

Community of Inquiry en e-learning : à propos du modèle de Garrison et d'Anderson

Annie Jézégou

Résumé

Cet article s'appuie sur une analyse critique et constructive du modèle de *community of inquiry* développé par Garrison et Anderson (2003) dans leurs travaux sur le *e-learning*. Les deux auteurs précisent que certaines interactions collaboratives permettent de créer une présence à distance qui, à son tour, favorise l'émergence et le développement d'une *community of inquiry* ; ce type de communauté ayant alors une influence positive sur les apprentissages individuels et collectifs. L'article met plus particulièrement en exergue la faible explicitation des soubassements théoriques de leur modèle. Il apporte ici des éléments importants sur ses fondements épistémologiques. Il propose également quelques perspectives pour conforter la présentation des assises conceptuelles du modèle. L'article contribue ainsi à montrer son potentiel pour la recherche sur le *e-learning*.

Abstract

This article is based on a constructively critical analysis of the model of *Community of Inquiry* developed by Garrison and Anderson (2003) as part of a research conducted in the area of *e-learning*. The authors claim that certain collaborative interactions create "distant presence" fostering the emergence of a *community of inquiry* which has a positive influence on individual and collective learning. More specifically, the article points out that until now the model's theoretical foundations had not been made explicit and provides important insights concerning these epistemological considerations. It also suggests a number of theoretical perspectives which strengthen the authors' presentation of the conceptual anchorings of the model. Thus the major contribution of this article is to show the potential of Garrison and Anderson's model for the research in the field of *e-learning*.

Introduction

Dans un article qui fait encore date aujourd'hui en France, Jacquinet (1993) suggérait « d'appivoiser la distance » et « de supprimer l'absence », dans le domaine spécifique de la formation à distance. Depuis quelques années, les technologies de l'information et de la communication¹ offrent la possibilité de relever simultanément ces deux défis. D'une part, elles permettent d'appivoiser la distance, du moins

spatio-temporelle, grâce à l'utilisation de modes de communication synchrones et asynchrones supportés par les outils Web. D'autre part, elles permettent de véhiculer des interactions sociales entre les formateurs et les apprenants mais aussi entre les apprenants. Elles contribuent ainsi à supprimer l'absence tant redoutée lors des décennies précédentes. La dichotomie absence/présence peut donc être levée, du moins d'un point de vue technologique notamment dans le cas de *e-learning*. Pour nombre d'auteurs, un des principaux défis actuels de *e-learning*, au-delà de la maîtrise de ces aspects spatio-temporels, est de créer une présence à distance afin de favoriser les apprentissages (Garrison, 2000 ; Garrison, Anderson et Archer, 2000 ; Jacquinet, 2001 ; Linard, 2001 ; Garrison et Anderson, 2003; Jézégou, 2007).

Au Canada anglophone et aux États-Unis, les travaux sur cette question spécifique tendent à se développer depuis le début des années 2000. Ils se concentrent plus particulièrement sur la construction d'un modèle susceptible d'étayer et de caractériser cette notion de présence dans le champ du *e-learning*. Le modèle de *community of inquiry* en *e-learning* de Garrison et d'Anderson (2003) est certainement le plus abouti à ce jour. Ce modèle est peu connu en France. De plus, les écrits francophones sur ce modèle, de part et d'autre de l'Atlantique, sont très rares voire inexistantes. Or, il est d'un apport intéressant pour identifier des dimensions liées à la présence dans le contexte spécifique du *e-learning*. Toutefois, dans leurs publications, les auteurs ne développent pas vraiment les soubassements théoriques de leur modèle (Garrison, Anderson et Archer, 2000 ; Garrison et Anderson, 2003 ; Garrison et Arbaugh, 2007). Ainsi, dans un ouvrage de synthèse - qui fait aujourd'hui référence - intitulé *E-Learning in the 21th Century*, Garrison et Anderson (2003) présentent ce modèle de *community of inquiry* en évoquant son affiliation à la philosophie anglophone nord-américaine du pragmatisme. Or, nombre de chercheurs peu acculturés à ce courant philosophique, notamment dans les pays francophones, peuvent alors rencontrer des difficultés pour s'approprier le modèle et le mettre à l'épreuve de travaux empiriques. Il s'agit là de la première grande critique que nous formulons à l'égard de leur ouvrage et donc du travail d'explicitation réalisé par ces auteurs. La seconde critique, proche de la précédente, porte sur le fait que Garrison et Anderson (2003) n'explicitent pas suffisamment les assises conceptuelles de leur modèle. Ils se limitent à préciser le fait que ce dernier s'appuie sur les recherches sur le constructivisme plus particulièrement celles du socio-constructivisme. Ils ne développent pas suffisamment la manière dont s'intègrent les résultats de ces recherches dans leur modèle.

