

Communiquer en ligne ou le forum comme lieu de socialisation

Cathia PAPI

Maître de Conférences
Université de Picardie Jules Verne
cathia.papi@u-picardie.fr

Résumé

Alors que les dispositifs de formation à distance accordent une place grandissante aux interactions entre apprenants ainsi qu'entre apprenants et tuteurs, nous cherchons à saisir certaines caractéristiques des interactions en ligne dans le contexte de la formation. Pour ce faire, nous observons les conversations ayant lieu sur le campus numérique *Pegasus* s'adressant à un public d'adultes reprenant leurs études. Analysant quelques fils de discussion, nous repérons certains principes générateurs et organisateurs de discussions qui nous semblent favoriser une socialisation propice à la constitution de ce que nous proposons de désigner par le terme de communauté de formation.

Mots-clés : formation à distance, forum, interaction, message, communication

Abstract

Distance learning provides diverse opportunities for interactions between learners (and tutors). The researchers for this study were interested in exploring how on-line relationships emerge in the context of distance learning systems by observing student interaction that took place in the digital campus, *Pegasus*. This campus, dedicated to adult learners resuming their studies, is the learning environment from which some threads and strategies for organising interactive discussions were analysed. The socialization process underlined in this article seems to be useful for conceptualising an online, interactive educational community.

Keywords: distance education, learning communities, forum, student interaction, message, communication

Introduction

La plupart des dispositifs de formation à distance qui se sont développés depuis l'appel du gouvernement français à la création de campus numériques accorde une place centrale à l'étudiant. Le modèle « instructionniste » ou « transmissif » de l'enseignant dispensateur de savoirs, tend ainsi à se conjuguer voire à laisser la place à d'autres modèles pédagogiques (Chaptal, 2003), tout particulièrement dans le cas de la formation à distance. Ce nouveau modèle correspond à un changement de rôle des apprenants, davantage conçus comme acteurs de leur formation, ainsi que des enseignants, supposés non plus transmettre le savoir mais guider l'étudiant dans ses apprentissages. Reposant sur le constructivisme, des modèles, empruntant parfois la dénomination de constructionniste (Legros et Crinon, 2002), se centrent ainsi davantage sur les interactions et visent un travail coopératif voire collaboratif entre apprenants.

En effet, en opposition avec l'hypothèse ontologique ou instructionniste postulant que la connaissance est enseignable en tant qu'elle existe dans la réalité, indépendamment de ses observateurs, l'hypothèse constructiviste pose la connaissance comme indissociable du sujet connaissant car construisant ses connaissances. Selon l'approche constructiviste, cette activité de l'apprenant correspond à une mise en interaction des connaissances déjà-là avec les nouveaux objets de l'apprentissage, mise en interaction réflexive dans le sens où la construction de nouvelles connaissances modifie les anciennes. Cela dit, une telle interaction réflexive ne peut se restreindre à sa dimension psychique en ce sens qu'elle s'effectue parce que le sujet se situe dans un contexte physique et social avec lequel il est en interaction.

Les interactions sociales sont dès lors envisagées comme des ressources essentielles au processus de construction des connaissances, ce qui amène à parler de socioconstructivisme. D'où l'importance accordée, dans les nouvelles générations de dispositifs de formation à distance, à la présence de moyens de communication censés favoriser les interactions sociales sources de conflits socio-cognitifs (Vygotski, 1934/1997; Bourgeois, 1998; Baudrit, 2003) inter et intra-individuels. Autrement dit, supposée participer à la réorganisation, par l'apprenant, de ses conceptions antérieures grâce à la confrontation de ses représentations et pensées avec celles d'autrui, la communication est considérée comme un élément clef de la formation.

Depuis le milieu des années 1990, les dispositifs de formation à distance, favorisent ainsi à la fois le développement de l'interactivité en tant qu'échange homme-machine et de l'interaction médiatisée c'est-à-dire de la communication entre les différents participants de la formation via les technologies de l'information et de la communication (TIC). Il s'agit effectivement de tenter de rompre l'isolement, risquant de conduire à l'abandon, et de stimuler la construction des connaissances grâce à la communication. Toutefois, une telle communication ne va pas de soi et l'on observe souvent un vaste décalage, tant en termes de quantité que de contenu, entre les dynamiques d'échanges

attendues par les concepteurs de dispositifs et les interactions observées dans l'activité quotidienne des acteurs de la formation (Papi, 2007).

