
The Community of Inquiry Ten Years Later: A “Less Constructivist” Model?

Valentina Grion*
Università di Padova

The Community of Inquiry Ten Years Later: A “Less Constructivist” Model?

When, about ten years ago, Rendy Garrison, Terry Anderson and Walter Archer (2000) published the first of a series of articles presenting their analytical model of collaborative online interactions in the *Internet and Higher Education* journal, many researchers looked at the proposal with extreme interest.

Those were the years when the swift development of Internet technologies was accompanied by a parallel migration of distance learning onto the Web, where it was possible to develop paths characterized by communicative network models and activities focused on the active and democratic participation of all courses members.

In particular, the use of CMC (*Computer-Mediated Communication*) spaces began spreading very quickly in the university (first overseas)

* Corresponding Author: Valentina Grion, Ph.D. – University of Padova – Department of Educational Science – via Beato Pellegrino, 28 – studio 115 – Padova (IT).

E-mail: valentina.grion@unipd.it

where web technologies were regarded as powerful and versatile tools to create “anytime, anywhere” training programs (Garrison, Anderson, & Archer, 2001).

On the other hand, as stated by the authors, “The adoption of computer-mediated communication (CMC) in higher education has far outpaced our understanding of how this medium should best be used to promote higher-order learning” (Garrison, Anderson, & Archer, 2001, p. 7).

In particular it seems necessary to investigate which ways virtual text-based environments could represent the potential to create critical communities of inquiry, defined by Garrison and colleagues (2001) as “the hallmark of higher education”.

Sharing the same concern, in the same years, many other researchers (see for example Arnold, Ducate, 2006; Pawan, Paulus, Yalcin, & Chang, 2003) manifested the need to explore the effective collaborative potential in online environments and the ways to structure them to support the shared construction of knowledge.

Previous research in this direction tended to focus on easily measurable and quantifiable issues such as number of posts, threads of discussion, access or connection times. These indicators, however, cannot offer a complete picture of the formative value of the online activity.

Beyond this exclusively quantitative approach, and based on a social-constructivist vision of teaching and learning (Garrison & Anderson, 2003), the model suggested by the three authors has responded to emergent needs, appearing as a framework that permits identification of elements, in formative online contexts, that are the preconditions of a successful educational experience (Garrison, Anderson, & Archer, 2000).

To assert itself as such, the online process should take the form of a Community of Inquiry (COI), whose three key elements are: the *cognitive presence*, that is the condition in which the participants are able to engage in activities of critical and reflective discussion, the *social presence* that is the ability of each member to project him/herself “socially and emotionally”, as a real person, within the virtual community; lastly the *teaching presence*, defined as the time spent

planning, facilitating, and guiding cognitive and social processes taking place in the online community.

Some of the particular features of Garrison, Anderson and Archer's framework mean that it is particularly appreciated by researchers in the constructivist area who are involved in academic online training. These include the fact that it was created in the specific context of university courses designed as group discussions in asynchronous and text-based web environments, that it was aimed at detecting critical and reflective thinking, inclusion in the analysis categories of the "social presence" as a necessary component for realizing the co-construction of shared knowledge processes, and the conception of the teacher role as a function distributed among members of the community (the corresponding "presence" is defined "of teaching" instead of "the teacher").

On the other hand, several researchers who have used the model, even in the context of Italian research (i. e. Grion, Varisco, Luchi, Raineri, & Mazzoni, 2008), have highlighted some limits, which were subsequently used by Garrison and colleagues, as grounds for refining the proposal, through the validation process of the conceptual model (Garrison, Anderson, & Archer, 2010).

One of the aspects for the model evolution – discussed by the authors in a monographic number of the same journal that announced the first elements of COI – regarding new characteristics of the "teaching presence", seems to us to be of particular interest.

Among the issues which are discussed in particular today in the constructivist research area, is the role played by guidance offered to the student in the teaching and learning contexts.

The debate specifically concerns "the amount and type of instructional guidance that is most effective and efficient for learning, performance, and transfer" (Clark, 2009, p. 158).

