

Indexer des situations d'apprentissage coopératif

Richard Faerber

▶ **To cite this version:**

Richard Faerber. Indexer des situations d'apprentissage coopératif. 2005. hal-00005695

HAL Id: hal-00005695
https://telearn.hal.science/hal-00005695

Preprint submitted on 29 Jun 2005

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Indexer des situations d'apprentissage coopératif

Richard Faerber

Université Louis Pasteur
Laboratoire des Sciences de l'Education
7 Rue de l'Université
67000 Strasbourg
richard.faerber@lse-ulp.u-strasbg.fr

RÉSUMÉ. *Cet article est l'étude d'une indexation de documents produits par des enseignants concepteurs dans le cadre de formations à distance conduites avec l'environnement d'apprentissage ACOLAD. Les documents nommés "énoncé de situation d'apprentissage" sont des situations de départ pour des activités en groupe proposées aux apprenants. Les auteurs des situations d'apprentissage ainsi que des tiers enseignants attribuent des critères à ces documents pour créer une banque de ressources et permettre leur réutilisation dans d'autres contextes. Les critères sont répartis selon six thèmes plus particulièrement liés à l'aménagement de la coopération entre apprenants. Nous relevons les écueils qui se dressent dans cette démarche et nous étudions la consistance des résultats observés en regard des deux publics d'enseignants qui ont participés à l'indexation. Nous soulignons le peu de références à une organisation de la coopération dans les énoncés produits alors que l'EIAH utilisé institue les regroupements et offre une large palette d'outils pour des activités coopératives. L'article discute les résultats, propose des explications et des pistes pour implanter une procédure d'indexation en ligne des énoncés de situations d'apprentissage en groupe.*

MOTS-CLÉS : *Situation d'apprentissage; EIAH; apprentissage en groupe; apprentissage à distance; indexation; analyse de documents; ontologie; ACOLAD*

1. Introduction

Une situation d'apprentissage en groupe est un ensemble de conditions et de circonstances susceptibles d'amener des personnes à construire des connaissances en communiquant, en s'organisant et en partageant. Dans le cadre habituel des formations, c'est l'enseignant qui compose une situation d'apprentissage en réunissant, sur la base d'une difficulté conceptuelle repérée chez les apprenants ou exprimée par eux, les conditions initiales – en ce sens c'est une "situation de départ" – qui vont poser problème. Le travail de l'enseignant consiste à énoncer cette trame initiale en décrivant un contexte susceptible d'amener ensuite la mobilisation de connaissances, un questionnement et/ou une rupture des représentations chez l'apprenant. L'objet de cet article réside dans la caractérisation des tâches prescrites et non pas dans l'activité effective qui en est la réponse.

L'énoncé d'une situation d'apprentissage est caractérisé par un texte structuré, un ensemble de relations à des ressources numériques (cours, articles, URL, images …) et la description des acteurs de la situation et de leurs rôles (apprenants, tuteurs, groupes d'apprentissage, équipes …). Cet énoncé campe le décor avant d'engager un groupe d'apprenants dans un ensemble d'activités [QUIGNARD & AL 03].

L'Université Numérique de Strasbourg, regroupement des trois Universités strasbourgeoises pour la formation à distance, a produit plus de deux cents situations d'apprentissage dans le cadre des usages d'ACOLAD [ACOLAD 03], un Environnement Informatique pour les Apprentissages Humains [EIAH 03] conçu pour le travail en groupe [FAERBER 01]. La réutilisation de ces énoncés dans le temps (maintenance, amélioration des versions), de leur adaptation à d'autres EIAH, à d'autres intentionnalités pédagogiques et à un personnel enseignant différent de leurs auteurs demande une description de ces objets en terme de métadonnées [BRUILLARD & LAPASSARDIERE 03] qui n'existe pas actuellement. Pour entamer ce processus d'indexation conduisant à une base de connaissances [PAQUETTE & AL 03] nous avons caractérisé dans un précédent travail la situation d'apprentissage en groupe [FAERBER 04] en produisant une ontologie [PSYCHE & AL 03] [MIZOGUCHI 98] [GRUBER 93] de niveau 1 des situations d'apprentissage et en montrant les obstacles majeurs à utiliser dans ce cas une structure de métadonnées tel que LOM v1.0 [IEEE 02] ou une démarche fondée sur une spécification Learning Design mise au point par le consortium IMS (IMS LD) [IMS 03]. La présente contribution constitue une mise en œuvre de cette précédente étape en proposant aux auteurs des situations d'apprentissage et à des tiers d'indexer des énoncés de situations d'apprentissage selon six thèmes plus particulièrement liés à la coopération[1]. Cette approche s'inscrit elle-même dans un travail de recherche visant à aboutir à l'implantation systématique d'un formulaire d'indexation en ligne intégré au dispositif ACOLAD. Nos objectifs dans cet article sont les suivants : Etudier la prise en compte de l'existence de groupes d'apprentissage par les auteurs des énoncés de situations d'apprentissage, étudier la consistance des critères attribués à

[1] On ne distinguera pas dans ce travail de nuance entre "coopération" et "collaboration" et "apprentissage en commun.

ces énoncés et évaluer la réaction des enseignants face à une démarche qui demande à prendre du recul et du temps.