En vue de dépasser le simple constat d'un écart entre pratiques prévues et réelles, nous proposons de fonder notre réflexion sur une double interrogation sur la communication médiatisée: Comment se développent les interactions à distance ? Quelles sont les caractéristiques de cette communication en ligne dans le contexte de la formation ?

Partant, d'une part, de la vocation de la formation à distance à rendre possible voire à impulser l'éducation tout au long de la vie et, d'autre part, du postulat selon lequel plus le niveau d'étude initial est faible, plus les difficultés rencontrées sont grandes, nous cherchons à comprendre comment s'établissent des relations sociales à distance dans le contexte de la formation, en observant les conversations en ligne ayant lieu dans un dispositif s'adressant à un public d'adultes reprenant leurs études.

Méthodologie d'enquête

Afin d'appréhender la nature des interactions en formation à distance, nous nous sommes intéressés à l'usage (Perriault, 1989) que font les étudiants des outils de communication dont ils disposent dans un campus numérique, appelé *Pegasus* (www.campus-pegasus.fr), auquel participent huit universités françaises. Ce dispositif permet la préparation, à distance, du diplôme d'accès aux études universitaire (DAEU) équivalent du baccalauréat français nécessaire pour s'inscrire à l'université à l'instar de l'ÖSS en Turquie. Cette préparation s'effectue intégralement à distance et encourage la communication et le travail collaboratif via différents outils, sans pour autant rendre ces pratiques obligatoires. D'où l'intérêt de chercher à comprendre pourquoi et comment certains apprenants en viennent à discuter en ligne.

Nous avons ainsi étudié les interactions se déroulant sur l'un des principaux moyens de communication intégré à la plate-forme de formation *E-Lisa* du campus *Pegasus*, à savoir : un forum général (par distinction des forums particuliers à chaque discipline). Au cours de la promotion commençant la formation en octobre 2005 et l'achevant en juin 2006, 5914 messages ont été « postés » sur le forum général. Ces messages sont organisés en 648 fils de discussion. Nous avons porté un regard d'ensemble sur les messages émis et analysé plus finement les plus longs fils de discussion caractéristiques, selon nous, de la formation d'une communauté d'apprenants actifs en termes de communication. Nous avons alors rapidement observé un phénomène identique à celui décrit par des recherches antérieures sur ce type de matériaux (Audran et Simonian, 2003). En effet, celles-ci mettaient déjà en avant que, dans le cas de communautés d'apprenants suivant un cursus identique, trois phases successives sont observables. Ces phases se traduisent, sur le plan quantitatif par des homogénéités en matière de nature de l'interaction, de densité des

messages, de longueur de fils de discussion, et, sur le plan qualitatif, par des types différents d'interactions et de capacité de socialisation dans le groupe.

Dans notre corpus, la première phase d'appropriation se distingue par des messages moyennement denses et des fils très courts (moyenne : 5,12 message/fil, fréquence : 9,69 fils/semaine) que l'on ne peut pas qualifier d'interactions, selon les critères fixés par Henri (1992), en ce sens qu'il n'y a pas de feed-back au message réponse. Sur le plan des contenus, les messages s'en tiennent à des questions/réponses purement fonctionnalistes sur les règles à suivre ou des appels à l'aide. Ces messages, adressés au responsable supposé (le tuteur ou l'administrateur) de la formation, sont caractéristiques des débuts de formation et dénotent une démarche individualiste et des préoccupations qui portent principalement sur l'accès aux contenus ou aux outils et sur la résolution des difficultés rencontrées lors des manipulations.

