HAL
open science

Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître

Jérôme Eneau, Stephane Simonian

To cite this version:

Jérôme Eneau, Stephane Simonian. Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître. Revue Education Formation, 2009, n°e-290, pp.41-53. hal-00787523

HAL Id: hal-00787523

https://hal.science/hal-00787523v1

Submitted on 12 Feb 2013

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

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

Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître

Jérôme Eneau, Stéphane Simonian

UMR Education et Politiques
INRP - Lyon2
ISPEF, 86 rue Pasteur 69 007 Lyon
jerome.eneau@univ-lyon2.fr
stephane.simonian@univ-lyon2.fr

RÉSUMÉ. *Sans même vous connaître, quelqu'un sur un forum vous adresse la parole, vous demande votre avis, vous transmet quelque chose ... Pourquoi à vous plutôt qu'à quelqu'un d'autre ? Et pourquoi accorder votre intérêt à cette personne en particulier ? Comment cette forme banale d'interaction, rapportée aux échanges dans le cadre de relations pédagogiques à distance, vous permettra-t-elle, ensemble, de construire des savoirs ? Ces questions nous rappellent que peu de connaissances peuvent être acquises sans l'aide d'autrui, sans la médiation d'institutions sociales ou de technologies inventées et maîtrisées par d'autres que soi, et que l'acte de communication, entendu comme engagement dans une interaction, permet alors d'établir un environnement cognitif partagé. En épistémologie sociale, ces questions rappellent aussi l'importance du statut de la crédibilité de la communication et de la fiabilité du témoignage comme véhicules de connaissance, soulignant ainsi la place centrale du concept de confiance dans les échanges. Notre recherche, à partir de l'étude des interactions sur un Campus Numérique en Sciences de l'Education, tout au long d'une année, s'intéresse à voir comment cette confiance, établie à distance, peut constituer ou non une variable explicative des interactions sociales, de la construction des connaissances et plus largement des modèles pédagogiques applicables aux technologies de l'éducation.*

MOTS-CLÉS : *apprentissage à distance, échanges en ligne, confiance, collaboration, savoirs.*

1. Introduction

Le Campus Forse (FOrmation et Ressources en Sciences de l'Education), issu d'un partenariat entre le CNED (Centre National d'Education à Distance) et les Universités de Rouen et de Lyon, est aujourd'hui l'un des plus anciens Campus Numériques français. Il permet chaque année à plus de 1 000 étudiants de poursuivre ou de reprendre des études en Sciences de l'Education, de la Licence 3 au Master 2 (professionnel et recherche). Les modalités d'apprentissage proposées sur ce Campus alternent périodes de regroupements et travail en ligne, apprentissage en présence et à distance, individuel et en groupe, avec l'aide de tuteurs, d'animateurs et de coordinateurs pédagogiques. Dans le cadre du Master 1, qui se déroule sur deux années consécutives, alternativement entre Lyon et Rouen, nous avons mis en œuvre, à l'Université Lyon 2 en particulier, une série « d'activités collaboratives visant à produire des savoirs » [SIMONIAN et al. 06]. La cinquantaine d'étudiants concernés pour l'année universitaire 2007-2008 étaient inscrits en première année de Master 1 et leur formation comprenait notamment, dans ce cadre, deux modules intitulés « Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education » (TICE) et « Education et Sociétés » (E&S).

Ces deux enseignements étant proposés à partir d'un même « scénario d'apprentissage collaboratif en ligne » [GODINET 07 ; SIMÉONE et al. 07], l'activité pédagogique nécessitait une part de travail collectif, pour des étudiants qui, pour la plupart, ne se connaissaient pas. C'est dans ce contexte que cet article cherchera à présenter l'analyse des interactions entre ces apprenants avec une double visée, à la fois « pédagogique » et « ontologique » [HENRI & PUDELKO 06 ; CIUSSI 07 ; SIMONIAN et al. 06]. En effet, en tant que responsables pédagogiques du Campus Numérique, notre intérêt pour la construction de connaissances et la production de savoirs, de la part des étudiants, est évidemment prioritaire. Ainsi, nous interrogeons de manière permanente la validité du modèle pédagogique de l'apprentissage collaboratif mis en œuvre et l'efficacité de ce type de dispositif. La nature des apprentissages réalisés à distance et la réussite des étudiants, dans cette configuration, nous importent tout autant. Par ailleurs, la dynamique des échanges qui permet de constituer une communauté d'apprenants nous semble assurer aussi la persistance des étudiants sur les deux années de leur formation en ligne, et plus indirectement encore, assurer par sa viabilité la pérennité du dispositif lui-même.

Nos questionnements, de ce fait, concernent toujours cette double visée. En quoi le modèle pédagogique proposé favorise-t-il ou non, grâce aux échanges en ligne, une réelle construction de savoirs ? Si ces échanges ont une influence sur l'appropriation des savoirs, quel type d'échanges favorise alors quel type de savoirs ? Est-il possible d'identifier une relation entre le modèle pédagogique proposé, les modalités d'échanges induits et la nature des connaissances et des compétences construites ? Et ces savoirs sont-ils identiques à ceux construits dans des dispositifs plus classiques de formation en présence ? Les échanges en ligne ont-ils, plus largement, une influence sur la réussite des étudiants ? Les étudiants ayant du mal à coopérer ou à collaborer à distance, par exemple, ont-ils les mêmes chances de réussite que les autres ? Peut-on les inciter, les obliger même, à travailler dans un collectif à distance, avec des personnes qu'ils ne connaissent pas ?

Toutes ces questions forment un vaste champ de recherches, largement facilitées par les données empiriques que constituent l'observation des pratiques des différents acteurs, les traces laissées sur les forums par les étudiants lors des activités collaboratives, l'étude du contenu des chats enregistrés sur la plateforme ou encore le recueil des discours d'apprenants, à distance ou lors des regroupements en présence. Toutefois, afin de sérier ces questions et pour resituer notre étude dans un ensemble plus large d'investigations à ce sujet [ENEAU 07b ; SIMÉONE et al. 07 ; SIMONIAN et al. 06], notre propos se centrera plus précisément, ici, sur les éléments constitutifs des échanges (ce qui fait que les apprenants échangent entre eux), lors d'activités d'apprentissage en ligne, plutôt que sur leur nature (le contenu de ce qu'ils échangent).

