu'ils encadrent, même si, comme le souligne Johnson (2001), cette influence n'a pas encore été clairement mise en évidence par la recherche. Dans le point qui suit, nous allons parcourir les huit monographies de la première partie de cet ouvrage pour illustrer les actions que nous venons de décrire.

### **3. Deux fonctions principales au sein des communautés virtuelles d'enseignants**

Dans les trois communautés virtuelles issues de projets de recherche – Learn-Nett, CRACTIC et TACT – l'animation et la modération des groupes d'enseignants sont assurées par des chercheurs. Mais ce travail, même s'il perdure souvent quelques temps après le projet sous forme d'échanges informels, a une fin déterminée. C'est pourquoi ces projets cherchent souvent un relais institutionnel pour continuer à animer les communautés d'enseignants qui se sont créées et pour assurer la dissémination des résultats, que ce soit avec ou sans les personnes ayant participé à l'origine. Ce travail est d'ailleurs une des missions des services d'inspection, des conseillers pédagogiques et des directions d'écoles qui ont pour rôle d'accompagner les enseignants et qui sont donc *a priori* bien placés pour prendre le relais.

Dans le projet Learn-Nett, plusieurs personnes interviennent auprès des étudiants : les enseignants, les tuteurs (à distance) et les animateurs (en local). Chacun a des rôles définis et complémentaires par rapport aux autres acteurs. Le coordinateur assure la supervision générale du dispositif et peut aider les tuteurs à trouver des solutions à certaines difficultés d'organisation dans les groupes. Dans les communautés CRACTIC, professeurs et chercheurs accompagnent aussi les enseignants et leurs élèves à distance et dans les classes. Leurs actions sont coordonnées avec des objectifs prédéfinis et des modalités précises. Dans la communauté TACT, plusieurs acteurs participent également à l'encadrement

des enseignants : les télécatalystes (avec un rôle de *coaching*), les « animateurs-facilitateurs-modérateurs » et les « parrains » des enseignants.

Dans ces trois projets, l'animation et la modération sont prises en charge par une équipe. Les nombreuses tâches d'encadrement, réfléchies et menées selon des objectifs et dans un cadre bien définis, sont réparties entre les membres de cette équipe qui veille en outre à se coordonner et à renforcer sa cohésion au fil du temps. D'une certaine manière, on pourrait dire qu'une communauté de pratique formée par des chercheurs ou des professeurs encadre une communauté d'apprentissage formée par des (futurs) enseignants ou des élèves. Les outils utilisés sont par ailleurs nombreux aussi : campus virtuels, sites *Web*, forums, *e-groups*, avec possibilités d'archivage de documents ou de travail de groupe... et les équipes d'encadrement y ont accès en tant qu'administrateurs pour les paramétrer à volonté en fonction des activités des participants.

La communauté des tuteurs Pegasus, quant à elle, est un peu plus diffuse. Il s'agit pour ces tuteurs d'échanger de façon relativement informelle à propos de leurs pratiques d'encadrement des étudiants. Mais leurs conversations sont davantage centrées sur leur discipline respective et sur la qualité des cours en ligne que sur leurs pratiques quotidiennes de tutorat. Les coordonnateurs des tuteurs ont surtout pour rôle d'organiser l'enseignement de leur discipline et peu d'instiguer une réflexion sur les pratiques. Pourtant, petit à petit, en s'appropriant le dispositif, les tuteurs s'engagent dans des discussions aux thématiques plus transversales. Nous sommes donc ici face à une communauté virtuelle en émergence qui ne possède pas de véritable animateur ou modérateur aux rôles centrés sur la dynamique et le développement de cette communauté.

Dans les listes de discussion, l'animation et la modération prennent des formes très variées. Dans la liste INSTIT, l'animateur/modérateur est le créateur de la communauté qui agit au sein de l'institution scolaire et il prend une part active aux débats. Il a un rôle d'organisateur et de facilitateur des échanges, mais il n'hésite pas non plus à prendre position en considérant que son expérience, tout comme celles des autres membres, peut avoir un intérêt.