Une seconde phase est visible lorsque les messages témoignent d'une posture davantage tournée vers un interlocuteur. Les messages, plus nombreux au sein des fils de discussion (moyenne : 9,2 message/fil), dénotent la prise en compte de l'existence de « l'autre pensant » et témoignent d'un changement de posture où le locuteur devient acteur par la « figure » qu'il tient dans le discours. Entre le début et la fin de cette phase, la densité des messages augmente (fréquence : 15,81 fils/semaine), et il semble que les participants ont bien assimilé que leurs destinataires ont besoin des éléments du contexte de leur activité pour les comprendre. Sur le fond, les apprenants restent globalement dans la mise en scène d'eux-mêmes faisant du forum le théâtre de ce qui pourrait être conçu comme des monologues collectifs.

Il faut ainsi attendre la troisième phase pour assister à un ajustement réciproque, la tenue d'une posture de discutant, la reprise des arguments d'un discutant, la gestion des messages croisés ou les citations. Cette phase se caractérise effectivement par une grande quantité de messages (moyenne : 10,5 message/fil, fréquence : 30,15 fils/semaine) où l'on voit que les protagonistes ont appris à se connaître, où les tuteurs interviennent pour favoriser une prise de « parole » argumentative propice à un approfondissement des sujets abordés.

La communication entre les différents acteurs du dispositif tend ainsi à s'accroître et à évoluer en cours d'année scolaire et, si la phase trois semble caractéristique du type d'échange souhaité à des fins de formation, force est de constater que les deux phases la précédant apparaissent nécessaires à son avènement. C'est pourquoi c'est avant tout à la deuxième phase que nous allons nous intéresser en orientant notre regard plus spécifiquement sur les moments de transition entre les différentes phases. Pour ce faire, nous avons sélectionnés quatre fils afin de procéder à une analyse de contenu plus détaillée portant sur la structure (salutation, argumentation, interpellation, etc.) et le sens (résoudre un problème, faire part d'un sentiment, échanger, etc.) des messages. Cette lecture ne se fait pas en fonction de critères prédéterminés

mais participe d'une posture ethnographique d'analyse du subjectif inspirée notamment par Goffman; choix épistémologique lié à notre volonté d'éclairer les phénomènes sociaux de communication en ligne mis en œuvre par l'ensemble des acteurs quel que soit leur statut¹ dans un contexte de formation, sans se restreindre au travail collaboratif.

Evolution des relations et nature des interactions

L'appropriation progressive du forum comme espace de communication

Bien que dans la phase une le caractère non-interactif des échanges fasse du forum un espace dans lequel les acteurs se croisent la plupart du temps sans se connaître, on y trouve ici et là des « rencontres premières » qui, partant d'une volonté de résoudre un problème, invitent à l'interaction en tête à tête. Ce type d'échange, a priori étrange sur le forum, semble jouer un rôle capital dans la constitution du groupe et l'amorce des échanges. Ainsi, dans les discussions de la promotion étudiée, la sortie de l'anonymat de plusieurs apprenants fait suite à une question liée à la formation (élément commun au collectif virtuel) pour en venir aux apprenants individuels. Il s'agit de la question suivante, émise par une étudiante presque deux mois après le début de la formation : « *coucou tout le monde par simple curiosité, je voulais savoir dans quel but vous espérez obtenir le DAEU ???* » (P., 14/11/2005). Ce message initie le premier long fil de discussion (28 messages) auquel participent douze étudiants dans un laps de temps d'une journée et demi.

Ce fil intègre de nombreuses dimensions des rites de présentations qui, chez Goffman, constituent la forme positive de la déférence : « Les manifestations les plus visibles de cette activité cérémonielle sont sans doute les salutations, les compliments et les excuses qui ponctuent les rapports sociaux et qu'on peut désigner du nom de « rites statutaires », ou encore « rites interpersonnels » (1974, p.51) ». En effet, non seulement le contenu des messages successifs vise la présentation des étudiants mais, la structure même des propos participe de ces rites avec, dans la majorité des prises de parole écrite :

- des salutations en début et fin de message. Celles-ci prennent des formes variées mais toujours plutôt décontractées : « *hello...bye* », « *Bonjour...à bientôt* », « *salut...A +* », « *coucou...Allez a +* »

- des félicitations s'adressant généralement à une personne ou un groupe spécifique : « *bravo pour votre présence* », « *je te félicite* », « *OuaaaaaW quel femme !!!!!* »

1 Plutôt que de nous focaliser uniquement sur la communication entre pair, le travail collaboratif ou la relation tutorale, c'est ainsi à l'ensemble des discours que nous nous intéressons tout en tenant compte des acteurs et fonctions discursives sollicitées.