Nous présenterons plus particulièrement, dans cet article, les résultats d'une recherche spécifique, portant sur la constitution des échanges au cours de l'année 2007-2008 dans deux activités successives, pour voir en quoi le scénario d'apprentissage proposé, la manière dont les groupes se constituent et travaillent, le type de relations et les modes de confiance développés au fil du temps, parmi d'autres variables, peuvent souder le groupe ou au contraire favoriser les divisions, influencer le travail collectif et le sentiment de compétence individuelle et collective, et donc participer, finalement, à la réussite des étudiants [KARSENTI 08].

2. Contexte et problématique

Pour apporter des éléments de réponse à ce questionnement, il est nécessaire de rappeler l'interdépendance entre le modèle pédagogique proposé et la dynamique des échanges. Le modèle pédagogique, en effet, tient compte de nombreuses variables, telles que la discipline abordée (enseignements fondamentaux ou optionnels,

disciplinaires ou transdisciplinaires, etc.), le profil des apprenants (formation initiale ou formation continue, avec ou sans expérience préalable du travail collectif, etc.), le type de formation (diplôme préparé, comparable ou non à un cursus en présence, etc.), l'activité et le scénario proposés (travail individuel ou collectif, hybridation des modalités, etc.), la nature du pilotage de l'activité (plus ou moins formel, coopératif ou collaboratif, laissant ou non le groupe s'autogérer, etc.) ou encore le type de confiance nécessaire à la collaboration en ligne (crédibilité perçue chez les partenaires, reconnaissance préalable établie en regroupement, dans un travail précédent, etc.).

Dans le contexte des activités proposées, il s'agissait de deux travaux d'études se déroulant chacun sur un semestre (l'activité TICE au premier semestre, l'activité E&S au second), encadrés chacun par un enseignant-chercheur, « pilote de l'activité » qui jouait le rôle de tuteur à distance [ENEAU et al. 08]. Le dispositif de formation, délivrant un certain nombre de ressources (cours en ligne, cours tutorés, outils de communication, etc.), était dans les deux cas dépendant de la plateforme WebCT, utilisée par le Consortium Forse [WALLET et al. 07]. Pour ces deux activités spécifiques, le scénario proposé reposait de plus sur une activité collaborative, avec cependant une « instanciation » laissée à la discrétion du tuteur [GODINET 07 ; SIMÉONE et al. 07] :

- Le premier travail portait sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans diverses situations éducatives. Le groupe de 48 étudiants adultes (très majoritairement des professionnels en reprise d'études et/ou éloignés géographiquement) a été divisé en 16 sous-groupes de 2 à 4 apprenants qui ne se connaissaient pas nécessairement ou ne s'étaient pas identifiés lors du regroupement, au préalable. Ils devaient choisir ensemble une étude de cas parmi cinq disponibles (telles que « Fracture numérique Nord-Sud », « Tableau blanc interactif », etc.).
- Le second travail, portant sur des questions pluridisciplinaires liées à des problématiques éducatives contemporaines a été initié par contre lors d'un regroupement en présence. Cette première phase avait permis aux étudiants (48 personnes) de se constituer, de visu, en sous-groupes de 3 à 5 personnes, formant au total 11 sous-groupes appelés à travailler ensuite de manière relativement autonome.

Notre problématique, ici, concernait l'articulation entre le rôle des tuteurs (ou « pilotes de l'activité »), la nature des activités proposées et la nature des apprentissages effectués, mais aussi la persistance et la réussite finale des étudiants pour la validation de l'année. Suivant une approche désormais classique, le dispositif visait à passer graduellement d'activités coopératives à des activités de collaboration, amenant les apprenants, de manière individuelle et collective, à prendre progressivement une part plus grande de contrôle et d'autonomie sur leur propre apprentissage [HENRI & LUNDGREN-CAYROL 01]. Or, ce passage entre activités coopératives et collaboratives peut être facilité, selon nos premières observations, lorsque les pilotes s'assurent de la nature et de la qualité des échanges, en portant une vigilance particulière à la confiance établie entre apprenants, à la qualité des productions individuelles et collectives (en terme sommatif) et des apprentissages de chacun (en terme formatif). Toutefois, jusqu'ici, nous savions peu de choses sur la manière dont se construit cette confiance alors que cette question s'avère centrale pour ce type de dispositif, tant dans les indicateurs ou les déterminants de la confiance que dans les étapes au cours desquelles elle peut (ou non) se construire.

En effet, certains indicateurs nous semblent corrélés, dans une phase de collaboration optimale, avec l'engagement individuel dans la tâche et l'investissement collectif dans le travail final, le niveau de travail attendu, le sentiment de compétence développé et la réussite en termes d'évaluation finale. Parmi ces indicateurs : une répartition équitable des rôles, la fiabilité perçue par les apprenants entre eux, le sentiment de sécurité ressenti par chacun au regard de la production attendue, l'équité au sein des groupes ou encore la reconnaissance de l'investissement de chacun. Ces indicateurs semblent ainsi contribuer à construire la confiance interpersonnelle pour collaborer de manière efficiente dans les échanges en ligne. Par ailleurs, concernant le déroulement de chacune des activités, trois moments semblent intervenir dans la construction de la confiance établie et sont donc importants à différencier :

- celui où le pilote de l'activité anime une séance préalable d'interaction en présentiel (moment de « mise en place », établissant le cadre général des conditions de travail qui s'imposeront à tous) ;
- celui de la restitution d'un travail individuel (dans une visée formative) ;
- celui de la mutualisation des travaux en vue d'une synthèse collective (par sous-groupes), elle-même établie en fonction d'une problématique commune (en vue de l'évaluation sommative ultérieure).

Là encore, ce qui se joue dans ces différents moments semble ressortir en partie de la nature de la confiance établie entre apprenants et tuteur, d'une part (celui-ci étant dépositaire des attentes institutionnelles en termes de validation du travail effectué), et entre apprenants d'autre part (l'activité collaborative s'imposant à tous, les échanges deviennent, de fait, obligatoires pour chacun). Rejoignant ces différents niveaux de questionnement et

nos observations préalables, il nous a donc semblé que la construction de la confiance en ligne devenait ainsi une dimension fondamentale de l'établissement des échanges, tant pour développer les interactions entre apprenants (les favoriser et les optimiser), que pour comprendre dans quelle mesure un modèle pédagogique collaboratif pouvait à la fois initier puis faciliter ces interactions.