1. Un modèle peu explicité quant à ses soubassements théoriques

Le *e-learning*² renvoie à un ensemble de dispositifs de formation dont une des grandes caractéristiques est « d'utiliser des technologies multimédias et l'Internet, pour améliorer la qualité de l'apprentissage en facilitant l'accès à des ressources et des services, ainsi que les échanges et la collaboration à distance » (commission européenne, 2000)³. D'une manière générale, ces dispositifs intègrent un ensemble d'outils logiciels qui permettent la gestion et le suivi d'une formation en ligne, l'accès et la consultation de ressources d'autoformation interactives et multimédias, ainsi que des possibilités d'interactions synchrones et asynchrones via des outils de communication et de collaboration. Pour nombre d'auteurs, le rôle joué par ces interactions sociales est primordial dans le cadre du *e-learning* (Archer, 2000 ; Henri et Lundgren - Cayrol, 2003 ; Moore et Anderson, 2003 ; Taurisson et Santini, 2003; Dillenbourg et al, 2003 ; Charlier et Peraya, 2003 ; Saba, 2003 ; Jézégou, 2008).

Garrison et Anderson (2003) font ici la proposition suivante : certaines formes d'interactions sociales créent une présence qui soutient l'émergence et le développement d'une community of inquiry; ces interactions étant principalement de nature collaborative. De telles communautés favorisent, à leur tour, la construction individuelle et collective de connaissances. Toutefois, les auteurs ne développent pas suffisamment les fondements épistémologiques de ce modèle. Or l'explication de ces fondements permet, selon nous, de mieux identifier ses potentialités pour la recherche sur le *e-learning*.

Pour caractériser cette notion de community of inquiry, il convient tout d'abord de préciser ce qu'est une communauté au sens large afin d'en clarifier les contours et les caractéristiques. En effet, ce préalable nous semble indispensable dans la mesure où dans le contexte du *e-learning*, comme le souligne très justement Dillenbourg, Poirier et Carles (2003), on utilise parfois le terme « communauté virtuelle » pour désigner tout groupe de personnes qui interagissent à distance de façon synchrone et/ou asynchrone, ces interactions étant véhiculées par des outils de communication en ligne tels des messageries électroniques, des forums de discussion, des chats, des wiki, des tableaux Web interactifs ou autres. Une telle définition induit une double confusion. D'une part, elle ne caractérise pas ce qu'est « une communauté virtuelle » et se limite à faire référence à ses modes de communication (Dillenbourg et al., 2003). D'autre part, à défaut de clarifier la notion même de communauté, cette définition peut conduire à l'assimiler à d'autres formes d'organisation sociale.

1.1. La communauté : une forme particulière d'organisation sociale

Selon Dillenbourg, Poirier et Carles (2003), il est fondamental de bien distinguer trois formes d'organisation sociale souvent assimilées à tort les unes aux autres :

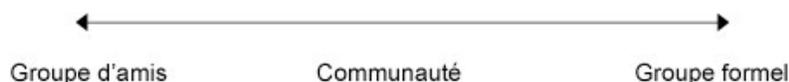


Figure 1. Définition d'une communauté par comparaison à d'autres formes d'organisation sociale d'après Dillenbourg, Poirier et Carles (2003).

Pour ces auteurs, la création d'un groupe formel relève de l'initiative d'une personne. Il peut s'agir d'un supérieur hiérarchique, d'un expert ou encore d'un formateur. Cette personne prédétermine les objectifs à atteindre, le nombre de personnes constituant le groupe ainsi que leurs caractéristiques et les choisit en fonction des besoins identifiés. Elle planifie et prédéfinit l'objet et la forme de la communication entre les membres du groupe ou de l'équipe. À l'autre extrême du continuum, un groupe d'amis est informel (Dillenbourg et al., 2003). Les objectifs ne sont pas imposés de l'extérieur, pas plus que les conditions de participation. Les personnes y adhèrent de façon volontaire par affinités personnelles avec les autres. Ces aspects existent également dans une communauté. Toutefois, une communauté, a contrario d'un groupe d'amis, se constitue autour d'un but partagé. D'une manière plus spécifique, une communauté est une organisation sociale relativement informelle et flexible orientée vers un but (Dillenbourg et al., 2005). Les membres de cette communauté s'unissent pour construire une expérience collective leur permettant d'atteindre ce but tout en poursuivant leurs propres objectifs personnels (Kaye, 1992 ; Grossman, Wineburg, et Woolworth, 2001 ; Henri et Lundgren — Cayrol, 2003). De cette coconstruction résulte progressivement une microculture partagée par ses membres autour de valeurs, de pratiques, de règles conversationnelles ou encore de comportements (Preece et Maloney-Krichmar 2003 ; Dillenbourg et al., 2003). Une communauté s'organise autour d'un espace commun d'interactions et de partages principalement basé sur une logique de collaboration. Comme le précise Henri et Lundgren — Cayrol (2003), une telle logique se caractérise notamment par l'égalité des statuts des

membres du groupe et leur participation aux interactions, ainsi que par le fait qu'ils mènent conjointement des activités définies ensemble. De plus, ils s'y engagent activement et ont accès à des ressources partagées, tout en assurant la réciprocité des informations, des soutiens et des services (Preece et Maloney-Krichmar, 2003). Cette logique de collaboration diffère de celle de coopération qui s'appuie, quant à elle, sur une structuration de l'activité en parties, à une division des tâches à réaliser et des responsabilités au sein du groupe (Henri et Ludgren - Cayrol, 2003). Une telle structuration renvoie davantage à un groupe formel qu'à une communauté dans la mesure où les interactions y sont dominées plus ou moins fortement par un membre du groupe à différentes séquences d'élaboration de l'activité.