- des encouragements adressés à l'ensemble du groupe : « *bon courage à tous !* », « *Bon courage à tous et M... pour les examens* », « *Bonne continuation.* »

Tandis que les encouragements perdurent tout au long de l'année -tout en se faisant encore plus nombreux en période d'examen- et que les félicitations dépendent des occasions, les salutations ne semblent, par contre, pas perdurer dans les fils suivants, exception faite des messages de création des fils et de ceux émis par les tuteurs ou le directeur d'exploitation.

La création d'un espace scénique

Le premier fil long (f1) apparaît ainsi comme inaugurateur de l'espace scénique : chacun semble venir y faire un monologue et y rencontrer les autres acteurs. En effet, au-delà de la réponse à la question posée, les apprenants saisissent l'occasion pour se présenter. C'est ainsi que, dès la première intervention faisant suite à la question initiale, se distinguent deux passages de contenus différents : un premier faisant office de réponse à la question posée : « *Moi c'est pour pouvoir me présenter au concours d'infirmière et par la suite travailler soit dans le secteur soins palliatifs soit dans le secteur enfants* », un second s'apparentant à un post-scriptum : « *J'ai oublié de préciser que j'avais commencé mes études par correspondance mais après je suis tombée enceinte et je n'arrivais plus à suivre donc j'ai tout arrêté et me suis consacrée aux enfants (6ans, 4ans, 2ans) maintenant que le petit dernier va rentrer à l'école en sept.2006 je me suis dit qu'il était temps maintenant de repenser à mes études et je me suis lancée et voilà j'suis là !* » (C. 14/11/05) Ces deux passages d'un même message soulignent cette envie d'aller au-delà de ce qui est demandé pour faire part non pas tant d'un simple objectif que d'une motivation s'inscrivant dans un parcours et un contexte biographique. Cette double modalité de réponse est si bien adoptée par les étudiants suivants qu'elle n'est plus présentée comme une annexe de réponse mais est pleinement intégrée à leurs réponses.

Les messages qui se succèdent progressivement permettent ainsi aux apprenants de se connaître et, ce faisant, de se découvrir des points communs en termes d'aspiration professionnelle et de situation familiale. Plusieurs apprenantes souhaitant être infirmières, commencent alors des discussions tournant autour de la préparation et du passage du concours : « *tu vas te présenter où pour le concours ? Moi je flippe pour préparer le concours d'infirmière on pourrait peut-être s'aider et se donner des astuces. AHHHHHHHHH CA FAIT PLAISIR j'pensais que j'allais être la seule à me retrouver dans une classe de petites de 17 ans qui veulent aussi devenir infirmière.* » (C., 14/11/05). Dès lors, les présentations sont complétées par les lieux d'habitation et l'âge tout en développant parallèlement la thématique de la difficile compatibilité de la reprise des études et de la vie de mère de famille.

Comme nous l'avons compris, même lorsqu'une étudiante fonde ainsi la pratique de la communication, l'ensemble des apprenants réagit peu ou pas. Ceux qui ne font que lire les messages et constituent ainsi les spectateurs silencieux ou le public que nous avons précédemment évoqué, apparaissent malgré tout comme les destinataires de la communication collective. C'est ainsi que les tuteurs, qui ne voient pas toujours leurs encouragements à participation se concrétiser, sont aidés par les apprenants les plus actifs.