Plus généralement en effet, la construction de la confiance, dans la formation (à distance comme en présence), semble bien favoriser l'apprentissage dans ses dimensions individuelles et collectives [ENEAU 07a] et ce, tant en termes de crédibilité perçue [MICHINOV 06], que de fiabilité nécessaire aux interactions, dans les activités de travail et de formation [LEPLAT 97], en présence comme à distance. Par conséquent, il nous a paru important, à cette étape de la recherche, de tester la viabilité d'un modèle de la « confiance à distance », pour mettre en œuvre une activité d'apprentissage collaborative efficiente, et d'en étudier les éventuels indicateurs et déterminants (éléments ou interactions repérables, phases successives, outils de contrôle et de régulation, etc.).

3. Cadre de référence

Au niveau théorique, le concept de confiance traverse plusieurs champs des sciences sociales (psychologie sociale, gestion, sociologie, management) et se retrouve de manière centrale dans les recherches en épistémologie sociale, chez Giddens [GIDDENS 04] ou chez Luhman [LUHMAN 06] par exemple. Apparues dès les années 50 aux Etats-Unis, mais plus particulièrement développées depuis les années 80 dans les écrits de langue française, ces recherches ont notamment mis en exergue les liens entre confiance et performance, en situation collective de travail ; plus rares et plus récents sont les travaux s'intéressant au contexte spécifique de la formation ou du travail dans des réseaux distants ou sur des plateformes d'apprentissage médiatisé [CHANG 07 ; CHANG & CHEN 07 ; DANESHGAR & H0 08 ; MICHINOV& MICHINOV 08 ; SMITH 08]. Parmi ceux-ci, le modèle présentant les conditions de production de la confiance dans les réseaux distants, construit à partir des travaux de Loilier et Tellier [LOILIER & TELLIER 04], nous a semblé particulièrement intéressant pour décrire et expliciter les modes de construction, de contrôle et de régulation de cette confiance, dans les activités en ligne.

Ce modèle présente en effet une série de conditions de l'établissement de la confiance en ligne, permettant d'articuler deux niveaux de fiabilité dans les activités de travail et d'apprentissage : confiance institutionnelle (ou collective) et confiance interpersonnelle (perçue ou attribuée aux partenaires de l'activité). La confiance institutionnelle présente à la fois un cadre commun de contrôle (règles communes, objectifs communs) et à la fois une modalité de recours, en cas de défaillance d'un des partenaires au moins (exclusion, litiges, etc.) ; cette « confiance collective » est acquise par le collectif pour le collectif, mais dépend de conditions mises en œuvre par l'institution [LOILIER & TELLIER 04]. La confiance interpersonnelle, quant à elle, repose sur la crédibilité attribuée à autrui ou perçue, chez soi, par les autres ; elle concerne en particulier le fait d'avoir confiance dans les compétences de ses partenaires et peut expliquer pour partie la motivation à travailler ensemble, l'engagement et la persistance dans des activités communes [ENEAU 07b ; SIMÉONE et al. 07]. A partir de ces travaux, nous avons élaboré un cadre des conditions de production de la confiance pour la collaboration à distance. Ce modèle décline trois dimensions principales regroupant :

(1) Les règles et éléments institutionnels permettant d'établir un cadre commun de la confiance ; cette étape de définition et de structuration du projet (objectif commun) forme un préalable à l'établissement de la confiance interpersonnelle ; elle permet aussi un recours en cas de défaillance, pendant l'activité.

(2) les variables interpersonnelles qui régissent ces échanges ; le fait que les participants se connaissent ou non, aient travaillé ensemble préalablement, soient repérés dans le groupe pour certaines compétences, construit la réputation et génère la confiance ; les effets de leadership et l'identification des compétences de chacun sont fondamentaux, dans le travail collectif, à distance comme en présence.

(3) les outils de contrôle et de pilotage de la confiance, utilisés par les membres de la communauté ou par le pilote de l'activité ; ils forment les modes de recours, implicites ou explicites, pour conserver et développer la confiance interpersonnelle ; ils peuvent être forgés et utilisés par les apprenants (routines, histoires partagées, règles communes d'activité), à la manière des communautés de pratique ; ils peuvent aussi être utilisés par le pilote de l'activité pour réguler les échanges (tempérer des propos par exemple, solliciter la participation de chacun, rappeler les objectifs ou encore les délais).

Ce cadre peut être schématisé sous la forme du tableau suivant :

1. Confiance institutionnelle comme condition de la collaboration

1.1 Définition (constitution et identification) des groupes de travail assignant à tous un objectif commun (première étape de la socialité nécessaire pour les activités collectives à venir).
1.2 Définition des sous-objectifs, des étapes de l'activité et des délais (établissement de consignes claires, garanties par le pilote de l'activité et acceptées par tous).
1.3 Définition des conditions d'évaluation, précisant notamment les modes de travail individuel et collectif (avec une incitation à la coopération et la collaboration plutôt qu'à la compétition).

2. Confiance interpersonnelle et relations entre les membres
2.1 Mise en place d'un premier temps de travail construisant les relations antérieures (permettant d'initier la confiance attribuée à autrui et la fiabilité perçue par les autres).
2.2 Mise en place de stratégies de travail et d'apprentissage, des rôles et fonctions de leadership (coopération ou collaboration, leadership partagé ou non, etc.).
2.3 Mise en place des modalités d'échanges et des possibilités de contacts (qui doivent être fréquents et diversifiés, avec les outils proposés sur la plateforme ou en dehors).

3. Outils de gestion de la confiance, pour le contrôle et le pilotage
3.1. Création et/ou utilisation du registre (implicite ou explicite) des engagements de chacun, pour la régulation des relations ; mise en place éventuelle de procédures d'adhésion, de sanction et d'exclusion.
3.2. Création et/ou utilisation de différents supports de communication pour renforcer ou modifier la nature des relations entre les membres (avec la régulation, en particulier, par le pilote de l'activité).
3.3. Création et/ou utilisation de routines communes (explicites ou implicites), instituant les règles de la vie collective (construction ou rappel, si nécessaire, des règles institutionnelles ou de la communauté).

Tableau 1 : « Conditions de production de la confiance dans les travaux collaboratifs à distance » d'après le modèle de Loilier et Tellier [LOILIER & TELLIER 04].

4. Recueil des données

Le recueil de données a été effectué tout au long des deux périodes de trois mois pendant lesquels se sont déroulées chacune des deux activités (TICE, E&S). Pendant ces périodes, les apprenants ont diffusé, commenté, partagé des informations et construit des savoirs de manière continue, via les outils de la plateforme et en dehors, dans des phases de travail individuel et collectif, successives ou simultanées. Nous sommes partis toutefois de la seule analyse des traces accessibles sur les forums de discussion, même si nous savons bien que ces traces ne représentent qu'une partie émergée des interactions, à côté des communications téléphoniques, de l'emploi de messageries instantanées ou des rencontres physiques dont nous ne connaissons rien, sinon que ces interactions participent aussi à la construction de la communauté en ligne [LOILIER & TELLIER 04 ; CIUSSI 07].