2. Le formulaire

Le formulaire permettant de saisir les critères contient six parties (les thèmes) qui interrogent les contenus produits par les auteurs des situations d'apprentissage.

1. Le type de situations d'apprentissage
2. La taille des groupes d'apprentissage
3. Les références aux apprentissages en commun
4. L'éventuelle prise en charge par un tuteur autre que l'auteur
5. Les références à l'évaluation
6. Suite à donner

Le formulaire est pourvu d'une annexe (non présentée ici) permettant de définir les termes utilisés dans le thème 1.

3. Publics

Le formulaire a été soumis à deux publics d'enseignants :

Les "experts" : ce sont des enseignants chercheurs en Sciences de l'Education. Ils sont au nombre de trois et les énoncés de situation d'apprentissage ont été partagés de manière à ce que chaque texte soit étudié par deux d'entre eux. Cela a permis d'obtenir pour l'ensemble des textes étudiés des réponses de tiers pouvant être comparées à celles de l'auteur.

Les "auteurs" : ce sont les enseignants qui ont conçu les situations d'apprentissage. Chaque auteur a été pourvu d'un formulaire d'indexation par situation qu'il a personnellement conçue : les auteurs ne fixent pas de critères sur des travaux d'autres auteurs.

Il n'y a pas de hiérarchie de compétences entre les "experts" et les "auteurs". Leurs domaines sont simplement différents. Les premiers sont réputés compétents pour analyser l'apprentissage coopératif, les seconds sont des enseignants chevronnés dans leur discipline. Cet éclairage double doit d'une part permettre de multiplier les réponses pour fiabiliser les résultats et d'autre part mettre en évidence d'éventuels décalages systématiques entre les représentations des auteurs et celles de tiers avertis. Le groupe des experts n'a pas eu à répondre aux thèmes 2 et 4 du formulaire (Cf. 5.2 et 5.4 ci-dessous).

4. Méthode et analyse

Les thèmes se rapportent aux allusions à des apprentissages en commun dans l'énoncé des tâches et des buts à atteindre, et à la nature de ces références qu'elles soient énoncées ou implicites. Ils demandent une relecture des documents en recherchant les éléments qui font allusion à la coopération ou la collaboration chez les apprenants [HENRI & LUNDGREN 01]. Ils renvoient à l'autonomie et la

complétude des énoncés dans le cadre d'un usage par des enseignants différents de l'auteur ou à l'intérieur d'EIAH autres que ceux pour lesquels ils ont été conçus. Le nombre de thèmes est volontairement réduit dans un souci de ne pas importuner les enseignants et d'optimiser les chances de retour d'information. Un des objectifs de ce travail est d'aboutir à un procédé de caractérisation des situations d'apprentissages par leurs auteurs eux mêmes, après leur création et avant leur utilisation dans une formation.

L'étude porte sur un ensemble d'énoncés de situations d'apprentissage recueillis dans trois formations à distance (1) Licence professionnelle ATC (Université Louis Pasteur Strasbourg1) (2) DESS UTICEF (Université Louis Pasteur Strasbourg 1) (3) DESS Droit du multimédia (Université Robert Schumann Strasbourg 3)

Nombre d'énoncés de situation d'apprentissage collectés : 87
Nombre de formulaires renseignés par les experts : 87
Nombre de formulaires renseignés et retournés par les auteurs : 34
Le lecteur trouvera en annexe de [FAERBER 04] trois exemples d'énoncés.

Nous reprenons ci-dessous, le libellé tel qu'il figure dans le formulaire distribué aux auteurs et aux experts, nous commentons son contenu,. nous présentons ensuite les résultats en comparant pour les thèmes 1, 3 et 5 les réponses des experts à celles des auteurs pour les situations d'apprentissage examinées systématiquement par les deux publics. Puis nous donnons les résultats observés par les experts pour l'ensemble du corpus (87 situations). En cas d'accord partiel ou de désaccord entre les experts, on pondère les critères attribués à l'énoncé de la situation d'apprentissage : si l'expert A attribue le critère1 et l'expert B attribue le critère2, alors l'énoncé hérite de critère1 à 50% et de critère2 à 50%. Les réponses des auteurs aux thèmes 2, 4 et 6 sont présentées et discutées sans référence à des avis experts.