En effet, certains ont le souci de laisser la parole aux autres et même de la susciter : « *Alors, les 80/100 qui "lisent", écrivez un petit mot, essayez, juste une fois, vous allez voir, c'est sympa:d:d:d* » (IS, 05/03). Au fur et à mesure, ces incitations commencent à être plus ciblées. Ceux qui ne se sont pas intervenus ou ceux connus comme peu enclins à la discussion, ne feront plus l'objet d'appel à participation spécifiques mais pourront toujours se manifester dans les appels généraux tel que : « *bon on vous attend tous !!!!* » (CL, 21/11). Cet appel du deuxième fil sélectionné (f2) marque les premiers temps de la formation d'un groupe se constituant progressivement pour rejouer les personnages de la « *Petite maison dans la prairie* » : « *Almonso où es-tu ?????? Je te cherche. Laura.* » (CL, 20/11). Progressivement, ce sont ceux ayant déjà participé aux échanges de façon plus timide que les initiateurs des discussions, qui sont alors nominativement incités : « *Ben ouais quoi pourquoi on ferait qu'être sérieux sur ces forums ? [...] Aller Mr C. lancez-vous ! (je sais que vous allez lire ce message)* » (CL, 21/11). Comme l'illustre ce message adressé au tuteur de méthodologie, les sollicitations sont plus ou moins explicitement adressées à ceux qui ont été repérés comme lecteurs des échanges. Il s'agit alors pour eux d'entraîner aussi bien les tuteurs que les étudiants plus timides à prendre une place active dans la conversation, qu'ils soient étudiants aussi bien que tuteurs en s'adressant à d'autres pour parler d'eux-mêmes.

L'interaction comme ressource pour la formation

Force est de constater que, de façon indirecte, même les étudiants peu participatifs ont une place dans la communication et, inversement, que les interactions dont le forum est le lieu jouent un rôle important dans le parcours de formation des apprenants. Comme nous l'avons vu, les apprenants n'écrivant pas de messages consultent, apprécient, voire utilisent les messages déposés sur le forum, d'une part, et, d'autre part, les étudiants ayant besoin de poser une question, de témoigner de leurs situations ou de débattre disposent ainsi d'un espace d'échange et de soutien. En effet, les longs monologues semblent permettre, à ceux qui en ressentent le besoin, de s'exprimer légitimement en s'adressant à d'autres en parlant d'eux-mêmes par l'intermédiaire d'une présentation ancrée dans le réel grâce à la description précise d'un décor évocateur, de didascalies indiquant les sentiments, les costumes ou les actions entreprises : « *c'est petit chez moi mais du coup mon bureau est collé à mon lit et c'est facile de poser toute l'informatique dessus /*

je me suis endormie en chaussette et en jupe / bon ben je vais aller amener le tío a l'école / dire bonjour aux mamans / aller prendre un café » (CG, 10/02). Outre le jeu des acteurs, la théâtralisation de la vie sur le forum semble ainsi participer de deux phénomènes : d'une part, la création d'un décor général (emprunté ou réel) et, d'autre part, la nécessité d'expression de sentiments du quotidien. Telle une troupe jouant différentes pièces, les apprenants-acteurs passent d'un décor à un autre, tout autant que d'un costume à un autre, toujours entre réel et virtuel, présentation et représentation. Accompagnant la description verbale, les icônes sont abondamment utilisées : d'une part, des photos ou images placées auprès des noms sont changés au gré de ce qui est donné à voir, d'autre part les smileys donnent le ton de la conversation.

Les modes de communication ainsi construits perdurent lors d'échanges ayant trait à des sujets plus sérieux. C'est ainsi que l'étude comparée du fil 1 s'appuyant sur l'incarnation fictive des personnages de la Petite maison dans la prairie (PMP) avec le fil de discussion 4 portant sur le thème de la pertinence du Contrat Première Embauche² (CPE), montre que certains facteurs permettant des interactions nombreuses se retrouvent dans les deux fils :

- adopter une posture, se placer dans un camp aux côtés de certains - celui de la famille Ingalls par opposition à la famille Olson : « *et pour moi il reste qui dans la famille Ingalls ???* » (PMP. V 22/11), les pour et les contre le CPE : « *je suis d'accord avec Jean Philippe et Patrick...* (CPE. PB 24/03),

- s'affirmer de façon individuelle relativement au reste du groupe : « *c'est pas du jeu vous avez pris les meilleures places! ben moi je serai Mary, c'est la plus gentille! et toc!* » (PMP. IS, 20/11); « *Mais nous pouvons ne pas être d'accord et s'apprécier tout de même... De par mon métier [...]* » (CPE. J.-P., 24/03).