Le « créateur-animateur-modérateur » de la liste Veille et Analyse TICE va plus loin encore par rapport à son investissement dans les échanges. Dans le fonctionnement de cette liste, c'est lui qui décide des messages qui seront transmis, qui accepte ou annule les abonnements, qui mène les débats, qui apporte des informations... Le modérateur est ici vu comme « omnipotent » parce que propriétaire. Il contrôle seul tous les outils : la liste comme le site *Web*. Vu de l'extérieur, cette position peut apparaître comme despotique, contraire en tout cas à la représentation habituelle que l'on a de la communauté de personnes qui vivent sur un pied d'égalité. Mais cette façon de procéder convient à un certain nombre d'enseignants et de collègues du modérateur qui en ont accepté les principes. Le modérateur dit par ailleurs avoir évolué dans la

représentation qu'il a de son rôle ; il est très conscient par exemple que l'identité de la liste est liée de très près à son parcours professionnel. On pourrait même dire que l'identité de la liste se confond avec son identité professionnelle (voir aussi à ce sujet le chapitre de Jacques Audran et Dominique Pascaud). Les rôles du modérateur sont tour à tour ceux d'un chroniqueur, d'un chercheur, d'un accompagnateur...

La modération de la liste H-Français fonctionne selon un principe bien établi et inscrit dans une charte : « professionnalisme et courtoisie ». Ce principe est toujours respecté même face à des débats houleux sur l'identité de la liste, voire face à des « dissidences », c'est-à-dire par exemple des personnes qui contestent la légitimité du modérateur. La modération de cette liste est donc ferme dans le but de préserver ce « remarquable outil professionnel et convivial » en faisant cohabiter les différentes sensibilités. Il est à noter aussi que la fonction de modération est assurée par une équipe qui se concerta à différents moments, ce qui donne une idée de la réflexion qui peut avoir lieu par exemple lorsqu'il s'agit de décider de supprimer des messages postés ou de les modifier.

La modération et l'animation de la liste IAI est quant à elle confiée à une équipe d'enseignants dont la composition évolue. Cette équipe lance des thèmes de discussion qui peuvent se transformer en débats de fond à propos des pratiques des enseignants comme à propos de l'identité professionnelle des IAI. La participation et la prise de position des animateurs dans ces débats contribuent à les rendre riches.

Au vu de ces différentes expériences, nous pouvons nous rendre compte de l'importance de la fonction d'animation-modération dans le sens où elle accompagne la communauté dans son évolution en validant la participation des membres et en développant son identité. Cette fonction qui est souvent assurée par une équipe gère aussi le projet commun de la communauté en tant qu'objet partagé. Le travail en équipe oblige d'ailleurs à réfléchir en commun aux objectifs et au projet de la communauté, ce qui contribue certainement à la cohérence et à la définition de l'identité du groupe par rapport au « monde extérieur » (Calderwood, 2000). Cette question des identités – de la communauté, des participants, de l'animateur – est abordée par ailleurs dans cet ouvrage par Jacques Audran et Dominique Pascaud.

La fonction d'animation-modération semble aussi avoir un rôle à jouer par rapport à la pérennisation des communautés. En contribuant à définir et à affirmer l'identité de leur communauté tant pour les membres que vis-à-vis de l'extérieur et en se positionnant comme des moteurs et des régulateurs d'interactions, les animateurs et modérateurs participent à une forme d'institutionnalisation des communautés. Cette idée est développée plus loin dans cet ouvrage par Bruno Devauchelle.



Dans la discussion qui suit, nous nous focaliserons davantage sur les rôles des animateurs et modérateurs de communautés d'enseignants par rapport à l'apprentissage et au développement professionnel de ceux-ci.