Le relevé de ces interactions, effectué via les forums de discussion de la plateforme, permet cependant d'illustrer et d'expliciter la manière dont la modalité de formation et le modèle pédagogique peuvent favoriser la confiance établie, elle-même devenant une condition essentielle de la collaboration entre apprenants. Notre approche a visé, plus qu'à caractériser chacune des interventions postées par les apprenants pour les catégoriser, à comprendre les discours individuels, pour autant qu'ils aient été élaborés au sein d'interactions à distance, et en quoi ces traces permettaient d'identifier différents indicateurs ou déterminants de la confiance. En d'autres termes, nous avons mis à l'épreuve du terrain le modèle de la confiance issu de notre cadre de référence, plutôt que nous n'avons cherché à quantifier, dans les interactions, les différents indicateurs de cette confiance. A cette étape, notre approche reste donc qualitative, même si quelques éléments quantitatifs (relatifs au nombre de messages postés, par exemple), permettent de contextualiser la dimension collaborative des activités. Ainsi, les principales données fournies sont basées sur des extraits de messages asynchrones qui illustrent les différentes dimensions de la confiance produite à distance.

Enfin, plus encore que les indicateurs ou déterminants possibles de la confiance construite, qui nous semblent communs dans les deux activités étudiées ici, cette recherche permet aussi de constater qu'une des variables importantes qui n'avait pas été identifiée comme telle au début de l'année reste la variable « temps » (la temporalité de l'évènement, le moment où se déroule l'activité, la durée de la formation, etc.) ; ce temps semble en effet déterminant dans l'établissement de la confiance, quelque soit la modalité de coopération ou de collaboration choisie, la taille du groupe ou la nature de l'activité. Plus globalement, cette analyse pourra nous

permettre alors de contribuer à identifier les conditions favorables à une activité collaborative, du point de vue du scénario pédagogique comme du pilotage de l'activité [AUDRAN & SIMONIAN 03 ; GODINET 07].

5. Résultats

Au regard du nombre et de la provenance des messages échangés (récapitulés dans le tableau 2, ci-dessous), un premier résultat de l'analyse des interactions en ligne permet de constater que la présence et l'intervention du tuteur semblent relativement peu importantes dans ce type d'activités collaboratives.

	Apprenants	Tuteurs	Total
TICE	736	41	777
E&S	1009	18	1027
Total	1745	59	1804

Tableau 2 : Répartition des messages en fonction de l'activité et de l'émetteur.

Dans le cas de la première activité (TICE), alors que les étudiants ne se connaissent pas ou très peu, le rôle du pilote de l'activité se borne dès le départ à donner des échéances régulières (notamment pour des rendez-vous d'échanges synchrones), et à répondre ponctuellement à des messages postés sur le forum dédié à l'activité. En ne publiant que 41 messages sur les 777 déposés sur le forum (soit 5% environ), son action de contrôle et de régulation porte plutôt sur des outils de gestion de la confiance renforçant la confiance institutionnelle, quand à l'inverse, les outils de gestion de la confiance interpersonnelle semblent, de leur côté, être développés par le collectif d'apprenants de manière relativement autonome et spontanée.

Pour la seconde activité (E&S), alors que les étudiants ont constitué des groupes préalablement (lors du regroupement, en présence) et ont tous déjà expérimenté le travail collaboratif dans un autre groupe et une autre situation (activité TICE), les interventions du tuteur sont plus rares encore et s'effectuent uniquement de manière asynchrone (18 messages sur les 1027 déposés sur le forum dédié, soit à peine 2%).

Même si le tuteur intervient peu en ligne, son rôle n'en est pas moins essentiel (nous reviendrons sur ce point ultérieurement). En effet, du moment qu'une séance en présentiel avec ce « pilote de l'activité » est organisée et qu'une confiance institutionnelle est établie préalablement, le nombre d'échanges entre tuteurs et apprenants, sur le plan quantitatif, ne s'avère plus nécessairement être un indicateur fiable pour savoir si le rôle du tuteur est pertinent et si l'activité collaborative prend du sens pour les apprenants impliqués.

Par ailleurs, sur le plan qualitatif, de nombreux exemples viennent illustrer les « conditions de production de la confiance dans les travaux collaboratifs à distance », dans les forums dédiés aux deux activités successives. Ces conditions se retrouvent à différents moments et dans différentes circonstances, tant à propos des dimensions collectives qu'interpersonnelles de la confiance ainsi construite. Au regard des données recueillies (dont plusieurs exemples sont donnés ci-dessous), notre cadre de référence, lié au développement, à la constitution et à la consolidation de la confiance pour favoriser le travail collaboratif en ligne semble ainsi pertinent et valide. Nous pouvons de plus identifier trois dimensions temporelles qui rythment la construction de cette confiance, même si la durée totale nécessaire à son établissement est toutefois difficile à évaluer.

Pour présenter ces résultats, nous aborderons chacune des trois dimensions de manière distincte, afin de préciser, pour chacune d'entre elles, les indicateurs et les déterminants de la confiance qui nous paraissent les plus pertinents, pour discuter ensuite d'une méthode d'apprentissage collaborative qui pourrait s'appuyer sur ce modèle de manière efficiente. Ces trois phases (établissement de la confiance institutionnelle, développement de la confiance interpersonnelle, régulation de la confiance) s'échelonnent dans le temps ; toutefois, au regard des interactions relevées sur les forums, elles se juxtaposent en partie et ne sont pas strictement successives.

(1) La confiance institutionnelle, dans ce dispositif, se construit en particulier au cours de la première séance d'enseignement-apprentissage en présentiel (3.1). Il s'agit ici d'établir un contrat didactique (3.2), en précisant les consignes portant sur le fonctionnement du travail à distance (utilisation du cours, usage du forum, du clavardage, etc.), y compris à propos des dates et de la nature des interventions du tuteur (outils synchrones et asynchrones, usages, etc.), des échéances à respecter et de la nature de la production finale attendue (3.3).