Une communauté d'apprentissage, virtuelle ou non, possède l'ensemble des grandes caractéristiques d'une communauté au sens large. Elle constitue « un groupe de personnes, membres volontaires aux expertises diverses et d'égale valeur, qui sont constamment en train d'apprendre ensemble afin de solutionner des problèmes⁴ ». De même pour Charlier et Peraya (2003), « une communauté d'apprentissage est fondée sur une démarche d'apprentissage par l'action, finalisée en fonction de projets, souvent transdisciplinaires incluant la résolution des problèmes et basée sur la coopération/collaboration entre les apprenants ». Ce type de communauté renvoie notamment à la perspective théorique du constructivisme. Un des thèmes majeurs développés par le constructivisme est le rôle central joué par l'apprenant dans l'élaboration, le raffinement de ses propres connaissances. Dans ce contexte, l'apprentissage est avant tout un processus actif largement tributaire de l'initiative confiée à l'apprenant. En ce qui concerne le *e-learning*, les technologies offrent à l'apprenant, peut-être davantage que dans toute autre modalité de formation, l'occasion de construire et d'agir sur ses propres connaissances, d'interagir avec son environnement d'apprentissage et de dialoguer avec les autres. Plusieurs courants de recherche dont celui du socioconstructivisme ont montré le rôle prépondérant joué ici par les interactions sociales entre pairs dans les apprentissages et donc dans la construction de connaissances. Ils montrent qu'une telle construction est favorisée lorsque les apprenants s'engagent ensemble dans une démarche de collaboration pour constituer ainsi une communauté d'apprentissage. Une *community of inquiry* possède toutes ces caractéristiques mais elle intègre une dimension complémentaire.

1.2. La spécificité d'une *community of inquiry*

La traduction en français de *community of inquiry* peut se décliner au mieux par « communauté d'enquête » (Delebarre, 1998) ou « communauté de recherche » (Agnostini, 2007). Cette notion est très peu connue en France. Dans le cadre de cet article, nous utiliserons volontairement l'expression anglophone à défaut de trouver les termes francophones traduisant fidèlement les multiples subtilités liées à cette expression ; subtilités que Garrison et Anderson (2003) ne développent pas suffisamment dans la présentation de leur modèle. Ainsi, ils n'explicitent pas vraiment les fondements qui permettent de caractériser cette notion spécifique. Tout au moins, ils mentionnent qu'elle renvoie aux principes fondateurs de la perspective transactionnelle de la philosophie du pragmatisme.

La philosophie du pragmatisme⁵ est un courant majeur de pensée en Amérique du Nord plus particulièrement aux États-Unis. La perspective transactionnelle de ce courant a été principalement développée par Dewey et Bentley (1949). La présentation détaillée de leurs travaux ne peut pas être réalisée dans cet article. Toutefois, nous proposons d'en présenter les éléments les plus pertinents afin de clarifier ce que recouvre une *community of inquiry*.

Le pragmatisme entend par « transactions » des processus créatifs de confrontations et de croisements de points de vue, d'ajustements mutuels, d'accommodations visant la création de mondes communs de connaissances et de significations partagées. Il s'agit de mondes communicationnels dont les membres — savants ou néophytes — s'y impliquent et sont en interdépendance. De tels processus s'appuient sur des actions conjointes et communes d'identification de situations problématiques, de formulation d'hypothèses, de mise en œuvre de démarches de résolution de problèmes, d'application de solution et d'évaluation de résultats. Une *community of inquiry* est avant tout une communauté d'apprentissage dont la spécificité est de s'appuyer sur une démarche de résolution de problèmes basée sur les grands principes de la méthode scientifique ; selon Dewey et Bentley (1949), cette méthode favorise par ailleurs la construction individuelle et collective de connaissances mais aussi la pensée critique. Par ailleurs, Dewey (1916) précise que l'émergence et le développement de telles communautés sont à la base de la démocratie non seulement en raison de leur mode de fonctionnement mais aussi et surtout par la participation de leurs membres dans le traitement de problèmes sociaux, économiques ou encore éducatifs qui les concernent et/ou les préoccupent.

Au regard de l'ensemble de ces éléments, nous proposons de définir une *community of inquiry* de la manière suivante : « un groupe de personnes, membres volontaires aux expertises diverses et d'égale valeur,

engagées conjointement dans une démarche de résolution de problèmes basée sur les grands principes de la méthode scientifique et dans une démarche d'apprentissage collaboratif ; ces deux démarches facilitant ensemble la construction individuelle et collective de connaissances ». Cette double démarche constitue, selon nous, une des caractéristiques fondamentales d'une *community of inquiry*.

Une autre caractéristique est de faire appel à l'autodirection de chacune des personnes pour s'engager et contribuer à cette double démarche (Jézégou, 2008). Garrison et Anderson (2003) précise ici que ce concept d'autodirection constitue une dimension importante de leur modèle de *community of inquiry* en learning. Toutefois, ils ne développent pas suffisamment ce que recouvre cette autodirection. Il s'agit là d'une autre critique importante que nous formulons à l'égard de l'ouvrage de ces auteurs et donc du travail d'explicitation réalisé ici.