#### **4. Discussion et perspectives**

Dans ce chapitre, nous avons voulu avant tout définir les fonctions d'animation et de modération. Nous avons procédé pour cela en trois temps. Tout d'abord, nous avons recueilli plusieurs définitions des rôles des animateurs et modérateurs de communauté virtuelle ainsi que plusieurs outils pour soutenir leurs actions. Ensuite, nous avons examiné trois champs différents de pratique liés à l'accompagnement de groupes d'apprenants en projet à distance ou en présence. Enfin, nous avons passé en revue les huit cas présentés dans cet ouvrage en nous attachant à décrire pour chaque communauté comment les fonctions d'animation et de modération étaient appliquées.

Ce nécessaire travail de définition et de description nous conduit à nous interroger plus particulièrement sur l'apprentissage et le développement professionnel des enseignants participant à une communauté virtuelle : quelles relations de formation s'installent entre l'animateur/le modérateur et les participants ? Quels sont les processus d'apprentissage mis en œuvre et en quoi l'animateur/le modérateur y contribue-t-il ? Quelles sont les actions d'animation et de modération qui peuvent soutenir le processus d'apprentissage ? Dans le modèle du développement professionnel des enseignants en communauté proposé par Daele (2004) et repris au début de l'ouvrage par Bernadette Charlier et Amaury Daele, le rôle de l'animateur de communauté intervient en tant que condition de participation des enseignants (accueil, feedbacks positifs, contribution à une ambiance propice à la discussion...) et en tant que condition d'apprentissage (formalisation des échanges, relance des débats, amorce de questions visant la réflexion sur les pratiques...). L'étude exploratoire de Daele (2004) mettait en lumière plusieurs actions favorables des animateurs. On retrouve ces actions autant parmi les trois champs de pratique complémentaires explorés dans ce chapitre que dans les communautés décrites dans cet ouvrage. Parmi ces actions, la formalisation des échanges est certainement une des plus visibles : certains animateurs collectent les échanges des participants, les résumant et les mettent à la disposition de la communauté. Ce travail souvent conséquent permet à chaque membre de revenir par la suite sur des « dossiers thématiques » selon ses besoins. Cette pratique s'observe ainsi dans diverses communautés décrites dans cet ouvrage, notamment les listes INSTITUTE, H-Français ou Veille et Analyse TICE. Cependant, à côté de cette formalisation par l'animateur, Daele (2004) avait aussi observé une formalisation individuelle chez certains participants qui se constituaient des dossiers personnels sur base

des messages échangés. Cette pratique moins visible était dans une certaine mesure encouragée par l'animateur en ceci qu'il montrait l'exemple en cherchant à donner accès de façon plus structurée aux échanges très nombreux de la liste. La formalisation intervient donc à la suite de discussions et de débats pour donner une forme plus lisible aux échanges, mais elle peut aussi constituer une base pour des discussions futures : les participants peuvent s'y référer, ce qui peut contribuer à une relance et à un approfondissement des débats.

Ce type de formalisation est très proche de la conception « réaliste » de la formation des enseignants développée par Korthagen et Kessels (1999) ou de la notion de théorisation des pratiques proposée par Donnay et Charlier (à paraître). Chez ces auteurs, les enseignants en formation sont amenés à créer du savoir objectivable à partir de leurs pratiques, et cela en trois temps : description de ses propres pratiques, modélisation et théorisation. La création de savoirs sur base des pratiques d'enseignement individuelles correspond mieux selon ces auteurs à la réalité quotidienne des enseignants et contribue à développer chez ceux-ci une méthodologie efficace de réflexivité. À la lumière de leur approche de la formation des enseignants, on comprend mieux en quoi la formalisation des échanges des communautés virtuelles est importante dans un but de développement professionnel : lorsque de nombreuses pratiques sont échangées, il s'agit de les synthétiser pour créer un savoir communicable.