The debate began as a result of opposing visions of learning, (and the support required for its accomplishment) assumed by the instructionist/objectivists versus constructivists – in other words, by the transmission model approaches versus problem-based learning. The first advocates direct and structured support from teachers while the second proposes a more fuzzy teaching, distributed between the community members.

Beyond this dichotomy, within the constructivist perspective, the current debate also seems to focus its attention on appropriate support types, on the contexts and the timing in which they must be offered in the various teaching/learning situations (Friend Wise & O'Neill, 2009).

The goal, therefore, is no longer to demonstrate whether teacher guidance, which may be more or less generous, structured or directive, is essential (or not) to learning, but rather to assess what kind of support to provide in specific contexts.

Regarding “teaching presence” in the Community of Inquiry model, in its evolution, a development parallel to the debate on the role of teachers’ support for learning seems to have followed.

In the first version of the model, given their deeply constructivist point of view, the authors seemed to suggest the idea of teaching as an activity strongly distributed between all community members, referring to a teaching presence rather than a teacher presence, however, in the current proposal teaching is presented as an activity mainly assigned to the instructor (Garrison, Cleveland-Innes, & Shing-Fung, 2010) who has responsibility for: a) establishing curriculum content, learning activities, and timelines; b) monitoring and managing purposeful collaboration and reflection; c) ensuring that the community reaches the intended learning outcomes by diagnosing needs and providing timely information and direction.

The teaching function itself is given emphasis compared to the first model, now assuming “a key role in establishing and sustaining a community of inquiry” (Garrison, Cleveland-Innes, & Shing-Fung, 2010, p. 35), a primary role previously played by the social presence. As the authors explain

“The results reported here [...*in some recent research*] confirm the central role that teaching presence plays and provides important insights into how best to integrate the constituting elements (i.e., presences) of an online community of inquiry. Clearly, the importance of teaching presence in creating and sustaining social and cognitive presence in online learning environments would seem to be clear” (*ibid.*, *italic added by us*).

It must certainly be recognized that the model may have made, at this point, a few steps towards a more “instructionist” approach. It also

seems legitimate that this may not please the more radical supporters of constructivist pedagogy.

However, I believe that, with this new form and with these recent steps, the model and the authors have adopted a position which is more coherent with the recent point of view of the constructivist matrix approaches.

As declared by researches related to this perspective, with the purpose of overcoming sterile and inconclusive oppositions, “‘high versus low guidance’ cannot provide a valid basis for making inferences about the fundamental merits of constructivist teaching” (Tobias, Duffy, 2009, p. 7) so “it is time to move away from the unproductive adversarial question of ‘which approach is better overall’ to a collaborative agenda in which we seek to understand principles for designing the amount, context, and timing of guidance that is suitable for particular goals and situations” (Friend Wise & O’Neill, 2009, p. 96).

La Community of Inquiry dieci anni dopo: un modello “meno costruttivista”?

Quando circa dieci anni fa, Randy Garrison, Terry Anderson e Walter Archer (2000) pubblicarono sulla rivista *Internet and Higher Education*, il primo di una serie di articoli di presentazione del loro modello di analisi delle interazioni collaborative online, molti ricercatori guardarono alla proposta con estremo interesse.

Erano quelli gli anni in cui, al repentino sviluppo delle tecnologie Internet, si stava accompagnando una parallela migrazione della formazione a distanza sul web, dove era possibile implementare percorsi caratterizzati da modelli comunicativi a rete e attività centrate sulla partecipazione attiva e democratica di tutti i corsisti. In particolare, l’uso degli ambienti CMC (*Computer-Mediated Communication*) andò diffondendosi molto velocemente in ambito universitario (dapprima d’oltreoceano) dove si guardava alle tecnologie web come strumenti potenti e versatili per realizzare programmi formativi “anytime, anywhere” (Garrison, Anderson, & Archer, 2001).

D’altra parte, come gli stessi autori rilevavano, “L’adozione della comunicazione mediata da computer (CMC) nella formazione universita-

ria ha di gran lunga superato la nostra comprensione delle procedure con cui questo medium dovrebbe essere utilizzato per promuovere apprendimenti di alto livello” (Garrison, Anderson, & Archer, 2001, p. 7).