5. Thèmes

5.1. Thème 1 : Type de situation d'apprentissage

Vous diriez plutôt que votre situation d'apprentissage est :
(Cochez une ou deux réponses le cas échéant) ☐ *Une étude de cas* ☐ *Une situation – problème* ☐ *Un projet* ☐ *Un débat thématique* ☐ *Une cyber-enquête* ☐ *Un ensemble d'exercices* ☐ *Autre :*

Les textes des enseignants possèdent une diversité dont il nous a semblé important de rendre compte par la typologie ci-dessus et qui est détaillée dans [FAERBER 04]. L'énoncé de la situation d'apprentissage permet d'avoir des indications, même partielles, sur le modèle pédagogique qui soutient la démarche de l'enseignant. En prévoyant une guidance l'auteur induit un déroulement domestiqué des apprentissages. Au contraire, s'il s'adresse à un public autonome, capable de s'organiser la situation proposée peut être ouverte, faire appel à des connaissances trans- ou pluridisciplinaires, demander créativité et inventivité.

En nous appuyant sur une typologie des situations d'apprentissage nous visons un double objectif : (1) Construire un premier élément de référentiel permettant de recenser les pratiques pédagogiques des enseignants. (2) Obtenir un point de comparaison entre la vision de l'auteur et celui des experts sur l'énoncé d'une situation d'apprentissage.

La Figure 3 montre la recension des experts. On notera que les exercices

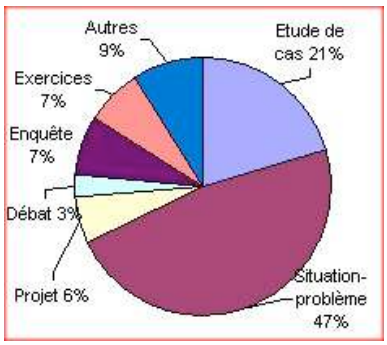


Figure 3. *Répartition selon les experts des situations d'apprentissage en fonction de la typologie*

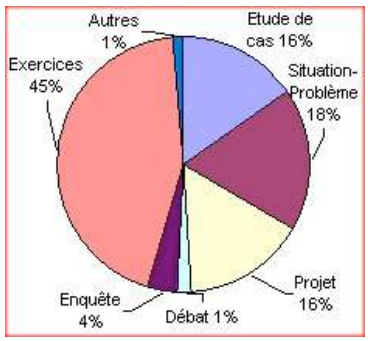


Figure 2. *Répartition selon leurs auteurs des situations d'apprentissage en fonction de la typologie*

représentent 45% des situations d'apprentissages. Cela dénote une pédagogie plutôt centrée sur l'acquisition de connaissances. Lorsqu'une telle proportion d'exercices est proposée, on peut se poser la question de la pertinence d'un regroupement des apprenants. En effet, les "exercices" consistent en des tâches majoritairement disjonctives (tâches Eureka) et parfois unitaires [STEINER 72] [[McGRATH 84] [LONCHAMP 03]. Les réponses sont la plupart du temps uniques, justes ou fausses. Les moyens de communication offerts par le dispositif de formation conduisent à une divulgation quasi immédiate. La performance du groupe est alors celle du membre le plus compétent ou le plus influent. La Figure 2 représente les réponses des auteurs à l'enquête. La propension pour ce public à qualifier de situations-problème [MEIRIEU 88] les énoncés qu'ils ont conçus est particulièrement significative comparée à l'avis des experts. Dans le même temps la proportion de ce qu'ils ont caractérisés comme étant un "exercice" est éminemment réduite. La Figure 1 témoigne de la répartition des types sur l'ensemble des 87 situations d'apprentissage analysées par le groupe des experts. On notera que la proportion de situations d'apprentissages du type "exercices" (32%) y est moins importante que dans l'échantillon analysé à la fois par les experts et les auteurs (Figure 3). Il reste donc selon les experts une fraction non négligeable de situations d'apprentissage prescrites à un groupe d'apprentissage et qui se situent dans une pédagogie d'acquisition plutôt que de construction de connaissances.