Un deuxième type d'action en faveur de l'apprentissage concerne davantage la fonction de modération. Bien souvent, les modérateurs sont amenés à réguler certains échanges en essayant par exemple de tempérer les jugements de valeur des uns et les réactions trop ardentes des autres. Le but ici est d'éviter les conflits entre personnes pour que l'ambiance reste courtoise et constructive. Ces conflits sont bien sûr à éviter dans une communauté virtuelle dans la mesure où ils ne sont pas favorables à la participation active des membres ni même à l'arrivée de nouveaux membres si ceux-ci ont entendu des échos négatifs à propos de l'ambiance de la communauté. Cependant, comme le font remarquer Grossman, Wineburg et Woolworth (2001) et Achinstein (2002), les conflits font naturellement partie de toute communauté et essayer d'empêcher systématiquement leur apparition est non seulement vain mais peut aussi empêcher tout débat de naître. Or le débat et la confrontation d'idées sont des éléments importants dans l'apprentissage si l'on se réfère à la théorie du conflit sociocognitif (Perret-Clermont et Nicolet, 1988 ; Bourgeois et Nizet, 1997). Selon cette théorie, un individu entre en conflit sociocognitif lorsqu'il est confronté à des informations ou des faits incompatibles avec sa structure de connaissances ou ses représentations. Pour intégrer ces informations perturbantes, l'individu restructure ses schémas de connaissance. Cependant, l'effet structurant du conflit est accru en situation d'interaction sociale, « lorsqu'il se double d'un conflit social » (Bourgeois et Nizet, 1997, p. 158). La résolution du conflit par l'individu se situe donc non seulement sur le plan

cognitif mais aussi sur le plan des relations à autrui. Les recherches dans ce domaine ont mis en évidence plusieurs conditions favorables à l'émergence du conflit sociocognitif (Bourgeois et Nizet, 1997) :

- Le degré d'asymétrie de la relation sociale : de façon générale, « une relation fortement asymétrique est susceptible d'enclencher un mode de régulation du conflit sociocognitif peu favorable à l'apprentissage » (Bourgeois et Nizet, 1997, p. 162). En effet, dans des relations hiérarchiques ou d'évaluation par exemple, le conflit peut n'être résolu que sur le plan relationnel, par complaisance ou pour garder le statu quo dans la relation. Cependant, l'asymétrie de la relation dépend elle-même de plusieurs facteurs qui peuvent tout de même conduire à une résolution cognitive du conflit : le soutien d'un tiers à la réponse de la personne « dominée », la représentation qu'ont les personnes de la relation sociale, la signification sociale de la tâche...
- L'intensité de la relation sociocognitive peut avoir un impact positif sur l'apprentissage en fonction de la fréquence des interactions verbales et des désaccords entre les personnes ou de l'intensité de l'argumentation de chacun.
- Les caractéristiques socio-affectives de l'interaction sociale : le climat social de la relation a un impact positif sur la résolution cognitive du conflit et donc sur l'apprentissage.
- Les prérequis cognitifs et sociaux devant être maîtrisés par les partenaires de l'interaction : le degré de préparation des personnes à « entrer » en conflit avec autrui, que ce soit sur le plan cognitif ou sur le plan relationnel, a un effet sur la résolution cognitive de ce conflit.

Les implications de cette théorie pour l'animation et la modération d'une communauté virtuelle d'enseignants paraissent évidentes mais sont en réalité certainement très difficiles à mettre en œuvre. Deux éléments nous paraissent importants à mettre en exergue pour montrer à quel point une situation d'interaction à distance peut être différente d'une situation de formation en présentiel. Premièrement, si le climat social est une condition propice à la résolution cognitive d'un conflit sociocognitif, il n'est pas évident, à distance, sans jamais rencontrer les personnes avec qui on communique et sans parfois bien connaître les règles de courtoisie élémentaire propres à l'usage des réseaux de communication, de créer des relations stables basées sur une convivialité ressentie par chacun des membres de la communauté. Plus que dans un groupe en formation présentielle, il s'agira pour l'animateur et le modérateur de rappeler les règles de communication, de faire preuve de tact quand les débats s'enveniment, de faire preuve d'humour...