In particolare sembrava necessario indagare sulle modalità attraverso le quali gli ambienti virtuali e *text-based* potessero rappresentare delle potenzialità per dare vita a produttive comunità di ricerca, definite da Garrison e colleghi (2001) “il marchio di garanzia della formazione universitaria”.

Condividendo la stessa preoccupazione, molti altri ricercatori (vedi ad esempio Arnold, Ducate, 2006; Pawan, Paulus, Yalcin, & Chang, 2003) in quegli anni, manifestavano l’esigenza di fare luce sulle effettive potenzialità collaborative degli ambienti online e sulle modalità attraverso le quali strutturare gli stessi per supportare la costruzione condivisa delle conoscenze. Le precedenti ricerche in tal senso tendevano a focalizzare l’attenzione su aspetti facilmente misurabili e quantificabili come il numero dei post, dei fili di discussione, degli accessi, o i tempi di connessione, ma tali indicatori non potevano certo offrire un quadro completo rispetto al valore formativo delle attività on line.

Superando simile approccio, esclusivamente quantitativo, e fondandosi su una visione socio-costruttivista dell’insegnamento/apprendimento (Garrison & Anderson, 2003), il modello proposto dai tre autori ha dato risposta ad esigenze emergenti, presentandosi come *framework* che permette di identificare, nei contesti formativi on line, gli elementi che rappresentano i prerequisiti di una esperienza educativa di successo (Garrison, Anderson, & Archer, 2000).

Per affermarsi come tale, il percorso on line dovrebbe assumere le caratteristiche di una *Community of Inquiry* (COI), i cui tre elementi-chiave sono: la *presenza cognitiva*, ossia la condizione per cui i partecipanti sono in grado d’impegnarsi in attività di discorso critico e riflessivo, la *presenza sociale* cioè l’abilità di ciascun membro di proiettare se stesso “socialmente ed emotivamente”, come persona reale, nel contesto della comunità virtuale; infine la *presenza dell’insegnamento*, definita come momento della progettazione, facilitazione, e orientamento dei processi cognitivi e sociali che si realizzano nella comunità on line. Il modello permette l’analisi delle interazioni on line, attraverso l’uso di alcuni indicatori rappresentativi delle articolazioni interne di ciascuna presenza.

Certe sue caratteristiche particolari hanno reso il *framework* di Garrison, Anderson e Archer particolarmente apprezzato dai ricercatori di area costruttivista che si occupano di formazione on line in ambito accademico: il fatto d'essere stato creato nello specifico contesto dei corsi universitari realizzati come discussioni di gruppo in ambiente web asincrono e *text-based*; quello d'essere indirizzato a rilevare il pensiero critico e riflessivo; l'inclusione, fra le categorie d'analisi, della "presenza sociale" come componente necessaria per la realizzazione dei processi di co-costruzione conoscitiva condivisa; la concezione del ruolo dell'insegnante come funzione distribuita tra i membri della comunità (la relativa "presenza" si definisce come "dell'insegnamento" – *teaching* – piuttosto che "dell'insegnante" *teacher*).

D'altra parte, vari ricercatori che hanno utilizzato il modello, anche in contesto di ricerca italiano (ad es. Grion, Varisco, Luchi, Raineri, & Mazzoni, 2008), ne hanno messo in rilievo alcuni limiti, che sono stati successivamente utilizzati da Garrison e colleghi, come motivo di affinamento della proposta, lungo il processo di validazione del modello concettuale (Garrison, Anderson, & Archer, 2010).

Uno degli aspetti di evoluzione del modello – discussi dagli autori all'interno di un numero monografico della stessa rivista che ha reso noti i primi elementi di COI – ossia quello riguardante le nuove caratteristiche della "presenza dell'insegnamento", ci pare in special modo interessante.