1.3. Autodirection et *community of inquiry*

Garrison et Anderson (2003) précisent que l'émergence et le développement d'une *community of inquiry* nécessite, de la part de chaque apprenant du groupe, une implication personnelle dans ses interactions avec les autres dans un effort de collaboration pour résoudre un problème. Toutefois, ils ne précisent pas ici les dynamiques personnelles sous-jacentes à cette implication, se contentant de mentionner qu'elles renvoient à son autodirection.

En Amérique du Nord, le concept d'autodirection se situe depuis plus de trente ans au cœur d'un important courant de recherches⁶ en éducation relayé en Europe par quelques chercheurs (Staka et al., 2000 ; Carré et Moisan, 2002 ; Jézégou, 2005). Ces recherches, d'orientation socio-cognitive, mettent en exergue deux grandes dynamiques de l'autodirection : la motivation et l'autorégulation.

En s'appuyant sur les apports de ce courant de recherche, nous estimons pour notre part qu'une *community of inquiry* ne peut se développer qu'à deux conditions (Jézégou, 2008). La première est que chaque apprenant du groupe soit suffisamment motivé pour s'engager et persévérer dans les interactions avec les autres dans un effort de collaboration. Il doit donc être suffisamment motivé pour s'engager dans la réalisation d'activités collectives, accepter le mode de fonctionnement du groupe ou encore tenir compte des personnalités de chacun. La seconde condition est liée à l'efficacité des stratégies que chacun des apprenants du groupe met en œuvre pour réguler lui-même les aspects socioaffectifs, émotifs et cognitifs de ces interactions basées sur la collaboration.

Selon l'auteur, une autre condition entre également en jeu ici. Il s'agit de la capacité des dispositifs de *e-learning* à créer des situations éducatives

susceptibles de favoriser cette autodirection. Le formateur a un rôle important à jouer ici pour motiver chacun des apprenants tout en l'aidant à réguler son environnement et ses comportements d'apprentissage dans une logique collaborative afin de constituer une *community of inquiry*. Toutefois, nous précisons que cette troisième condition est nécessaire mais insuffisante (Jézégou, 2008). En effet, comme pour tout projet d'agir sur les apprenants, ce type d'intervention est limité par le caractère intentionnel de leur autodirection (Carré, 2003).

Ces quelques précisions ouvrent ainsi une perspective pour contribuer à consolider, d'un point de vue conceptuel, l'explicitation du modèle de Garrison et d'Anderson (2003). Toutefois, les fragilités théoriques, dans la présentation du modèle par Garrison et Anderson, nous semblent plus importantes en ce qui concerne les effets d'une *community of inquiry* sur les apprentissages.

1.4. Community of inquiry et ses effets sur les apprentissages

Comme nous l'avons souligné, Garrison et Anderson (2003) inscrivent leur modèle dans la perspective transactionnelle de Dewey, perspective qu'ils qualifient de « collaborative constructivist ». Ils mentionnent ici qu'une *community of inquiry* construit de la connaissance tant au niveau du collectif que de chacun de ses membres. Ils illustrent ce phénomène par le fait que cette construction de connaissances prend place dans la négociation, les accords entre les parties sur le problème à résoudre et se réalise dans la démarche collaborative nécessaire à cette résolution. Au-delà de ces quelques aspects, ils ne développent pas la manière dont s'intègrent les positions du socioconstructivisme dans leur modèle. Il est alors difficile de comprendre en quoi, comme le précisent les auteurs, une *community of inquiry* favorise les apprentissages et donc la construction de connaissances tant au niveau individuel que collectif.

Il est impossible dans cet article de développer le courant du socioconstructivisme issu des travaux fondateurs de Piaget et de Vygotski. Tout au moins, nous développerons deux de ses positions pour mettre en exergue quelques effets d'une *community of inquiry* sur les apprentissages. Mais avant, il est important de préciser que ce courant de recherche met en valeur le rôle des interactions entre les apprenants. Il insiste ici sur la nature profondément sociale des apprentissages et s'appuie ici sur deux grandes positions.

La première position renvoie au fait que c'est notamment en collaborant avec les autres qu'une personne apprend. Cette collaboration se nourrit d'échanges, de mises en commun, de confrontations, de négociations qui provoquent chez elle des remises en questions et stimulent de nouveaux apprentissages dans le cadre de la réalisation d'une activité collective. Ces « transactions », telles que nommées par

ailleurs par Dewey, l'invitent à rendre ses connaissances accessibles et compréhensibles par ses pairs. Par conséquent, elle exige de la part de la personne un effort de clarification, d'ordonnement préalable, de prise de possession de sa pensée ; autant d'exercices autostructurants qui lui permettent d'objectiver et d'asseoir ses propres connaissances. Ces transactions l'invitent également à procéder à un examen critique de ses connaissances acquises grâce à cette expérience collaborative, à faire un retour sur les processus cognitifs qu'elle a mobilisés et à les évaluer. Ainsi, selon le socioconstructivisme, la collaboration est une démarche qui favorise, au niveau individuel, la construction progressive de connaissances tout en sollicitant fortement des habilités métacognitives.