Figure 1. *Répartition selon les experts de l'ensemble des situations d'apprentissage collectées*

5.2. Thème 2 : Taille des regroupements

Cette situation d'apprentissage a été traitée par les apprenants regroupés. Dans ACOLAD les acteurs sont regroupés dans des "séminaires" puis, à l'intérieur d'un séminaire, en équipes. Dans le cadre de la situation dont vous êtes l'auteur, chaque équipe est constituée de : ☐ *1 apprenant* ☐ *2 apprenants* ☐ *3 apprenants*_☐ *4 apprenants* ☐ *>4 apprenants*☐ *pas d'équipes*

L'environnement ACOLAD instaure les regroupements. La manière de grouper y est implicite et c'est une prérogative de l'enseignant tuteur qui encadre. Le grand groupe correspond souvent à la promotion entière. Il peut être subdivisé en groupes restreints [ANZIEU & MARTIN 68] d'au plus quatre apprenants (équipe). Le dispositif offrira des salons et des outils de collaboration qui sont agencés en fonction des regroupements décidés par l'enseignant. Cette disposition lui laisse cependant le choix de concevoir des situation d'apprentissage dédiées à un nombre quelconque d'apprenants. La question est alors de savoir si l'organisation groupale proposée par le dispositif est acceptée ou contournée par l'enseignant concepteur [BLANDIN 03], s'il en fait spécifiquement mention ou s'il laisse au tuteur toute latitude. Les deux réponses ">4 apprenants" et "pas d'équipes" sont par conséquent équivalentes et correspondent au choix de travailler en grand groupe dont la taille peut alors atteindre plusieurs dizaines d'apprenants.

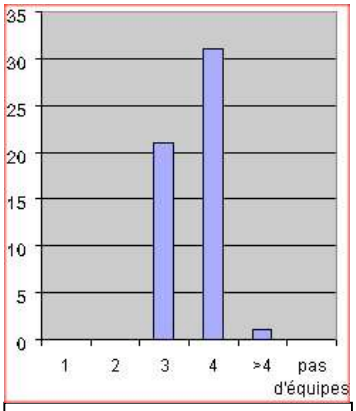


Figure 4 *Taille des regroupements d'apprenants*

Notre objectif ici est double : Il s'agit d'abord de reconnaître la proportion des enseignants qui travaillent avec une classe virtuelle (grand groupe). Ensuite, parmi ceux qui privilégient les groupes restreints, nous voulons évaluer la manière de répartir les apprenants en équipes, de les associer en binômes ou de les isoler.

Aucune situation d'apprentissage étudiée ne fait explicitement référence à la taille des regroupements. Ce point est entièrement éludé et les résultats chiffrés pour cette question montrent qu'il ne s'agit pas d'un oubli mais que les regroupements en équipes s'imposent lors de la mise en situation des apprenants. La quasi-totalité des situations d'apprentissage sont traitées en équipes de trois à quatre apprenants (Figure 4). La configuration en équipe est donc largement privilégiée à celle du grand groupe. Il faut cependant préciser que la limitation supérieure de la taille de l'équipe imposée par les concepteurs d'ACOLAD suite à une recherche [FAERBER 03], et la multiplication des salons qu'engendrerait un regroupement en binômes ou un travail individuel des étudiants, sont sans doute déterminants dans ce consensus. Autrement dit, la taille des équipes résulte plutôt d'un compromis entre des dispositions induites par ACOLAD et le bon sens de l'enseignant, que d'un conflit instrumental [MARQUET 04]. Même si l'EIAH permet, par exemple, d'associer les étudiants en binômes, les enseignants n'y voient pas d'avantages pédagogiques substantiels en regard des situations d'apprentissage proposées ou de bénéfices qui pourraient contrebalancer le surcroît de travail induit par un tutorat balkanisé.

5.3. Thème 3 Références aux apprentissages en commun

Dans la situation d'apprentissage telle que vous l'avez énoncée, quels sont parmi les points ci-dessous et qui concernent le travail collaboratif, ceux aux quels vous faites explicitement référence dans votre texte ? (Cochez une ou plusieurs réponses le cas échéant)
☐ *Répartition des tâches* ☐ *Répartition des rôles* ☐ *Répartition des ressources (documents, URL, logiciels ...)* ☐ *Fréquence ou durée de réunions synchrones* ☐ *Évaluation collective (ex : même note pour tous les membres)* ☐ *Alternance de phases coopératives et de phases de travail individuel* ☐ *Autre référence explicite à un travail collaboratif :* ☐ *Pas de référence explicite à un travail collaboratif*

La Figure 6 et la Figure 5 montrent respectivement les résultats de cette investigation par les experts et par les auteurs. Il est frappant de constater que les situations dans leur grande majorité et telles qu'elles sont rédigées, ne font pas allusion à un travail en groupe. En ce sens ces situations ne se différencient en rien de situations d'apprentissage conçues pour un travail individuel et pourraient convenir indifféremment dans les deux cas.