Dimension 1 : Institutionnalisation de la	Déterminants	Indicateurs

confiance		
(1.1) Définition (constitution et identification) des groupes de travail assignant à tous un objectif commun	Etablissement des règles de fonctionnement du groupe	Constitution des groupes Formalisation des attentes individuelles et collectives (du tuteur et des apprenants) Travail en présence et/ou à distance
(1.2) Définition des sous-objectifs, des étapes de l'activité et des délais	Etablissement du contrat didactique	Présentation du tuteur Explication du rôle de « pilote de l'activité » Calendrier des étapes Consignes individuelles et/ou collectives
(1.3) Définition des conditions d'évaluation, précisant les modes de travail individuel et collectif (proposés ou imposés)	Etablissement des modalités d'évaluation	Attentes du tuteur par rapport aux tâches à effectuer (production de savoirs) Régulations prévues (retour formatif) Date(s) de restitution(s) des travaux Evaluation-contrôle individuelle et/ou collective (évaluation sommative)

Tableau 3 : Formalisation des déterminants et des indicateurs de la dimension 1 « confiance institutionnelle, institutionnalisation de la confiance ».

La séance en présentiel est axée sur les modalités de vie du groupe à distance ainsi que sur l'utilisation par les étudiants du savoir médiatisé, en vue d'une production spécifique et de l'évaluation à venir. Ce regroupement initial vise ainsi l'institutionnalisation de la confiance à travers les trois conditions de cette dimension : en proposant des règles de fonctionnement et une finalité commune pour le groupe (1.1) ; en établissant un contrat didactique qui présente des consignes claires, en vue de souder les sous-groupes autour d'un objectif, d'étapes et de délais (1.2) ; et en soutenant institutionnellement la coopération au détriment de la compétition, en explicitant notamment en quoi les modalités d'évaluation reconnaissent la contribution à la collaboration (1.3). Ici, les modalités d'évaluation sont importantes à définir, en ce qu'elles peuvent valoriser la part de ce travail collectif au moins autant que le travail individuel ; elles soulignent aussi que le tuteur veille à ce que l'investissement de chacun soit reconnu (par exemple, dans une phase de remise de travaux individuels, puis collectif, ou encore dans la possible identification, dans un écrit commun, du « qui a fait quoi », au plan méthodologique).

Par ailleurs, une fois établie dans le premier regroupement en présentiel (1.1), la confiance institutionnelle se construit et se renforce ensuite lors de l'activité d'apprentissage à distance, par le rappel des consignes (1.2), l'apport de précisions et les séances de régulations synchrones (1.3). Comme le souligne cet extrait du forum, le tuteur peut alors revenir à des éléments factuels, identifiés par tous lors d'une étape préalable (regroupement ou régulation antérieure) : *« Bonjour à tous ! (...) pour repréciser les choses par rapport à un ancien message sur ce forum, le travail collaboratif ne vise pas (seulement) à vous répartir le travail de lecture ... ».* Il peut aussi s'assurer que l'absence d'éléments visibles, sur le forum, ne signifie pas l'absence de toute activité : *« J'ai cru comprendre que, malgré la discrétion des échanges de votre groupe, chacun travaillait pour l'instant de son côté et que vous mettriez en commun vers le 20 janvier ... Assurez-vous avant de n'avoir laissé personne dans la nature ! ».* Le tuteur, même sans présence excessive, suit les échanges, observe à distance (ce dont les apprenants ont conscience, et ce pourquoi ils communiquent aussi en dehors de la plateforme, à l'abri des regards institutionnels) ; il rappelle au besoin le cadre institutionnel (objectif, délais, modalités d'évaluation), et donc le recours à la confiance institutionnelle comme garantie d'échanges équitables en vue du travail final.

2) La construction de la confiance interpersonnelle, en parallèle, s'initie par la rencontre, lors du regroupement en présence (2.1), mais se développe aussi et surtout à distance, au cours des activités d'apprentissage (2.2), tant dans le travail individuel (comme l'illustre le thème du forum, créé par un apprenant et intitulé *« Partage d'expérience »*) que dans le travail collaboratif, dans des échanges et contacts variés (2.3).

Dimension 2 : Confiance interpersonnelle	Déterminants	Indicateurs

(2.1) Mise en place d'un premier temps de travail construisant les relations antérieures	Rencontre (en présence ou à distance)	Prise en main de l'activité Répartition du travail entre pairs Echéancier élaboré entre pairs Identification des compétences perçues
(2.2) Mise en place de stratégies de travail et d'apprentissage, des rôles et fonctions de leadership	Partage (de responsabilités, d'expérience, de réflexions, de savoirs, trouvailles, doutes)	Positionnement des individus dans le groupe (étapes diverses de socialisation) Négociations ou propositions de travail Régulation entre pairs
(2.3) Mise en place des modalités d'échanges et des possibilités de contact	Echanges (multiples et variés, tout au long de l'activité, à distance ou en présence)	Lieux des échanges (forum, chat, courrier électronique, téléphone, etc.) Quantité et direction des échanges (qui communique avec qui ?) Prise de rendez-vous sur la plateforme et en dehors de la plateforme (Msn, Skype, rendez-vous en présence, etc.) Orientation des échanges (apprentissage, affectif, organisationnel, etc.)

Tableau 4 : Formalisation des déterminants et des indicateurs de la dimension 2 « confiance interpersonnelle et relations entre les membres ».

Comme l'illustrent les extraits suivants, la confiance s'établit comme dynamique dès le début de l'activité, en présence ou lors des tous premiers échanges (2.1) : *« chacun peut proposer une formulation (...) et proposer ses "voeux" quant à la partie qu'il souhaite traiter » ; « il fo pensé o docu final é choizir ki sen okup »* (sic).

Le partage des tâches et des responsabilités se construit ensuite dans une grande diversité des processus de négociation possibles (2.2) : *« voici ma proposition »* ; *« c'est mon opinion, et je peux me tromper »* ; *« je suis d'accord avec la proposition de N. concernant le sommaire [par contre] le titre me laisse perplexe… Celui proposé par C. est peut-être pertinent mais je le trouve un peu trop...énigmatique. Ne vaudrait-il pas mieux reprendre une phrase de la problématique ? Mais bon, je reste ouvert à toutes les propositions »*. Les forums offrent ainsi de multiples exemples du partage de responsabilités (2.2), permettant aux acteurs de se constituer en collectif en construisant la confiance interpersonnelle : *« Il ne s'agit là que de mon avis et je ne veux en aucune manière t'en faire changer »* ; *« à toi de voir, si tu es satisfaite de ton travail actuel ou si tu veux le reprendre. Dans tous les cas, je te fais confiance »*. Cette régulation permanente, par le groupe lui-même, passe aussi par la construction, le partage et la négociation (implicite ou explicite), et donc par la régulation du leadership (2.2) : *« Bref, en attendant les travaux de J. et de M.L., nous pouvons "cogiter" pour faire des propositions (le plus tôt sera le mieux, comme d'habitude!) »* ; *« Suite à la proposition de N., nous pouvons mélanger les 2 méthodes : dans un premier temps, chacun écrit (...) puis assez vite, nous mettons en commun puis nous travaillons ensemble sur le document (...), en utilisant le principe de numérotation des versions ». « Nous devrions avoir toutes les contributions cette semaine et y voir un peu plus clair. Nous avançons...Courage! »*.