La deuxième position du socioconstructivisme est que la collaboration favorise également l'apprentissage au niveau du groupe. Le groupe construit ainsi une expérience collective lui permettant d'atteindre un but : celui de résoudre un problème couplé à la formalisation et à l'application de solutions. Cette expérience l'oblige à définir un mode de fonctionnement, à adopter les principes de la méthode scientifique, à définir une stratégie, à mettre à l'épreuve les résultats issus de cette démarche et à les évaluer. Une telle démarche est par essence formative. En effet, elle invite notamment le groupe à réaliser des bilans intermédiaires, à mettre en place des processus de régulation des activités à mener, à construire une production collective. Elle l'invite également à effectuer un retour sur l'expérience vécue, à en extraire des éléments de satisfactions collectives mais aussi les exigences et les contraintes.

Les deux positions du socioconstructivisme, l'une centré sur la personne et l'autre sur le groupe, permettent d'identifier quelques effets d'une *community of inquiry* sur les apprentissages. Leur prise en compte contribue, selon nous, à expliciter cette dimension fondamentale du modèle de Garrison et d'Anderson (2003).

2. À propos de la grille d'analyse de la présence en *e-learning*

Le modèle de Garrison et d'Anderson (2003) s'appuie sur la proposition selon laquelle, en ce qui concerne le *e-learning*, certaines interactions collaboratives contribuent à créer une présence à distance qui favorise l'émergence et le développement d'une *community of inquiry*. Les deux auteurs précisent ici que cette présence revêt trois dimensions : sociale, cognitive et éducative. Chacune de ces dimensions renvoie à plusieurs catégories d'interactions. L'existence de ces interactions peut être vérifiée en utilisant des indicateurs spécifiques. Une autre critique que nous formulons ici à l'égard de la manière du Garrison et Anderson (2003) présentent cette grille d'analyse est d'adopter principalement une logique descriptive.

2.1. La grille d'analyse de la présence en *e-learning* proposée par Garrison et Anderson

Selon ces auteurs, la présence en *e-learning* renvoie à trois dimensions : sociale, cognitive et éducative. La présence sociale porte sur « la capacité des participants d'une communauté d'apprentissage à se projeter eux-mêmes socialement et émotionnellement, dans toutes les dimensions de leur personnalité, au travers du média de communication qu'ils utilisent » (Garrison, Anderson, Archer, 2000, p. 94). Garrison et Anderson (2003) réfèrent « la présence sociale » à trois grandes catégories d'interactions collaboratives. Chacune d'entre elles renvoie à des indicateurs spécifiques :

Tableau 1. Catégories de présence sociale et indicateurs (Garrison et Anderson, 2003, p. 51)

Présence sociale	
<i>Catégories d'interactions</i>	<i>Indicateurs</i>
Les réactions affectives	l'expression des émotions ; le sens de l'humour l'expression d'anecdotes personnelles
L'ouverture à la communication	le maintien du fil conducteur de l'objet de la communication ; le respect de l'autre ; la référence explicite aux messages des autres, le questionnement vers les autres ; l'expression de son accord avec les autres ou le contenu de leurs messages
La cohésion	le fait de s'adresser ou faire référence aux autres en utilisant leur prénom ; de s'adresser ou faire référence au groupe en utilisant des expressions inclusives, la formulation de salutations

On constate que ces indicateurs renvoient principalement au rôle joué par les interactions socioaffectives dans les apprentissages individuels et collectifs. Ce rôle a notamment été démontré par toute une lignée de recherches en psychologie sociale dont celles sur le conflit sociocognitif

(Doise et Mugny, 1997 ; Bourgeois, 1999). Ici, Garrison et Anderson (2003) ne développent pas les différentes contributions théoriques à l'origine du choix de ces indicateurs.

Par ailleurs, ils précisent que la fonction de présence sociale est de soutenir la présence cognitive par la création d'un climat et d'un espace social qui favorisent la collaboration entre les apprenants dans une démarche de résolution de problème. Cette présence cognitive renvoie à « l'ampleur à laquelle les participants sont capables de construire et de confirmer le sens grâce à la réflexion et au dialogue dans une communauté d'apprentissage » (Garrison et Anderson, 2003, p.55). Les auteurs proposent ici plusieurs catégories d'interactions qui renvoient à quatre phases qui, selon eux, facilitent la collaboration pour résoudre un problème : la révélation, l'exploration, l'intégration et la résolution. Ils précisent qu'ils empruntent ces quatre phases au modèle de Dewey (1933) sur la pratique d'enquête (the *practical inquiry model*). Elles permettent, selon eux, de décrire la dimension cognitive de la présence. Mais, ils se limitent principalement à cette description et ne développent pas vraiment les positions théoriques de ce modèle de Dewey.

Tableau 2. Catégories de présence cognitive et indicateurs

Présence sociale	
<i>Catégories d'interactions</i>	<i>Indicateurs</i>
La révélation	l'émergence du problème à résoudre ; l'expression des convergences/ divergences au regard de ce problème
L'exploration	les échanges d'informations et de connaissances ; les suggestions ; les brainstormings ; les confrontations de points de vue
L'intégration	les ajustements mutuels ; la convergence des points de vue ; les synthèses et les solutions
La résolution	l'application et les tests de solution en réel ; l'argumentation des solutions