Deuxièmement, quand un conflit sociocognitif intervient au sein d'un groupe en formation présentielle, tous les participants, activement ou passivement, rejoignent le débat et le suivent jusqu'au bout (à moins de s'en

aller en claquant la porte...). Tout le monde prend au moins connaissance des arguments de chacun et peut par la suite s'approprier l'objet du débat. Mais quand la discussion se passe à distance, par exemple dans une liste de discussion, rien ne retient les participants. Ils peuvent se désabonner à tout moment ou ils peuvent supprimer les messages dont les sujets de les intéressent pas. Le défi est alors pour les animateurs et les modérateurs d'encourager la persévérance dans les échanges, de demander à chaque personne de présenter ses arguments et de les illustrer, de faire acquérir aux membres de la communauté les prérequis de base sur le plan relationnel (négociation, courtoisie, respect, écoute, empathie...)... Pour remporter ce défi, leurs outils sont les chartes d'usage de leur communauté, la participation active aux débats, une présence régulière pour rappeler les règles et également quelques outils techniques pour modérer les échanges (ce dernier point est approfondi dans cet ouvrage par Bruno Devauchelle).

Ces actions de formalisation et de gestion des conflits des animateurs et modérateurs de communautés virtuelles sont susceptibles d'accompagner utilement les enseignants participants dans leur processus de développement professionnel. Cependant, Johnson (2001) a souligné le manque actuel de recherches en la matière. Il émet d'ailleurs plusieurs questions de recherche (p. 57) : en quoi les animateurs et modérateurs peuvent-ils compenser les difficultés inhérentes à la communication à distance ? quelles fonctions d'étayage (dans le sens de Bruner) les animateurs et modérateurs prennent-ils en charge pour, d'une part, soutenir les interactions sociales au sein d'une communauté virtuelle et, d'autre part, mettre en place les conditions nécessaires à l'apprentissage des participants ? Pour notre part, nous précisions cette dernière question ainsi : quelles actions les animateurs et modérateurs réalisent-ils pour mettre en place des conditions favorables à l'émergence de débats, à la persévérance des membres dans leur participation et à la résolution cognitive des conflits sociocognitifs ? Pour répondre à ces questions, Johnson (2001) propose de recourir à des études de cas systématiques et d'analyser pendant une certaine période différents aspects comme le rôle de l'animateur, l'usage des technologies ou les interactions sociales. La comparaison des cas pourrait permettre de dégager des régularités dans le fonctionnement des communautés observées et de participer ainsi à une théorisation progressive en la matière.

Pour les chercheurs, de nombreux chantiers sont donc encore ouverts s'ils veulent pouvoir comprendre et expliquer le rôle des animateurs et modérateurs de communautés virtuelles par rapport à l'apprentissage des enseignants participants. Pour les formateurs d'enseignants, nous avons présenté différents outils pour les aider à planifier et à structurer leurs actions s'ils désirent créer et soutenir une communauté virtuelle. Nous avons par ailleurs illustré ces actions dans différents contextes et nous les avons mises en perspective par rapport à certaines théories de l'apprentissage. Ces éléments pourraient éventuellement

constituer une base pour une future formation d'animateur et de modérateur de communauté virtuelle. Enfin, pour les enseignants, les discussions et les exemples de communautés présentés dans ce chapitre peuvent leur donner des indications pour guider leur participation future à des communautés virtuelles.