- interpellier ceux qui ne se sont pas encore manifestés pour qu'ils viennent apporter leur contribution : « *Qui veut être la maitresse d'école ? [...]* *Il y a des places à prendre n'hésitez pas...* » (PMP. L, 20/11); « *alors chacun ses arguments, on va faire une dissert, on à la thèse, l'antithèse et la synthèse et qui nous fait la conclusion ???* » (CPE. VO 24/03)

- mettre en avant le ton plaisant de la discussion : «*;-))) Excellent le Docteur Mr Carrey, je n'y avais pas penser;-p !* » (PMP. LW, 21/11); « *Et oui vivement 2007, hi hi hi* » (CPE. VO, 24/03)

Par ailleurs, en fonction des événements, les échanges tendent également à prendre une coloration socio-affective. Tel est notamment le cas dans certains fils où les « a + », couramment utilisés pour clore un message, sont remplacés par des mots d'encouragements et des invitations au prolongement de ces discussions plus personnelles et informelles sur un

² Type particulier de contrat de travail mis en place par le gouvernement français en janvier 2006 pour lutter contre le chômage des jeunes.

espace lui aussi informel, à savoir un autre lieu de chat situé en dehors de la plate-forme : « *je laisse mon ordi connecté pour recevoir les messages de Céline sur MSN c'est tout !* » (CL, 10/02). Dès lors, rompre la solitude par la création d'une communauté d'apprenants et favoriser l'apprentissage par l'interaction apparaissent comme deux objectifs non pas contradictoires mais complémentaires dans le cadre du processus de formation à distance.

Discussion : une socialisation propice à la constitution d'une communauté de formation ?

Les interactions présentées semblent participer à et de la création d'une communauté en tant que « type de regroupement qui partage des caractéristiques aussi bien avec les regroupements formels en ce sens que les membres ont un but commun, qu'avec un groupe de copains qui se rencontrent pour le plaisir de leurs compagnies mutuelles. » (Dillenbourg, Poirier, Carles, 2003). Une communauté ne se limitant pas au partage d'un environnement informatique mais nécessitant celui d'une « micro-culture », une telle dénomination ne s'applique pas à l'ensemble des participants au dispositif. Ainsi, bien que seule une poignée d'apprenants et quelques tuteurs participent à ces discussions s'apparentant quelquefois à des « mascarades » (au sens étymologique du terme), les postures des discutants sont caractéristiques, à elles seules, d'une communauté telle que la décrivent P. Dillenbourg, C. Poirier et L. Carles (2003) comme nous pouvons le présenter sommairement de la façon suivante (tableau I) :

Tableau I. Critères permettant de parler de « communauté » d'après la typologie de P. Dillenbourg, C. Poirier et L. Carles (2003)

Caractéristiques des communautés d'après Dillenbourg, Poirier et Carles (2003)	Exemples issus du forum étudié
Interdépendance et implication : but ou intérêt commun « dont la connaissance possède des aspects intellectuels et des aspects très pratiques ainsi qu'une forte charge émotionnelle. »	Le fil de discussion portant sur l'objectif du DAEU (f1): outre l'intérêt commun d'obtenir le diplôme, plusieurs participantes se rendent compte d'une visée commune : passer le concours d'infirmière.
Micro-culture : co-construction d'une expérience, d'une histoire collective se cristallisant sous forme de valeurs, pratiques, codes, règles conversationnelles, règles de comportement et rites.	Le fil de discussion dans lequel les apprenants se partagent les rôles du feuilleton télévisé la « petite maison dans la prairie » (f2), est l'occasion de telles cristallisations via l'incarnation de rôles participant à une même famille.
Organisation sociale : « relativement informelle, peu structurée et peu rigide », « certains individus sont plus centraux que d'autres en terme de participation. »	A travers leurs histoires, les apprenants tissent des liens entre eux (du type Caroline est la femme de Charles dans la famille Ingalls...), des solidarités se créent autour de ceux repérés pour leur fort engagement.