Les indicateurs proposés ici illustrent les interactions collaboratives nécessaires à la démarche de résolution de problème en œuvre dans une *community of inquiry* telle que caractérisée précédemment. Mais cette illustration n'est pas d'emblée évidente dans la mesure où Garrison et Anderson (2003) ne développent pas préalablement ce que recouvre cette notion de *community of inquiry*. Comme nous venons de le souligner, ils ne développent pas plus le practical inquiry model de Dewey (1933). Tout au moins, cette illustration rejoint les travaux sur la démarche d'apprentissage collaboratif. A titre d'exemple parmi d'autres, Henri et Lundgren-Cayrol (2003) décomposent cette démarche en trois processus successifs : l'exploration, l'élaboration et l'évaluation. Le premier s'appuie notamment sur l'interaction entre pairs pour explorer l'objet à connaître, identifier les informations pertinentes et utiles. Le deuxième dit « d'élaboration » s'appuie tout d'abord sur la négociation entre pairs (considérer les idées et les points de vue de chacun ; réagir aux idées des autres et structurer des contributions multiples, etc.) puis sur la validation (prise de position de chacun, conciliation, intégration des points de vue, etc.). Enfin, le troisième processus de la démarche d'apprentissage collaboratif consiste à évaluer la performance et la productivité du groupe ou encore à réfléchir sur la signification collective à donner aux apprentissages. D'autres contributions théoriques francophones et/ou anglophones sur la démarche d'apprentissage collaboratif rejoignent et permettent certainement d'étayer la présentation de cette dimension cognitive de la présence.

La présence éducative renvoie plus spécifiquement au rôle joué par les formateurs dans « la conception, la facilitation et la direction des processus cognitifs et sociaux pour atteindre des résultats d'apprentissage personnellement significatifs et intéressants d'un point de vue éducatif » (Garrison et Anderson, 2003, p. 55). Les auteurs réfèrent la présence éducative à trois grandes catégories d'interactions permettant de favoriser la collaboration entre les apprenants : la conception et l'organisation, la facilitation du dialogue et l'instruction directe.

Tableau 3. Catégories de présence éducative et indicateurs (Garrison et Anderson, 2003, pp. 66-71)

Présence éducative	
<i>Catégories d'interactions</i>	<i>Indicateurs</i>
La conception et l'organisation	la présentation au collectif d'apprenants du cadre général et les méthodes de travail, la formulation de commentaires généraux sur l'organisation à mettre en place, la précision de repères temporels
La facilitation du dialogue	l'aide apportée aux apprenants pour identifier leurs points d'accord et/ou de désaccord, à atteindre le consensus et/ou la compréhension mutuelle; l'encouragement, la reconnaissance et le renforcement des contributions de chaque apprenant
L'instruction directe	l'orientation des échanges vers des dimensions spécifiques, l'apport de connaissances issues de diverses sources

Les résultats d'autres travaux, notamment ceux sur la démarche d'apprentissage collaboratif rejoignent également les aspects de la présence éducative tels que décrits ici par Garrison et Anderson (2003). Ils confirment le rôle essentiel joué par le formateur pour la qualité de la collaboration entre les apprenants en créant des conditions organisationnelles et pédagogiques facilitatrices tout en ayant un rôle de médiateur entre les apprenants et de facilitateur du climat socioaffectif au sein du groupe. Il n'est pas possible de donner ici une liste exhaustive de ces travaux tant ils sont prolifiques. Tout au moins, nous renvoyons à ceux, plus centrés sur l'apprentissage collaboratif à distance, de Kaye (1992), Koschmann (1996), Charlier et al. (2002), Dillenbourg et al. (2003), Taurison et Sentini (2003) ou encore d'Henri et Lundgren-Cayrol (2003). Là également, il peut être possible d'étayer, davantage que ne le font Garrison et Anderson (2003), la présentation de la présence éducative dans le cadre du *e-learning*.

La faiblesse de la présentation conceptuelle de la grille d'analyse de la présence peut conduire, selon nous, à des difficultés d'appropriation pour nombre de chercheurs qui souhaitent la mettre en œuvre lors de travaux empiriques.

2.2. Les principales difficultés pour s'appropriier la grille d'analyse de la présence proposée par Garrison et Anderson

Comme nous venons de le souligner à maintes reprises, la présentation faite par Garrison et Anderson (2003) de leur modèle comporte des insuffisances théoriques. Cette situation peut induire une question fondamentale : celle de la validité conceptuelle et de contenu de la grille de la présence. En effet, nous avons montré que les auteurs ne justifient pas suffisamment le choix des catégories d'interactions et des indicateurs qui se réfèrent à chacune des trois dimensions de la présence. Or, l'argumentation de ces choix pourrait être, selon nous, davantage étayée. En effet, comme nous l'avons montré précédemment, la plupart d'entre eux renvoient à des résultats éprouvés de recherche. Nous venons notamment d'évoquer ceux issus des travaux en psychologie sociale sur le rôle joué par certaines interactions sociales dans les apprentissages, ceux sur la démarche d'apprentissage collaboratif ou encore ceux issus des travaux philosophiques du pragmatisme sur la notion même de *community of inquiry*. Il existe certainement d'autres contributions suffisamment solides du point de vue de leurs fondements théoriques pour conforter la présentation de la grille. La référence à ces contributions permettrait de répondre à la question de la validité de la grille d'analyse de la présence. Elle permettrait aussi de lever un certain nombre de difficultés pour que d'autres chercheurs se l'approprient, la mettent à l'épreuve de travaux empiriques, interprètent et formalisent les résultats obtenus.