Dans cette deuxième dimension, la mise en place de possibilité de contacts fréquents et diversifiés (2.3), participant à construire la confiance interpersonnelle, est une condition que nous retrouvons sous diverses formes : *« ça serait vraiment bien qu'on puisse parler en chat »* ; *« je suis disponible sur MSN toute la journée et ce soir également » ; « on fera un point toutes les deux par tél et on vous enverra ce qu'on a fait... » ; « vers quelle heure peut-on se retrouver demain par tél ou par chat ? »* ; *« étant donné que nous n'étions que 2 sur le forum ce soir (...) nous avons utilisé le téléphone. Lundi il faudrait que l'on se donne RV sur le forum : 21h ? »*. Ainsi, la confiance se donne à lire avec les outils proposés sur la plateforme, tout au long des activités, à la fois dans la capacité à prendre des initiatives et à négocier, à faire varier les modalités de leadership tout en permettant à chacun de s'exprimer, ou encore à échanger dans des rythmes différenciés tout en s'assurant de la cohésion du groupe. De plus, en étudiant l'orientation et la fréquence des échanges (vers l'apprentissage, les aspects organisationnels ou la régulation socio-affective), nous pouvons identifier l'importance de la dynamique de construction de la confiance dans l'émergence « d'unités de pilotage » ayant autorité sur le reste du réseau, ce qui favorise le fonctionnement avec un ou différents leader(s) aux compétences reconnues et partagées.

Mais surtout, le résultat se retrouve en fin d'activité dans la satisfaction du travail rendu (fierté, félicitations, sentiment affiché de compétence personnelle et collective) : *« merci à V et P pour leur coopération pour ce travail prenant mais très intéressant qui a permis des échanges d'idées et de méthodes (…) »* ; *« je suis contente d'avoir pu travailler en groupe avec vous, malgré les diverses contraintes de temps et de travail, j'ai apprécié nos échanges »* ; *« merci pour cette collaboration à distance qui ne fut pas aussi facile que de se voir physiquement ! Nous avons pu apprendre, écouter, comprendre, débattre des travaux de chacun, parler de nos expériences, nos sentiments »*. Ou encore : *« Bonsoir, j'ai envoyé sur vos boîtes mail perso la version (…) et d'ici demain pour le clav de 21h, j'espère avoir la synthèse (…). J'ai hâte comme vous d'aboutir, mais si je déploie toute cette énergie, c'est pour être satisfaite de notre travail et ne rien laisser au hasard. J'espère bientôt vous lire. Surprenez-moi, épatez-moi, le jeu en vaut la chandelle et au bout du compte, nous y gagnerons autant les un(e)s que les autres, en cheminement personnel et en cohérence des idées »*.

3) Enfin, les outils de gestion, de contrôle et de régulation de la confiance peuvent être identifiés comme une troisième dimension spécifique de la confiance, car ces outils semblent pertinents uniquement si les deux premières phases de la confiance, préalablement décrites, ont eu lieu. En d'autres termes, « piloter la confiance » s'avère possible si la confiance est déjà établie ou en train de s'établir, mais a contrario, il ne peut y avoir d'outils de gestion de la confiance utiles sans une confiance institutionnelle et interpersonnelle déjà identifiée.

Dimension 3 : Outils de gestion de la confiance	Déterminants	Indicateurs
(3.1) Création et/ou utilisation du registre (implicite ou explicite) des engagements de chacun	Degré de cohésion du groupe	Nature des relations (cordiales, conflictuelles, etc.) Intégration ou exclusion de participants (de manière éventuellement tacite) Effacement ou retrait temporaire ; engagement sur des étapes spécifiques
(3.2) Création et/ou utilisation de supports de communication pour renforcer ou modifier la nature des relations entre membres	Outils de facilitation de la collaboration	Utilisation d'outils collaboratifs (sur la plateforme ou en dehors : GoogleDocs, tableau de synthèse dans Excel, etc.) (Re-)positionnement des individus dans le groupe (participation plus ou moins active) Veille du tuteur et propositions éventuelles
(3.3) Création et/ou utilisation de routines communes (explicites ou implicites) et des règles de la vie collective	Existence de routines ou de règles communes	Recours aux règles institutionnelles et/ou aux règles de fonctionnement du groupe (implicites ou explicites) Régulation individuelle ou collective par le tuteur (retour aux usages partagés)

Tableau 5 : Formalisation des déterminants et des indicateurs de la dimension 3 « outils de gestion et de pilotage de la confiance ».

Les outils de gestion de la confiance permettent le contrôle et le pilotage de cette confiance, tant par le(s) tuteur(s) que par les apprenants eux-mêmes. Au-delà de la cohésion du groupe (3.1), qui s'établit progressivement par les échanges, au cours de l'activité, ces outils témoignent du besoin de régulation, de la part du « pilote de l'activité », qui joue ainsi son rôle d'interface entre confiance interpersonnelle et confiance institutionnelle, et du besoin de création, par et pour les apprenants, d'outils et de procédures de gestion de cette confiance, à l'intérieur même du groupe (3.2). Les procédures et les routines (3.3), souvent implicites, sont alors élaborées dans le cours de l'activité. Les routines rappellent ce qui est tenu comme acquis et balisent le champ des possibles, la vision commune et l'interprétation des actions. Dans certains groupes, des « manières de faire » s'instaurent *(« on fait comme d'habitude : chacun lit les textes et envoie sa synthèse »)* ; dans d'autres, l'initiative vient de participants en particulier *(« sans réponse de votre part avant 22h30/23h00, je l'envoie »)*. Le retour aux règles (3.3) et le rappel aux engagements de chacun sont alors doublés du rappel de l'engagement commun (3.1) : *« Pouvez-vous nous signaler ce que vous décidez et si vous êtes d'accord sur la répartition le +*

rapidement possible, merci ! Nous nous sommes donnés jusqu'au 20 mars dernier délai pour s'envoyer les textes. C. a envoyé la proposition de plan. Bonne soirée. E. ».