Fra le questioni, oggi particolarmente dibattute all'interno della ricerca di area costruttivista, emerge il ruolo giocato dal supporto (*guidance*) offerto allo studente nei contesti d'insegnamento/apprendimento. Il dibattito riguarda in particolare "la quantità e le tipologie di supporti maggiormente efficaci ed efficienti ai fini dell'apprendimento, delle performance, e del transfer" (Clark, 2009, p. 158). Dibattito che ha preso vita in seguito alle opposte visioni dell'apprendimento, (e dei supporti necessari affinché esso si realizzi) assunte dagli istruzionisti/oggettivisti *versus* costruttivisti o, altrimenti detto, dagli approcci *transmission model* *versus* *problem-based learning*; i primi sostenitori di supporti di tipo direttivo e strutturato da parte del docente, i secondi fautori di un insegnamento maggiormente *fuzzy* e distribuito fra i membri della comunità.

Superando tale dicotomia, l'attuale dibattito, anche all'interno della prospettiva costruttivista, sembra focalizzare l'attenzione sulle adeguate tipologie di supporti, sui contesti e sui tempi in cui essi devono essere offerti nelle diverse situazioni d'insegnamento/apprendimento (Friend Wise & O'Neill, 2009). L'obiettivo dunque non è più quello di dimostrare se la guida, più o meno ampia, strutturata o direttiva, da parte del docente, sia indispensabile (o meno) ai fini dell'apprendimento, quanto quello di valutare quale tipo di supporto garantire negli specifici contesti.

Per quanto riguarda la "presenza dell'insegnamento" del modello della *Community of Inquiry*, essa pare proprio aver seguito, nella sua evoluzione, uno sviluppo parallelo a quello del dibattito sul ruolo della guida offerta dall'insegnante ai fini dell'apprendimento. Se infatti, nella prima versione del modello, gli autori sembravano voler accentuare, dal loro punto di vista profondamente costruttivista, l'idea che l'insegnamento fosse un'attività fortemente distribuita fra tutti i membri della comunità, tanto da parlare, come precedentemente accennato, di *teaching presence* piuttosto che di *teacher presence*, nell'attuale proposta l'insegnamento si presenta come attività principalmente assegnata all'*instructor* (Garrison, Cleveland-Innes, & Shing-Fung, 2010) che ha responsabilità di: a) stabilire i contenuti del curriculum, le attività di apprendimento e i relativi tempi di lavoro; b) monitorare e gestire le proposte di collaborazione e riflessione; c) assicurare che la comunità raggiunga i risultati d'apprendimento prestabiliti, interpretando i bisogni degli studenti e offrendo tempestive informazioni e direzioni di lavoro.

La funzione stessa dell'insegnamento viene enfatizzata rispetto al modello iniziale, assumendo ora "un ruolo-chiave nel creare e sostenere la comunità di ricerca" (Garrison, Cleveland-Innes, & Shing-Fung, 2010, p. 35), ruolo primario precedentemente giocato dalla "presenza sociale". Come chiariscono gli autori: "I risultati qui riportati [... *in alcune recenti ricerche*] confermano il ruolo centrale che gioca la presenza dell'insegnamento e permettono di capire come meglio integrare gli elementi costitutivi (cioè le presenze) della comunità di ricerca on line. Chiaramente, l'importanza della presenza dell'insegnamento nell'incentivare e supportare le presenze sociale e cognitiva negli ambienti d'apprendimento on line sembrerebbe essere evidente" (*ibid.*, corsivo nostro).

Che il modello possa aver compiuto, con questa sua svolta, qualche passo verso un approccio maggiormente “istruzionista” va sicuramente riconosciuto, e che questo possa non piacere ai sostenitori più radicali della pedagogia costruttivista può anche essere legittimo.

Ritengo però che, in questa nuova veste e con questi recenti passi, il modello e gli autori abbiano assunto una posizione maggiormente coerente con gli attuali punti di vista degli approcci di matrice costruttivista. Come i ricercatori legati a tale prospettiva infatti oggi dichiarano, con l'intento di superare le opposizioni sterili e inconcludenti, “la visione ‘attività-guida molto strutturate *versus* supporti deboli’ non può fornire una base valida per trarre inferenze circa i meriti fondamentali dell’insegnamento costruttivista” (Tobias & Duffy, 2009, p. 7) perciò “è tempo di andare oltre la formula improduttiva e accusatoria [per cercare] ‘quale sia il migliore approccio in ogni caso’” (Friend Wise & O’Neill, 2009, p. 96), per giungere ad un piano condiviso con il quale si miri ad individuare i principi per progettare le forme più idonee di guida e supporto in relazione a ciascuna situazione di formazione e apprendimento.