Sélection spontanée et croissance organique : « les membres sont sélectionnés selon leurs intérêts et leur implication dans le projet de la communauté, leurs compétences ainsi que leur adéquation avec l'éthique et l'esprit du groupe. »	Tous les apprenants ne participent pas aussi fréquemment et intensément aux conversations comme le met en avant la distinction établie entre les incitateurs, les participants et le public.
Longévité : « la durée de vie » d'une communauté correspond à celle de ses intérêts et est marquée par des cycles de vie.	L'observation de la longueur, de la fréquence et du type de messages échangés permet de mettre en avant 3 phases de participation distinctes. Au fur et à mesure que l'on s'éloigne de la fin de la formation la communauté se dissout.
Espace : existence d'un espace physique ou virtuel acquérant le titre de 'territoire' et créant un contexte communicationnel.	Investissement du forum généraliste comme espace de discussion.

Alors que dans les réseaux la démarche de simple circulation de l'information va de pair avec de faibles liens sociaux (Cuissi, 2007), les phénomènes observés paraissent caractéristiques d'une communauté. En effet, ils participent, selon nous, d'un processus de socialisation désignant la création commune de normes et valeurs culturelles intériorisées par chaque membre et contribuant, dès lors, à la construction identitaire de chaque sujet via le processus de subjectivation³ marquant le rapport du sujet au groupe.

Autrement dit, nous considérons ainsi que ces deux dynamiques donnent naissance à ce que nous proposons de désigner comme une « communauté de formation » au sens non seulement de construction de connaissances mais aussi de construction de soi dans le rapport aux autres et à l'environnement.

Pour ne pas conclure...

Bien que seule une minorité d'apprenants communique sur le forum général de *Pegasus*, à l'instar des phénomènes observés dans d'autres espaces de bavardage en ligne sans lien avec la formation (Pastinelli, 2007), les discussions naissant alors prennent en compte l'ensemble des sujets en ligne, spectateurs et potentiels interactants avec lesquels se noue une relation

³ S'intéressant au rapport entre savoir et subjectivation, Zarifian (2004) présente le processus de subjectivation avec les caractéristiques suivantes: Il « • s'ancre dans des rapports sociaux « matériels », à partir desquels se constitue la production sociale de notre existence (de notre vivre). Les processus de subjectivation en sont l'expression directe, avec une « vraie » puissance de production (d'action), qui s'accumule dans la mémoire et le langage, vecteurs désormais essentiels de ce qu'on appelle « accumulation ». • se fonde sur des mouvements affectivo-émotionnels (pour reprendre Simondon) de nature transsubjective, qui pré-socialise les individualités (le « pré-individuel » de Deleuze). C'est à partir de ce fond transsubjectif que les processus individualisés de subjectivation sont toujours déjà en potentialité de se composer ensemble et de former une puissance de penser (et d'action) supérieure. On constate d'ailleurs qu'aujourd'hui, le « commun » préexiste au « collectif ». Le « commun » préexiste à la capacité que nous avons d'en prendre conscience et d'agir collectivement en conséquence. Or ce commun est déjà présent dans les processus de subjectivation et totalement irréductible à un « savoir » rationalisé. »

d'opposition (comme la scène s'oppose à l'auditoire en lui faisant face) et d'attraction (inviter le public à suivre voire vivre le spectacle qui lui est donné à voir). C'est ainsi que, même si certains échanges, relevant de la simple présentation de soi ou de discussions aux thèmes éloignés de la formation, apparaissent anodins et dépourvus d'intérêt cognitif, ils semblent toutefois jouer un rôle important quant au soutien affectif et moral des apprenants.

Ils contribuent effectivement, aussi bien pour les communicants que pour les silencieux, à la création d'un sentiment de présence considéré comme essentiel dans l'activité d'apprentissage à distance (Lehman, 2006). De plus, ils constituent apparemment des passages obligés vers des débats plus approfondis. La définition des lieux physiques, de la tonalité de la voix, des expressions du visage entrant dans le jeu de rôle, par le biais de descriptions détaillées et de *smiley*, participe ainsi, par le processus de socialisation, à la formation d'un socle premier aux discussions plus réflexives (Kreijns, Kirschner et Jochems, 2002) via la création d'une communauté se construisant dans le cadre de la formation.