## 5. Références

- Achinstein, B. (2002). Conflict amid community : the micropolitics of teacher collaboration. *Teacher College Record*, 104(3), 421-455.
- Archer, W., Garrison, D. R., Anderson, T. et Rourke, L. (2001). A framework for analysing critical thinking in computer conferences. In P. Dillenbourg, A. Eurelings et K. Hakkarainen (Eds.). *European perspectives on Computer-Supported Collaborative Learning*. Proceedings of the 1st European conference on CSCL. Maastricht : Universiteit Maastricht, pp. 59-66.
- Berge, Z. L. (1995). Facilitating Computer Conferencing : Recommendations From the Field. *Educational Technology*. 35(1), 22-30.
- Bonk, C. J., Wisher, R. A. et Lee, J.-Y. (2004). Moderating Learner-Centered E-Learning : Problems and Solutions, Benefits and Implications. In T. S. Roberts (Ed.). *Online collaborative learning : Theory and Practice*. Hershey, PA : Information Science Publishing, pp. 54-85.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Calderwood, P. (2000). *Learning Community. Finding Common Ground in Difference*. New York : Teachers College Press.
- Charlier, B. (2000). Rôle des médiateurs et des tuteurs. In J. Perriault. (Ed.). *Projet ECHANGES. Rapport final de recherche : MRERS et EAD*. Projet SOCRATES-ODL : Université de Paris X – Nanterre – CESM, pp. 40-65.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Rapport de recherche non publié de DEA en Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain. [http://www.det.fundp.ac.be/~ada/2004\\_rapport\\_dea.pdf](http://www.det.fundp.ac.be/~ada/2004_rapport_dea.pdf)
- Daele, A. et Brassard, C. (2003). *Communautés d'apprentissage dans l'enseignement supérieur : objectifs et conditions de développement*. Communication au 2<sup>e</sup> colloque de Guéret « Les communautés virtuelles d'apprentissage », Guéret, juin 2003.
- Daele, A. et Docq, F. (2002). *Le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ?* Communication au colloque de l'AIPU, Louvain-la-Neuve, mai 2002.
- Denis, B. (2003). Quels rôles et quelle formation pour les tuteurs intervenant dans des dispositifs de formation à distance ? *Distances et Savoirs*, 1(1), 19-46.
- Depover, C. et Marchand, L. (2002). *E-learning et formation des adultes en contexte professionnel*. Bruxelles : De Boeck.

- Deschryver, N. (2003). Le rôle du tutorat. In B. Charlier et D. Peraya (Eds.). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, pp. 149-162.
- Donnay, J. et Charlier, E. (à paraître). *Apprendre par l'analyse des pratiques*. Ouvrage en préparation.
- Grossman, P., Wineburg, S. et Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teacher College Record*, 103(6), 942-1012.
- Henri, F., Charlier, B., Daele, A. et Pudelko, B. (2003). *Evaluation for knowledge : an approach to support the quality of learners' community in higher education*. Proceedings of the Quality Education @ a Distance Conference, IFIP 3.6, TC3, Geelong, Australia, February 2003.
- Johnson, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *The Internet and Higher Education*, 4 (2001), 45-60.
- Korthagen, F. A. J. et Kessels, J. P. (1999). Linking theory and practice : changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4), 4-17.
- Lave, J. et Wenger, E. (1991). *Situated cognition. Legitimate peripheral participation*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Lewis, R. (1997). Trabajo y aprendizaje en comunidades distribuídas. In C. Vizcarro et J. A. León, (Eds.). *Nuevas Tecnologías para el Aprendizaje*. Madrid : Ediciones Pirámide.
- McCarty, W. (1992). HUMANIST : Lessons from a Global Electronic Seminar. *Computers and the Humanities*, 26 (1992), 205-22.
- McConnell, D. (1992). Computer Mediated Communication for Management Learning. In A. Kaye (Ed.). *Collaborative Learning through Computer Conferencing. The Najaden Papers*. Berlin : Springer-Verlag, pp. 51-68.
- Perret-Clermont, A.-N. et Nicolet, M. (Eds.). (1988). *Interagir et connaître. Enjeux et régulations sociales dans le développement cognitif*. Cousset (CH) : DelVal.
- Perriault, J. (Ed.) (2000). *Projet ECHANGES. Rapport final de recherche : MRERS et EAD*. Projet SOCRATES-ODL : Université de Paris X – Nanterre – CESM.
- Pineau, G. (2000). La grande boucle étrange du mouvement des réseaux d'échanges réciproques de savoirs (MRERS). *Éducation permanente*, « Réciprocité et réseaux en formation », n° 144, 67-76.
- Preece, J. et Maloney-Krichmar, D. (2003). Online communities : focusing on sociability and usability. In J. Jacko et A. Sears (Eds.). *Handbook of Human-Computer Interaction*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 596-620.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W. M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston : Harvard Business School Press.