La “Community of Inquiry” dix ans après: un modèle moins constructiviste?

Lorsque, il y a dix ans, Randy Garrison, Terry Anderson and Walter Archer (2000), ont, pour la première fois, publié un papier dans la revue *Internet and Higher Education*, le premier d’une longue série, présentant leur modèle d’analyse des interactions collaboratives en ligne, bon nombre de chercheurs considérèrent cette modélisation avec intérêt.

Cette dernière décennie de recherche se caractérise par une évolution de la formation à distance: nous passons à une formation à distance sur le Web, où il est possible de mettre en œuvre des cours caractérisés de modalités de communication à réseau, et des activités centrées sur la participation active et démocratique de tous les étudiants. L’utilisation des environnements CMC (*Computer-Mediated Communication*), en particulier, s’est caractérisée par une rapide propagation dans les universités (d’outre-mer, entre autres) – établissements dans lesquels les technologies du web étaient considérées comme des instruments

puissants et polyvalents pour la réalisation de programmes éducatifs “anytime, anywhere” (Garrison, Anderson, & Archer, 2001).

Cependant, comme les auteurs eux-mêmes le soulignent, “l’adoption de la CMC dans la formation universitaire a largement dépassé notre compréhension des procédures avec lesquelles ce média devrait être utilisé pour promouvoir les apprentissages de haut niveau” (Garrison, Anderson, & Archer, 2001, p. 7). Il semblait, alors, nécessaire d’étudier comment les environnements virtuels et *text-based* pouvaient avoir un tel potentiel pour donner vie à des communautés productives de recherche, nommées par Garrison et ses collègues “la marque de garantie” de l’enseignement universitaire.

Dans une même optique et à la même époque, d’autres chercheurs (entre autres, Arnold & Ducate, 2006; Pawan, Paulus, Yalcin, & Chang, 2003) exprimèrent également la nécessité d’étudier plus profondément: (1) la collaboration dans les environnements en ligne et (2) la structuration des environnements en ligne dans le but de faciliter la construction partagée de la connaissance.

Des recherches antérieures sur ce sujet avait tendance à se concentrer sur des aspects aisément mesurables et quantifiables comme le nombre de postes, de fils de discussion, d’accès ou encore les temps de connexion. Néanmoins, ces indicateurs ne suffisaient pas à donner une image complète de la valeur éducative des activités en ligne.

Dépassant cette approche, exclusivement quantitative, et en s’appuyant sur une vision de l’enseignement/apprentissage socio-constructiviste (Garrison & Anderson, 2003), le modèle proposé par les trois auteurs a eu à répondre aux besoins émergents. Leur modélisation apparut alors comme un cadre permettant de définir les conditions d’une expérience d’enseignement réussie dans les contextes formels en ligne (Garrison, Anderson, & Archer, 2000).

Pour s’imposer en tant que tel, le cours en ligne devait prendre la forme d’une *Community of Inquiry* (COI), dont les trois éléments-clés sont: (1) la *présence cognitive* qui est la condition grâce à laquelle les participants sont capables de s’engager dans un discours critique et réfléchi; (2) la *présence sociale* qui est la capacité de chaque membre de se projeter «socialement et émotionnellement» comme une personne réelle, dans le contexte de la communauté virtuelle et (3) la *présence d’en-*