Au-delà de ces aspects, d'autres difficultés, cette fois-ci d'ordre méthodologique, freinent l'utilisation de la grille. Cette grille a été essentiellement pensée pour vérifier l'existence d'interactions collaboratives asynchrones notamment celles véhiculées dans les forums de discussion ou messageries électroniques. Or, nombre de dispositifs de *e-learning* intègrent également des outils - tels ceux de Web conférence - qui permettent d'interagir de façon synchrone. Garrison et Anderson (2003) ne précisent pas si les indicateurs proposés permettent ou non, tout ou partie, d'identifier l'existence d'interactions collaboratives synchrones. Pour notre part, l'application de cette grille nous semble ici possible. La question est alors de concevoir les conditions et les outils efficaces de recueil de données. Concernant les interactions asynchrones, cette question est moins délicate. À titre d'exemple, dans les forums les interactions sont généralement enregistrées automatiquement. Cet

enregistrement constitue une source de données importantes telles que les noms des interlocuteurs, le volume des communications opérées et leur historique, la nature et le contenu des messages et des documents échangés, etc. D'autres types de données peuvent être recueillis avec des questionnaires et des interviews. Certaines de ces données sont de nature quantitative et peuvent être facilement traitées statistiquement. D'autres permettent d'obtenir des résultats qualitatifs au travers de l'analyse des données textuelles ou encore de l'analyse des entretiens. Toutefois, au regard des indicateurs proposés, on constate que les présences sociale, cognitive et éducative sont des dimensions reliées et très proches. Leurs frontières sont floues et les indicateurs qui les concernent se superposent souvent. En conséquence, comme le soulignent Manca et al. (2006), la majorité des recherches qui utilise cette grille se focalise seulement sur une dimension. Afin d'étudier simultanément ces trois dimensions, il est souvent nécessaire de situer et quelquefois de redéfinir les indicateurs, de manière à obtenir une classification tranchante (Manca et al., 2006). Il s'agit là d'une des principales limites méthodologiques de cette grille.

Conclusion

Le travail théorique à l'origine de cet article contribue à répondre à l'appel de Rourke et Kanuka (2009) sur la nécessité de mener des recherches substantielles sur le construit principal du modèle de *community of inquiry* de Garrison et d'Anderson (2003). En effet, ce travail s'appuie sur une analyse critique et constructive du modèle.

Une analyse critique, car elle émet la proposition selon laquelle Garrison et Anderson ne développent pas suffisamment, dans leurs publications, les soubassements théoriques de leur modèle. Cette proposition résulte des difficultés de compréhension que nous avons nous-même rencontrées dans notre appropriation progressive du modèle. Processus au cours duquel nous avons ressenti quelques doutes sur sa validité théorique. Ces doutes nous ont amenée à approfondir notre analyse de ce modèle en isolant puis en travaillant ses principales dimensions plus particulièrement celles de *community of inquiry*, d'apprentissage par la collaboration et d'autodirection. Ce travail, complexe et laborieux, a levé nos doutes sur la solidité conceptuelle et sur la pertinence du modèle. D'une part, nous avons constaté qu'il entre en résonance et intègre les apports théoriques de plusieurs courants de recherches notamment ceux du pragmatisme et du socioconstructivisme. D'autre part, il nous est apparu comme un cadre de référence inédit et heuristiquement stimulant pour la recherche sur le *e-learning*.

Une analyse du modèle est constructive dans la mesure où elle contribue à clarifier ses fondements épistémologiques, tout en proposant quelques perspectives théoriques pour étayer la présentation de ses assises conceptuelles. Constructive également, car elle invite les auteurs du modèle à l'explicitier davantage afin de lui donner une plus grande portée théorique. Constructive encore parce qu'elle pose l'hypothèse selon laquelle ce travail d'explicitation permet de faciliter l'appropriation de leur modèle par d'autres chercheurs et lui donner ainsi un plus grand rayonnement dans la communauté scientifique internationale du *e-learning*.

Notes

1. TIC : technologies de l'information et de la communication
2. communément traduit en français par les termes de « e-apprentissage » ou de « e-formation ».
3. définition extraite du glossaire du site <http://www.educnet.education.fr/supérieur>
4. définition extraite du site de l'équipe de recherche québécoise TAC (téléapprentissage communautaire et transformative) de la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. <http://www.tact.fse.ulaval.ca>
5. dont les fondateurs sont Peirce, James et Dewey au début du XXe siècle. Délaissé après la seconde guerre mondiale, ce courant philosophique connaît aujourd'hui outre Atlantique un regain d'intérêt dans les secteurs des sciences économiques, de gestion, en sociologie et en sciences de l'éducation. Les travaux de Dewey sont notamment à l'origine de nombreux courants et d'expérimentation en pédagogie.
6. Tough (1971), Knowles (1975), Guglielmino (1977), Mocker et Spear (1984), Garrison et Bayton (1987), Brookfield, (1987), Long (1989), Hiemstra et Sisco (1990).