Par ailleurs la lecture des textes n'est pas la même pour l'auteur et l'expert. On peut relever que pour 18% des textes étudiés l'auteur est convaincu de donner des indications concernant une répartition des tâches au sein du groupe d'apprentissage alors qu'elles n'ont pas été discernées par les experts. Le même phénomène se produit, quoique dans une moindre mesure, pour les allusions à une répartition de rôles ou une alternance entre un travail coopératif et individuel. Cela semble

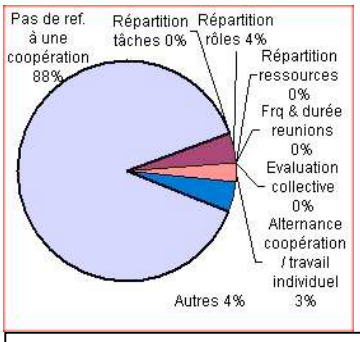


Figure 6. *Références selon les experts à un apprentissage en commun*

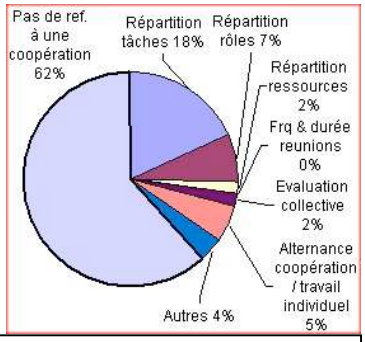


Figure 5. *Références selon les auteurs à un apprentissage en commun*

indiquer que l'auteur "lit entre ses lignes" des informations qui risquent de ne pas être perçues par un tiers représenté dans cette étude par l'expert, mais qui peut être un tuteur ou un apprenant. Le dépouillement de l'ensemble des données (87 énoncés de situations d'apprentissage) confirme dans 72% des cas l'absence de références à un apprentissage en commun.

5.4. Thème 4 : Prise en charge par un tuteur

Vous semblerait-il concevable qu'un enseignant – tuteur autre que vous, mais de votre domaine, puisse prendre en charge l'encadrement de cette situation d'apprentissage ?
☐ *Oui, cela est, ou a déjà été le cas.*
☐ *Oui, sans concertation préalable avec moi car :* ☐ *le libellé de la situation d'apprentissage et le cours en ligne sont parfaitement explicites.* ☐ *le tuteur devrait rester libre d'interpréter la situation à sa manière* ☐ *Autre motif :*

☐ *Oui, mais je préfère prendre un peu de temps pour le mettre au parfum car :* ☐ *j'accorde de l'importance à certains détails liés à la conduite du séminaire* ☐ *certaines circonstances ou points de détail ne sont pas explicitement précisés dans mon document.* ☐ *Autre motif :*

☐ *Eventuellement, après une concertation approfondie car :* ☐ *des consignes importantes ne sont pas reportées dans le libellé de la situation* ☐ *des recommandations majeures doivent être exposées durant le séminaire.* ☐ *Autre motif :*

☐ *Difficilement, car :* ☐ *trop d'éléments sont implicites.* ☐ *cela me prendrait un temps précieux.* ☐ *cela me semble complexe.* ☐ *Autre motif :*

☐ *Non, car :* ☐ *cette situation d'apprentissage m'est taillée sur mesure.* ☐ *les ressources et les contenus de cours liés à l'énoncé ne sont pas complets.* ☐ *mon travail de concepteur ne me satisfait pas encore.* ☐ *Autre motif :*

Les auteurs ne sont pas nécessairement ceux qui prennent en charge la guidance et l'encadrement des étudiants. L'énoncé de la situation d'apprentissage est-il alors suffisamment clair et complet pour que la transmission se fasse sans quiproquo ? L'implicite constitue-t-il un obstacle surmontable à cette passation ? Une telle pratique de réutilisation du travail des enseignants est après tout assez peu courante dans les enseignements traditionnels pour que la question fasse sens dans le nouveau contexte de la formation médiatisée par un EIAH [JAILLET 04].