seignement qui est définie comme le temps passé à planifier, faciliter et guider les processus cognitifs et sociaux mis en jeu. Le modèle ainsi établi permet alors l'analyse des interactions en ligne. Certaines des caractéristiques de la structure proposée par Garrison, Anderson et Archer en ont fait un modèle particulièrement apprécié des constructivistes impliqués dans la recherche de la formation en ligne dans le monde universitaire. S'ensuit une liste non exhaustive des aspects appréciés: le fait que le modèle ait été créé sur la base d'expérience en contextes naturels (durant des cours universitaires, durant des discussions de groupe réalisées dans un environnement web, asynchrone et *text-based*); le fait que ce modèle ait été réalisé dans le but de détecter la pensée critique et réfléchie; l'inclusion, entre les catégories d'analyse, de la «présence sociale» comme une composante nécessaire pour la réalisation des processus de co-construction des savoirs partagés; la conception du rôle de l'enseignant, ce dernier apparaît comme réparti entre les membres de la communauté (sa «présence» est définie comme «de l'enseignement» – *teaching* – plutôt que «de l'enseignant» – *teacher*).

Néanmoins, des études ayant utilisé ce modèle comme cadre (par exemple, dans la recherche italienne, Grion, Varisco, Luchi, Raineri, & Mazzoni, 2008), ont mis en évidence certaines limites. Ceci a donc servi de tremplin à Garrison et ses collègues pour affiner le système originel dans le cadre du processus menant à la validation du modèle conceptuel (Garrison, Anderson, & Archer, 2010).

L'un des aspects de l'évolution du modèle, à savoir celui concernant les nouvelles caractéristiques de la «présence de l'enseignement» – discuté par les auteurs dans un numéro spécial de la même revue ayant publié les premiers éléments de COI –, nous semble tout particulièrement intéressant.

Une des questions abordées actuellement dans le domaine de la recherche constructiviste, est celle du rôle joué par les activités d'orientation (*guidance*) données à l'étudiant dans les contextes de l'enseignement/apprentissage. Le débat concerne en particulier «la quantité et les types de supports qui sont plus efficaces pour l'apprentissage, les performances et le transfert» (Clark, 2009, p. 158). Des différentes perceptions de l'apprentissage (et du soutien nécessaire pour y parvenir) objectivistes *versus* constructivistes est née une vive

discussion dont la principale question était le type d'approche choisie: *transmission model* versus *problem-based learning*. Les défenseurs de la première approche croient en un soutien direct et structuré de l'enseignant alors que les défenseurs de la seconde proposent un enseignement plus floue et distribué entre les membres de la communauté.

Le débat actuel, au sein même des constructivistes, qui se situe bien au-delà de cette opposition, semble être focalisé sur les types de supports nécessaires et appropriés, sur les contextes et les temps dans lesquels (contextes et temps) ils doivent être offerts par rapport aux différentes situations de l'enseignement/apprentissage (Friend Wise & O'Neill, 2009).

L'objectif n'est donc plus de prouver que l'assistance de l'enseignant, qui peut être plus ou moins étendue, structurée ou directive, est indispensable (ou non) à l'apprentissage, mais le but est plutôt d'examiner quel type de soutien il faut dans chaque contexte spécifique.

Quant à la "présence de l'enseignement" du modèle de la *Community of Inquiry*, elle semble juste avoir suivi un développement parallèle au débat sur le rôle du soutien offert par l'enseignant dans le but de favoriser l'apprentissage. Dans la première version du modèle, dans laquelle les chercheurs se voulaient profondément constructivistes, Garrison et ses collègues semblent suggérer l'idée que l'enseignement est une activité se répartissant entre tous les membres de la communauté. Rappelons que nous parlons ainsi de «présence de l'enseignement» plutôt que de "présence de l'enseignant". Dans la version révisée et plus actuelle, les activités d'enseignement sont davantage assignées à l'enseignant (Garrison, Cleveland-Innes, & Shing-Fung, 2010). L'enseignant a ainsi la responsabilité: (1) de déterminer le contenu des programmes, des activités d'apprentissage et du temps de travail; (2) de surveiller et de gérer les offres de collaboration et de réflexion en classe et enfin (3) de s'assurer que la communauté atteindra le but recherché et intégrera les apprentissages, ceci en interprétant les besoins des apprenants et en fournissant les informations utiles et les orientations de travail.