Références

- Agnostini, M. (2007). Généalogie du concept de « communauté de recherche » : C.S. Peirce, J. Dewey et M. Lipman. *DIOTIME* n°33, 15 - 29
- Bourgeois, E. (1999). Interactions sociales et performance cognitive. Dans : Carré, P. ; Caspar, P. (dir). *Traité des sciences et techniques de la formation*. Paris, Dunod.
- Carré, P. ; Moisan, A. (dir). (2002). *La formation autodirigée : aspects psychologiques et pédagogiques*. Paris, L'Harmattan.
- Carré, P. (2003). La double dimension de l'apprentissage autodirigé. Contribution à une théorie du sujet apprenant. *Revue Canadienne pour l'étude de l'éducation des adultes*, 17, 66 - 91.
- Commission européenne (2000). *E-learning - Penser l'éducation de demain*. Bruxelles, Communication de la commission.
- Charlier, B. ; Deschryver, N. ; Daele, A. (2002). Apprendre en collaborant à distance : ouvrons la boîte noire. Dans : Guir, R (dir). *TIC et formation des enseignants*. Bruxelles, De Boëck.
- Charlier, B.; Peraya, D. (2003). *Technologies contemporaines de l'éducation. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles, De Boëck Université.
- Deledalle, G. (1998). *La philosophie américaine*. Bruxelles, De Boëck Université
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. New York, Macmillan Co.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Boston, MA : D.C. Heath

- Dewey, J. ; Bentley, A.F. (1949). Knowing and the known. In, Boydston, J.A. (1989), *John Dewey: The later works. 1925 - 1953*. Carbondale: Southern Illinois University Press, Vol 16, 2 - 294.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? Dans : *Taurisson et Sentini, Pédagogie.net*. Montréal, Presses.
- Doise W.; Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Paris, Armand Colin
- Garrison, D.R. (2000). Theoretical challenges for distance education in the 21st century : A shift from structural to transactional issues. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 1(1). Retrieved from:
<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/2/22>
- Garrison, D.R.; Anderson, T.; & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text based environment: computer conferencing in higher education. *The Internet and Higher Education*, 2, 2/3, 87 - 105
- Garrison, D.R.; Anderson, & T. (2003). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. New York, Routledge
- Garrison, D.R., & Arbaugh, J.B. (2007). Researching the Community of Inquiry Framework: Review, issues and future directions. *The Internet and High Education*, 10(3).
- Grossman, P., Wineburg, S., & Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teacher College Record*, 103(6), 942-1012.
- Henri, F.; Lundgren-Cayrol, K. (2003). *Apprentissage collaboratif à distance*. Presses Universitaires du Québec.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*, n°102, 55-67.
- Jacquinet, G. (2001). *Actes des Deuxièmes rencontres Réseaux Humains/Réseaux Technologiques*. Poitiers, 24 juin 2000. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation, CNPD, 41-49. En ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document431.php>
- Jézégou, A. (2005). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris, L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2007). *La distance en formation : premier jalon pour une opérationnalisation de la théorie de la distance transactionnelle*. Paris, Hermes Lavoisier, *Distances et Savoirs*, 5(3), 341 - 366.
- Jézégou, A. (2008). Apprentissage autodirigé et Formation à distance. Paris, Hermes - Lavoisier, *Distances et Savoirs*, 6(3), 343 - 364.
- Kaye, A. (1992) (ed). *Collaboration learning through computer conferencing*. New York, Springer - Verlag.
- Koschmann, T. (1996). *Computer supported collaborative learning: theory and practice of a emerging paradigm*. Mahwah, New Jersey, Laurence Erlbaum Associates.
- Linard, M. (2001). *L'autonomie de l'apprenant et les TIC*. Actes des Deuxièmes rencontres Réseaux Humains/Réseaux Technologiques. Poitiers, 24 juin 2000. Documents, Actes et Rapports pour l'Éducation, CNPD, 41-49. En ligne : <http://edel.univ-poitiers.fr/rhrt/document431.php>
- Manca, S. et al. (2006). *Un modèle mixte pour l'évaluation des environnements CSCL*. <http://isdsm.univ-tln.fr>
- Moore, M.G., & Anderson, W. (Ed.). (2003). *Handbook of distance education*. Mahwah, Laurence Erlbaum Associates Publisher.
- Preece, J., & Maloney-Krichmar, D. (2003). Online communities: focusing on sociability and usability. In : Jacko, J. and Sears, A. (Eds.). *Handbook of human-computer interaction*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, 596-620.

- Rourke, L., & Kanuka, H. (2009). Learning in Communities of Inquiry: A Review of the Literature. *Journal of Distance Education*, 23, 19 - 48.
- Saba, F. (2003). Distance Education: Theory, methodology, and epistemologie. In: Moore, M.G.; Anderson, W. (Ed.). *Handbook of distance education*. Mahwah, Laurence Erlbaum Associates Publisher, 3 - 20.
- Taurisson, A.; Sentini, A. (dir) (2003). *Pédagogies.net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Montréal, Presses Universitaires du Québec.

Annie Jézégou, docteur en sciences de l'éducation, travaille depuis près de 15 ans sur les thèmes de l'apprentissage autodirigé et de la formation à distance. Elle est chercheur au Centre de Recherches Education et Formation (CREF EA 1589) de l'Université Paris Ouest Nanterre la Défense tout en exerçant à l'Ecole Supérieure des Mines de Nantes. E-mail: annie.jezegou@emn.fr