Il ressort des réponses des auteurs qu'ils sont très largement prêts à accepter de partager leurs production avec d'autres enseignants. Parmi ceux qui sont disposés à cette pratique sans aucune concertation préalable (44%), 87% estiment que leurs énoncés sont assez explicites pour ne pas engendrer de dérives et 33% pensent qu'il est souhaitable de laisser au tuteur des libertés d'interprétation. Néanmoins faire l'économie d'une concertation entre les intéressés ne semble pas souhaitable pour 38% des auteurs. Face à une telle appréciation des auteurs il n'est pas inutile de croiser les réponses à ce thème avec celles du thème 1 (Type de situation d'apprentissage). Tous les auteurs ayant estimé que leur situation d'apprentissage est du type "exercice" sont prêts à admettre une prise en charge de leur travail par un tuteur sans aucune concertation préalable. Les marges d'interprétation de l'énoncé d'un exercice sont réduites, les réponses attendues sont généralement justes ou fausses, les activités induites sont bien connues du tuteur. Une transmission sans concertation préalable entre auteur et tuteur est plus facile dans ce cas et constitue un bon indicateur pour ce type de situation d'apprentissage. Or il s'avère que 56% des situations d'apprentissage considérées comme des "exercices" par les observateurs, peuvent être transmises, selon leur auteur, sans autre forme de procès entre eux et les tuteurs. Cela renforce notre conjecture qui avance que nombre de situations d'apprentissage caractérisées par leur auteur comme étant des "situations–problèmes" sont plutôt des "exercices". Les flottements, les doutes qui risquent de survenir lorsque la situation d'apprentissage est ouverte comme c'est le cas pour des "projets", des "situations problèmes" ou des "études de cas" incitent d'avantage à un échange préalable entre enseignants. Ainsi en prenant en compte les seules situations d'apprentissage considérées comme ouvertes par les experts, la proportion de leurs auteurs qui ont déclarés pouvoir transmettre leur travail sans aucune concertation préalable tombe à 25%.

5.5. Thème 5 : Evaluation

Comment faites-vous référence à la manière dont les apprenants seront évalués ….
☐ *Pas de critères d'évaluation dans l'énoncé de la situation d'apprentissage.*
☐ *L'énoncé contient des critères d'évaluation explicites pour :*

☐ *le travail collectif de l'équipe* ☐ *la participation individuelle* ☐ *la production*
☐ *L'énoncé contient un barème d'évaluation pour :*
☐ *le travail collectif de l'équipe* ☐ *la participation individuelle* ☐ *la production*

Pour les auteurs les textes produits sont caractérisés par une forte absence (85%) de toute indication explicite permettant aux apprenants d'être informés sur leur évaluation. Les experts quant à eux sont étonnamment moins sévères et estiment que seul 44% des situations d'apprentissage ne font aucune mention de l'évaluation. Mais l'accord est complet lorsque les deux publics considèrent l'évaluation collective de l'équipe, individuelle à la participation ou l'établissement d'un barème : les enseignants concepteurs ne donnent quasiment jamais d'informations quant à l'évaluation de compétences sociales quand on considère l'échantillon d'énoncés indexés à la fois par les auteurs et les experts. Les experts ont pointé deux énoncés dans l'ensemble du corpus où il est fait mention d'une évaluation de l'équipe et qui presentent un barème.

5.6. Thème 6 : approfondissement de l'enquête

Seriez vous prêt à continuer cette enquête avec nous ? Nous vous proposons de compléter et d'approfondir cette première approche concernant cette situation d'apprentissage ou éventuellement d'autres que vous avez conçues. Quelle taille de formulaire ?
☐ *10 questions complémentaires ?* ☐ *20 questions complémentaires ?*
☐ *plus que 20 complémentaires ?* ☐ *Non merci. Ca suffit comme ça.*

Tous les auteurs qui ont rendu un formulaire sont prêts à approfondir ce travail d'indexation des énoncés de situation d'apprentissage. Dans 62% des cas ils sont prêts a répondre à 10 questions supplémentaires et 48% à 20 questions, témoignant ainsi leur intérêt pour cette pratique.

6. Discussion

La consistance : Les réponses très contrastées entre les auteurs et les experts pour affecter un type à la situation d'apprentissage (thème 1) peuvent avoir au moins trois causes : (1) Le vocabulaire en usage à l'intérieur du dispositif ACOLAD qualifie de situation-problème l'ensemble des activités conçues par les enseignants. Cela provient de la volonté de ceux qui ont défini ce vocabulaire à encourager ce type de situation d'apprentissage. Les échanges au sein de la communauté éducative, enseignants et apprenants, se sont adaptés à l'environnement linguistique proposé. Les auteurs font partie intégrante de cette communauté et l'indexation de leurs productions demande par conséquent un recul supplémentaire par rapports à leurs habitudes. Cette singularité contribue sans doute à augmenter la proportion de situation- problèmes par rapport aux autres types de situations. (2) Conscient de la congruence de situations ouvertes à des outils de partage ou de communications, l'auteur de la situation d'apprentissage opèrerait subrepticement un glissement vers le type "situation-problème" réputé ouvert. (3) Enfin, et de manière plus significative, l'annexe volontairement succincte qui accompagne le formulaire de l'enquête dans le but de définir les types de situations d'apprentissage laisse trop de champ à l'interprétation. Cet argument prend encore plus de poids quand on considère la consistance des avis des deux experts pour ce thème. Ils sont en accord pour 47% de l'ensemble des 87 textes pris en considération. L'accord est partiel dans 8% des cas. On nuancera cependant cette observation par la possibilité de donner

deux critères pour le type de situation ce qui augmente sensiblement les chances de désaccord.