Mais alors que « la caractéristique essentielle d'une communauté, par distinction du réseau, serait « la force du lien social qui unit ses membres qui ont un centre d'intérêt partagé » (Henri et Pudelko, 2006, p. 107) » (Cuissi, 2007), dans quelle mesure ces liens sociaux mêlant dimensions socio-affectives et cognitives perdurent-ils une fois l'objectif d'obtention du diplôme atteint ?

Bibliographie

- Audran, J.; Coulibaly, B.; Papi, C. (2008). Les « incitateurs » et les « épreuves », traces de vie sur les forums en ligne ?, *Distances*, vol. 10, no. 1, disponible sur le web : <<http://cqfd.teluq.quebec.ca/distances/v10n1b.pdf>>.
- Audran, J.; Simonian, S. (2003). « Profiler les apprenants à travers l'usage du forum », *Information for sciences for decision making*, no. 10, 21-32.
- Baudrit, A. (2003). « Le Tutorat entre élèves. La question de la référence à Vygotski. » *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, no 3, 25-47.
- Bourgeois, E. (1998). « Apprentissage, motivation et engagement en formation. » *Education permanente*, no 136, 101-109.
- Chaptal, A. (2003). « Réflexion sur les technologies éducatives et les évolutions des usages: le dilemme constructiviste. » *Distances et savoirs*, no. 1, 121-147.
- Carre, P.; Moisan, A.; Poisson, D. (2002). *L'autoformation. Psychopédagogie, Ingénierie, Sociologie*, PUF, Paris.
- Ciussi, M. (2007). *Dynamique des liens sociaux à distance: Genèse des formes et processus observables*. Paper presented at the Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF), Strasbourg.
- Dillenbourg, P.; Poirier, C.; Carles, L. (2003). « Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? » in Taurisson A.; Sentini A.(Eds.), *Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Presses Universitaires du Québec, Montréal, 11-47.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1 : La présentation de soi*, Editions de Minuit, Paris.
- Henri, F. (1992). "Computer conferencing and content analysis" in Kaye, A.R. (Ed.) *Collaborative learning through computer conferencing. The Najaden Papers*, Springer, New York, 117-135.
- Jacquinet, G. (1993). « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? Ou les défis de la formation à distance », *Revue Française de Pédagogie*, no. 102, 55-67.
- Kaufmann, J-C. (2001). *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris.
- Kreijns, K.; Kirschner, P.; Jochems, W. (2002). "The Sociability of Computer-Supported Collaborative Learning Environments", *Educational Technology & Society*, vol. 5, no. 1, 8-22.
- Legros, D.; Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*, Armand Colin, Paris.
- Lehman, R. (2006). "The Role of Emotion in Creating Instructor and Learner Presence in the Distance Education Experience", *Journal of Cognitive Affective Learning*, vol. 2, no. 2, 12-26.

Ministere De L'education Nationale, De L'enseignement Superieur Et De La Recherche, *Les Campus numériques*, disponible sur le web: <<http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm>>.

Papi, C. (2007). Uzaktan egitimde iletisimin rolü nedir ?, *Uluslararası bilgisayar ve ögretim teknolojileri sempozyumu*, Egitim fakültesi, Canakkale, Turquie, disponible sur le web : <<http://bots.comu.edu.tr/turkce/bildiriler.pdf>>, p. 1500-1513.

Papi, C.; Marquet, P. (2007). "Approaches to using technology in distance learning", *12th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, St Edmund's College/Open University, Cambridge, Royaume-Uni, septembre 2007*, disponible sur le web: <<http://www2.open.ac.uk/r06/conference/CambridgeConferencePapers3.pdf>>, p. 68-73.

Pastinelli, M. (2007). *Des souris, des hommes et des femmes au village global. Parole, pratiques identitaires et lien social dans un espace de bavardage électronique*, Presses de l'université de Laval, Laval.

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage*, Flammarion, Paris.

Vygotski, L. (1934/1997). *Pensée et langage*, La Dispute, Paris.

Zarifian, P. (2004). *Savoir et subjectivation*, disponible sur le web : <<http://multitudes.samizdat.net/article1680.html>>.