Les différentes utilisations des supports de communication pour renforcer ou au contraire modifier la nature des relations entre les membres sont aussi un indicateur en termes d'outils de gestion de la confiance (3.2) ; certains apprenants occupent l'espace communicationnel pour afficher leur (omni)présence et tenter ainsi de s'octroyer le leadership ; d'autres au contraire vont agir dans la discrétion, voire le retrait. L'aspect quantitatif et visible des interactions permet alors d'éclairer un premier niveau de l'analyse du pilotage de la confiance dans l'activité ; cet aspect « émergé » des communications permet ainsi de constater la confiance que les apprenants s'accordent (ou non) les uns aux autres et de constater les conditions d'alternance des rôles et des positions, afin que chacun bénéficie d'une place pour sa contribution singulière. En revanche, il est beaucoup plus difficile de fournir des éléments sur la création de routines implicites, par définition non verbalisées, ou sur des éléments plus ponctuels que les groupes semblent cacher, volontairement ou non, comme les procédures d'éviction par exemple (3.1). Ainsi, aux messages laissés par cette apprenante, qui revient après une longue absence (*« Bonjour à vous tous et bonne année ! (...) ! Depuis notre déménagement (...) je ne sais pas si ça va être bien pratique si je réintègre si tard le groupe ... Dites moi un peu ce que vous faites en ce moment, je vais de mon côté (...) rattraper mon retard (...) »*), de manière surprenante, aucune réponse n'est fournie, comme si elle n'existait plus pour le groupe. À l'inverse, pour éviter l'éviction, un autre participant doit se justifier : *« bonjour à tous, je vous ai envoyé un email pour vous annoncer mon choix de continuer, je me suis arrangé avec mon boulot pour me libérer du temps, je pense que la dynamique d'un groupe collaboratif est en fait plus prégnante que ce qu'on croit. Excusez-moi pour ces incertitudes et ces changements de décision ».*

Mais l'absence d'interactions visibles ne signifie pas pour autant absence de communication ou de confiance. En effet, certains dénis de leadership ne s'observent que dans le travail final (avec l'absence de contribution de certaines personnes) quand dans d'autres groupes, les apprenants préfèrent simplement communiquer par des outils non institutionnels (téléphone, messagerie instantanée, etc.) : *« Un petit message pour rassurer (le tuteur) sur l'avancée de notre travail collaboratif. Nous utilisons peu le forum, car nous avons choisi d'autres moyens de communication (chat et mails essentiellement). Nous avons choisi ensemble notre problématique (...). Le plan est défini et chacun travaille sur sa partie. Nous utilisons GoogleDocs qui permet d'écrire à plusieurs sur un même document. Chacun voit ainsi les avancées des autres membres du groupe, et cela alimente des questionnements entre nous. Nous espérons aussi que cela contribuera à une certaine cohérence de l'écrit final ».* Il est alors difficile de savoir si cette procédure de contournement relève de la volonté de travailler avec des outils habituels, plus pratiques (3.2) ou si les groupes concernés préfèrent échanger … à l'abri des regards indiscrets ! Au final, cette dimension concernant les outils de contrôle et de pilotage de confiance, du degré de cohésion des groupes (3 .1) à la création de procédures visant à instituer les règles de la vie collective (3.3) est faiblement représentée en termes de données, comparativement à l'ensemble des traces laissées sur la plateforme. Ceci peut laisser supposer notamment que les règles régissant les groupes, tacites et informelles, s'effectuent majoritairement lors d'échanges « a-institutionnels », ou encore qu'elles se construisent et se stabilisent sur une longue la durée, alors que les périodes d'observation des deux activités étudiées ont été trop courtes pour recueillir suffisamment de données à ce sujet.

6. Synthèse et discussion

Notre étude, portant sur une analyse de cas particulier dans le cadre d'un Campus Numérique spécifique, ne saurait évidemment avoir de prétention à une généralisation excessive. Toutefois, le cadre des « conditions de production de la confiance dans les travaux collaboratifs à distance », élaboré à partir des travaux de Loilier et Tellier [LOILIER & TELLIER 04] s'avère particulièrement pertinent, dans ce cas au moins, pour expliciter comment la confiance peut se construire, se réguler et même être pilotée, dans des activités de travail et d'apprentissage en ligne. Mais au-delà de ce cas précis et de ce modèle, l'étude présentée ici montre bien que la confiance se révèle comme une variable importante, dans ces activités, alors même qu'elle forme probablement l'un des socles de la socialisation et de la construction de communautés, de travail comme d'apprentissage, en présence comme à distance, aussi importante que peu explorée [LUHMAN 06 ; MICHINOV 06 ; CHANG & LEE 07 ; DANESHGAR & HO 08 ; SMITH 08].

Certes, la catégorisation proposée dans les résultats qui viennent d'être exposés (notamment à propos de ce qui nous semble relever de déterminants ou au contraire d'indicateurs des différentes dimensions de la confiance) reste avant tout qualitative et ne porte que sur deux activités collaboratives, au cours d'une même année universitaire et pour une même cohorte d'étudiants. Toutefois, le dernier recueil effectué sur le forum de la plateforme, après les deux activités, ainsi que les propos recueillis lors du débriefing de fin d'année, viennent confirmer ces données et la pertinence du cadre de référence proposé. L'importance de se rencontrer au préalable

est soulignée, tout comme la guidance du tuteur (surtout évoquée en termes qualitatifs : *« écoute, respect »* ; qui donne *« un retour individualisé sur les travaux »* ; qui utilise *« les bons mots au bon moment »)*, et qui offre, pour les apprenants, une garantie fondamentale dans l'articulation entre confiance institutionnelle et confiance interpersonnelle. Ce rôle d'interface est renforcé par l'analyse *a posteriori* des interventions des tuteurs sur les forums, qui portent principalement sur les outils de contrôle (rappel des règles, des échéances) et peu ou pas sur les contenus, d'un point de vue didactique.