Dans cette seconde version, la fonction même de l'enseignement a une place plus importante que dans le modèle initial; l'enseignement se

voit attribuer “un rôle-clé dans la création et le maintien de la communauté de recherche” (Garrison, Cleveland-Innes, & Shing-Fung, 2010, p. 35), rôle essentiel précédemment jouée par la présence sociale. Comme l’expliquent les auteurs: “Les résultats présentés ici [...] dans certaines recherches récentes] confirment le rôle central de la présence de l’enseignement et nous permettent de comprendre comment mieux intégrer les éléments constitutifs (c’est-à-dire les présences) de la communauté de recherche en ligne. De toute évidence, l’importance de la présence de l’enseignement en encourageant et en soutenant les présences sociales et cognitives dans les environnements d’apprentissage en ligne semble être clairement démontrée” (*ibid.*).

Que le modèle ait fait, avec ces différents changements, un virage vers une vision plus objectiviste, doit être reconnu, et que cela pourrait ne pas plaire aux partisans de la pédagogie constructiviste radicale peut être aussi légitime. Néanmoins, nous pensons qu’avec ces récentes évolutions et ainsi cette nouvelle modélisation, les auteurs ont adopté une position plus conforme et plus cohérente aux actuelles approches constructivistes. Comme l’affirment, avec l’intention de dépasser les discussions stériles et peu concluantes, les chercheurs: “les activités d’orientation (guidance) très structurées versus supports faibles’ ne peut pas fournir une base valable pour faire des inférences sur les mérites fondamentaux de l’enseignement constructiviste” (Tobias & Duffy, 2009, p. 7), par conséquent “il est temps de surmonter la formule contradictoire et improductives [pour chercher] ‘quelle est la meilleure approche dans tous les cas’ ” (Friend Wise & O’Neill, 2009, p. 96), et atteindre un programme de collaboration dans lequel nous cherchons à comprendre les principes pour concevoir les formes les plus appropriées de soutien et des conseils par rapport à chaque situation de formation et apprentissage.

References

- Arnold, N. & Ducate, R. (2006). Future foreign language teachers’ social and cognitive collaboration in an online environment. *Language Learning & Technology*, 10 (1), 42-66.

- Clark, R.E. (2009). How Much and What Type of Guidance is Optimal for Learning from Instruction?. In Tobias, S., Duffy, T.M. (eds.), *Constructivist Instruction. Success or Failure?*, New York: Routledge, 158-183.
- Friend Wise, A. & O'Neill, K. (2009). Beyond More Versus Less: A Reframing of the Debate on Instructional Guidance. In Tobias, S., Duffy, T.M. (eds.), *Constructivist Instruction. Success or Failure?*, New York: Routledge, 82-105.
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (2000). Critical inquiry in a text-based environment: Computer conferencing in higher education. *Internet and Higher Education*, 2 (2-3), 1-19.
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (2001). Critical thinking, cognitive presence, and computer conferencing in distance education. *American Journal of Distance Education*, 15 (1), 7-23.
- Garrison, D.R. & Anderson, T. (2003). *E-Learning in the XXI Century. A Framework for Research and Practice*, London: Routledge.
- Garrison, D.R., Anderson, T. & Archer, W. (2010). The first decade of the community of inquiry framework: A retrospective. *Internet and Higher Education*, 13 (1-2), 5-9.
- Garrison, D.R., Cleveland-Innes, M. & Shing-Fung, T. (2010). Exploring causal relationships among teaching, cognitive and social presence: Student perceptions of the community of inquiry framework. *Internet and Higher Education*, 13 (1-2), 31-36.
- Grion, V., Varisco, B.M., Luchi, F., Raineri, M.S. & Mazzoni, E. (2008). *Building and Sarin Teacher Professional Identity in Virtual Communities*. Monza: Polimetrica.
- Pawan, F., Paulus, T.M., Yalcin, S. & Chang Ching-F. (2003). Online learning: Patterns of engagement and interaction among in-service teachers. *Language Learning & Technology*, 7 (3), 119-140.
- Tobias, S. & Duffy, T.M. (2009). The Success or Failure of Constructivist Instruction: An Introduction. In Tobias, S., Duffy, T.M. (eds.), *Constructivist Instruction. Success or Failure?*, New York: Routledge, 3-10.