La prise en compte d'apprentissage en commun. On constate que dans un nombre important de cas des "exercices" sont proposés aux équipes d'apprenants. On préconise par conséquent des tâches disjonctives. En ajoutant à cette observation que les énoncés comportent relativement peu de références à une coopération entre apprenants (thème 3), on s'aperçoit alors que les énoncés tels qu'ils sont produits actuellement pourraient pour une grande part tout aussi bien être proposés dans le cadre d'apprentissage individuels à l'instar des enseignements en présence. L'allusion explicite ou implicite à la succession ou la répartition des tâches est sur ce point particulièrement révélatrice. Alors que les experts en dénotent très peu (Figure 6), les auteurs affirment trouver dans leurs énoncés des références précises sur ce point (Figure 5). Lorsqu'elles sont esquissées il s'agit d'une répartition implicite des tâches (tâches additives), comme si ce mode de travail s'imposait de lui-même lors de la mise en situation des apprenants. Nous n'avons pas relevé dans l'échantillon d'analyse étudié de tâches conjonctives qui induisent l'interdépendance et la cohésion du groupe [JOHNSON & AL 02]. Le peu de références à la gestion du temps (fréquence et durée des réunions, alternance de phases coopératives et de travail individuel) trouve son origine dans l'organisation prédéfinie de ces rythmes et durées par le coordinateur de la formation et les obligations statutaires des enseignants impliqués dans les formations visées.

Devant ce faisceau de données, deux points de vue sont possibles : on peut considérer que l'auteur élude sciemment ces variables pour favoriser des initiatives chez les apprenants eux-mêmes en comptant sur l'autonomie de ces derniers. Ne pas donner de scénario *a priori* de coopération, incite les apprenants à construire le leur. Mais on peut aussi considérer que l'auteur n'est pas entièrement rompu à la création d'activités d'apprentissage dédiées à un groupe restreint d'apprenants à distance. Lorsque les auteurs retournent leur formulaire d'indexation, ils l'accompagnent souvent d'un message qui exprime leur intérêt dans la démarche que nous proposons et le projet de réviser leur énoncé à la lumière des critères présentés. Ainsi la prise de conscience des auteurs de l'existence de variables groupales sur lesquelles il est possible de jouer (ou pas) lors de la conception de situation d'apprentissage est une retombée de ce travail. Ce point est conforté en considérant les résultats du thème 6. Les contradictions relevées entre l'indexation des experts et celle des auteurs, nous amènent à penser qu'on se trouve majoritairement dans le cas d'auteurs qui n'ont pas pleinement pris conscience des leviers permettant de préparer le terrain des apprentissages coopératifs. (types de tâches, attribution de rôles, élaboration commune d'échéanciers, composition des groupes, recommandations aux tuteurs…).

7. Conclusion

Cette étude montre une procédure d'indexation de documents produits par les enseignants et en décrit les résultats. En comparant les critères apposés par les auteurs et des tiers, une modification de notre méthodologie concernant la typologie pour catégoriser les énoncés de situation d'apprentissage semble nécessaire avant

d'implanter un dispositif d'indexation systématique et en ligne. Malgré cette nécessaire révision, nous apportons la preuve que les productions des auteurs ne font que très peu référence à des éléments liés aux apprentissages coopératifs. Le fait que les apprenants soient associés en groupes serait pour eux une condition suffisante d'un apprentissage en commun. Nous avons dégagés deux motifs à cette absence de références à la coopération : le dispositif de formation ACOLAD en tant qu'EIAH prend en charge certains de ces éléments et ils deviennent implicites pour les intéressés. Les activités de type "exercices" représentent une part importante du corpus et leur déroulement ne nécessite pas de consignes spécifiques à ce niveau. Par ailleurs nous avançons la conjecture selon laquelle une proportion non négligeable d'enseignants-concepteurs, engagés dans la formation à distance avec un environnement d'apprentissage privilégiant la coopération des apprenants, sont relativement démunis face à cette situation nouvelle à plus d'un titre. Loin d'être perçue comme une charge supplémentaire, la procédure d'indexation est bien vécue par les auteurs des énoncés de situation d'apprentissage et amène les intéressés à une reconsidération de leurs productions. Ce travail réflexif est susceptible alors d'enrichir les énoncés par une prise en compte de la nature groupale des apprentissages.

8. Remerciements

L'auteur tient à remercier M. Elke Nissen (Maître de conférence) et M. Pascal Marquet (Professeur) qui se sont joints à lui pour constituer l'équipe des "experts".

9. Bibliographie

[ANZIEU & MARTIN 68] Anzieu, D., Martin, J-Y, (1968) *La dynamique des groupes restreints*, PUF, Paris, p.44

[BLANDIN 03] Blandin, B. (2003) *Usability Evaluation of Online Learning Programmes. A Sociological Standpoint*, In GHAOUI, C. Usability Evaluation of Online Learning Programmes. Idea Group, Hershey (PA), p 313-330.

[BRUILLARD & LAPASSARDIERE 03] Bruillard E.; La Passardière B. de , (2003) *Ressources numériques, XML et éducation*. Paris : Hermès-Lavoisier (Sciences et techniques éducatives, hors série 2003), 218 p.

[FAERBER 01] Faerber, R. (2001) *Une métaphore spatiale et des outils intégrés pour des apprentissages coopératifs à distance : ACOLAD* actes du colloque JRES 2001 Lyon, 10 - 15 décembre 2001 p. 197-204

[FAERBER 03] Faerber R. (2003) *Groupements, processus pédagogiques et quelques contraintes liés à un environnement virtuel d'apprentissage* In : DESMOULINS, C, MARQUET, P. & BOUHINEAU, D. (Eds). Actes de la conférence EIAH 2003 (Strasbourg, 15, 16, 17 avril 2003). Strasbourg, France.

[FAERBER 04] Faerber R. (2004) *Caractérisation des situations d'apprentissage en groupe* Revue STICEF, Volume 11, 2004, ISSN : 1764-7223,

[GRUBER 93] Gruber T. R., (1993) *Conceptual Analysis and Knowledge Representation,* chap Toward Principles for the Design of Ontologies Used for Knowledge Sharing in Formal Ontology. Kluwer Press,

[HENRI & LUNDGREN 01] Henri, F., Lundgren-Cayrol, K. (2001) *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses de l'Université du Québec : Ste – Foy 2001

[JAILLET 04] Jaillet, A. (2004). *L'école à l'ère numérique. Des espaces numériques pour l'éducation à l'enseignement à distance*, L'Harmattan.

[JOHNSON & AL 02] Johnson, D. W., R. T. Johnson, and E. J. Holubec. (2002) *Circles of Learning : Cooperation in the classroom,* 5ieme edition. Edina, MN Interaction Book

[LONCHAMP 03] Lonchamp, J.,. *Le travail coopératif et ses technologies*. Paris : Hermès science publications, 2003, 319 p.

[MARQUET 04] Marquet, P. (2004*). Informatique et enseignement : progrès ou évolution ?* Editions Mardaga, Sprimont, Belgique.

[McGRATH 84] McGrath, J.E., (1984) "*Groups: Interaction and Performance*", Prentice-Hall, Inc, Englewood Cliffs,N.J.,.

[MEIRIEU 88] Meirieu P., (1988*) Guide méthodologique pour l'élaboration d'une situation-problème*, annexe à: Apprendre oui, mais comment? Paris ESF 3e éd.

[MIZOGOCHI 98] Mizoguchi R. (1998) *Towards Ontology Engineering* J. Jpn. Soc. for Artificial intelligence, Vol. 13, No. 1, pp. 9-10

[PAQUETTE & AL 03] Paquette, G., Bourdeau, J., Henri, F., Basque, J., Léonard, M., Maina, M., *Construction d'une base de connaissances et d'une banque de ressources pour le domaine de téléapprentissage*, numéro spécial Technologies et Formation à distance, Revue STICEF, Volume 10, 2003.

[PSYCHE & AL 03] Psyche, V., Bourdeau, J., Mendes, O. (2003). *Apport de l'ingénierie ontologique aux environnements de formation à distance.* STICEF, Vol. 10: pp 89-126.

[QUIGNARD & AL 03] Quignard, M., Baker, M., Lund, K. & Séjourné, A. (2003). *Conception d'une situation d'apprentissage médiatisée par ordinateur pour le développement de la compréhension de l'espace du débat,* In : DESMOULINS, C, MARQUET, P. & BOUHINEAU, D. (Eds), Actes de la conférence EIAH 2003 (Strasbourg, 15, 16, 17 avril 2003), Strasbourg, France.

[STEINER 72] Steiner, I. D., (1972) *Group Process and Productivity*, N.Y., Academic Press.

10. Références sur le WEB.

[ACOLAD 03] Présentation de la plate-forme ACOLAD http://acolad.u-strasbg.fr dernier accès le 04/01/2005

[IEEE 02] IEEE Learning Technology Standards Committee (LTSC) (2002) *Draft Standards for Learning Objects Metadata*., http://ltsc.ieee.org/wg12/files/LOM_1484_12_1_v1_Final_Draft.pdf dernier accès le 04/01/2005

[IMS 03] IMS, Global Learning Consortium, Inc., http://www.imsproject.org/ dernier accès le 04/01/2005.