Tout se passe donc, ici, comme si les modalités de fonctionnement étaient intégrées par les apprenants eux-mêmes, qui créent aussi, au besoin, de nouveaux outils de gestion de la confiance (documents communs, procédures tacites d'adhésion ou d'éviction, par exemple). Même s'il faut rappeler qu'en parallèle de ces deux activités spécifiques, un animateur de plateforme continue à réguler, sur le plan socio-affectif notamment, les échanges sur le forum général (vie du groupe, autres activités d'apprentissage, préparation des examens, etc.), nous pouvons toutefois constater que la première phase du travail permet de passer rapidement de la coopération à la collaboration, et que celle-ci, ensuite, est gérée de manière relativement autonome par les apprenants eux-mêmes, dans l'activité suivante tout au moins. Nous pourrions alors supposer que la confiance est l'un des facteurs essentiels permettant au groupe d'apprenants à distance d'acquérir une certaine maturité (ou une certaine « autonomie de fonctionnement »), et en passant de la coopération à la collaboration, de s'autoréguler de manière efficiente [HENRI & LUNDGREN-CAYROL 01 ; ENEAU 07a]

Ainsi, une fois la confiance institutionnelle et interpersonnelle établie dans le premier regroupement et lors des premiers échanges, la collaboration se construirait, selon les propos des apprenants eux-mêmes, dans et par l'action : il s'agit d'abord, comme en témoigne l'un d'entre eux, de *« faire son truc dans son coin et de faire confiance aux autres »*. Mais la capitalisation des outils et des pratiques suggère aussi que la confiance, comme la collaboration, se construit, s'apprend : *« L. m'a demandé une aide concernant deux outils que nous avons utilisés une première fois pour le travail collaboratif TICE, et maintenant pour E&S (...). Je le mets en ligne pour tous parce que cela peut éventuellement intéresser d'autres personnes »*. De même, comme le résume bien une autre apprenante, la succession d'activités collaboratives renforce ensuite la maîtrise de cette modalité d'apprentissage, autant qu'elle développe la capacité à travailler ensemble : *« dans le premier travail, c'est l'étude de cas qui a fait le groupe, alors que pour le second, c'est le groupe qui a fait l'étude de cas »*.

Par ailleurs, n'oublions pas que le sentiment de compétence, individuel et collectif, reste toujours chèrement acquis, au regard des nombreuses évocations du coût et de l'investissement (en temps, en énergie, en nombre de communications, etc.) que représente cette modalité de travail collaboratif à distance. Un message laissé sur le forum, en fin d'année, l'illustre bien : *« Je trouvais important d'achever ce travail et plus largement nos deux travaux, par un point sur nos acquis personnels en la matière. Je suis pour ma part habituée au travail en équipe, comme pas mal d'entre vous (...). Ce travail-là ressemble à du travail en équipe, mais l'autre est insaisissable, derrière son écran (...). Alors que l'autre justement, vous ne l'avez presque jamais vu (...) et bien oui, c'est un travail de lien, que ce travail collaboratif. (...) Qu'il est difficile de tenir le rythme, la cadence, quand la fatigue est là, quand l'autre a l'air de ne plus vous comprendre ; alors que reste-t-il ? La confiance ! »*. Cette même apprenante terminera son message ainsi : *« Plus que jamais, je me sens appartenir à une promotion, voilà, je voulais vous le partager. Continuons ainsi et faisons du collaboratif à 50 ! Soyons fous, allez ... »*. Nous pouvons identifier dans ce dernier propos un lien entre la construction de la confiance pour développer une activité collaborative mais aussi pour favoriser le processus de socialisation, voire d'appartenance à une promotion, à un collectif, proche alors d'une véritable « communauté d'apprenants ».

De plus, et même si nous n'avons pas voulu spécifiquement l'étudier ici, les interactions sur le forum le prouvent : le pilote de l'activité semble bien accompagner la dynamique de la construction de la confiance interpersonnelle, relayant dans le même temps, au niveau institutionnel, les garanties de la confiance collective. En pratique, il ne peut se contenter des seules traces laissées sur le forum ou des messages qui lui sont adressés ; une bonne part des interactions, nous l'avons dit, lui restent cachées, tout comme les outils de communication à sa disposition ne sont pas nécessairement les plus efficaces, ou les plus utilisés. Garant, *in concreto*, de la construction des relations interpersonnelles et du fonctionnement de l'activité d'apprentissage collaborative, il peut par contre s'assurer que la constitution du collectif de travail, les interactions en ligne et les outils de régulation de l'activité permettent bien l'acquisition, l'échange et la production de savoirs. Il peut ainsi s'assurer que la confiance construite joue bien sa fonction prépondérante, permettant d'optimiser la collaboration, pour enfin s'effacer lui-même, graduellement, dans les interactions [HENRI & LUNDGREN-CAYROL 01].

En d'autres termes, il semble ainsi que la confiance une fois acquise, la collaboration représente un mode de fonctionnement relativement efficace et économe, pour autant que le pilote de l'activité veille à jouer son rôle de garant de la confiance institutionnelle et de facilitateur de la confiance interpersonnelle. Ces premiers résultats corroborent ainsi nos études antérieures concernant le scénario pédagogique planifié en amont de la formation

ainsi que le lien entre le scénario pédagogique et le degré d'intervention du pilote de l'activité [CIUSSI & SIMONIAN 04 ; SIMÉONE et al. 07]. Par ailleurs, si la constitution libre des groupes (à l'initiative des apprenants) a permis, dans le cas étudié, une équipartition des 48 étudiants ayant suivi ces activités, nous pouvons relever que ni le nombre d'étudiants, ni la quantité de groupes au sein des études de cas ne semblent être déterminants pour favoriser les interactions, alors que la qualité des interactions (hormis les messages de type socio-affectif) ne semble pas dépendre de la quantité des messages échangés (certains groupes laissant peu de messages sur le forum, par exemple, parce qu'ils préfèrent utiliser d'autres outils de communication, extérieurs à la plateforme). Par contre, dans tous les cas, les modalités de construction de la confiance en ligne restent bien, et y compris dans les exemples de méfiance ou de défiance constatés (dans l'autorégulation des groupes), une variable déterminante, non seulement de la qualité du savoir à produire (visée pédagogique), mais aussi des conditions de facilitation des échanges (visée ontologique).

Le modèle convoqué pour « construire la confiance à distance » met alors en évidence les conditions favorables à une activité collaborative visant la production de savoirs. La confiance institutionnelle s'initie lors d'une séance préalable en présentiel qui s'avère fondamentale ; ici se joue le préalable d'une reconnaissance ultérieure, facilitant les échanges. Cette séance est l'occasion d'établir un contrat didactique en explicitant le travail attendu, le rôle et les modes d'intervention du pilote de l'activité, la manière d'utiliser l'environnement d'apprentissage en ligne (ressources, outils), etc. Cette première étape vise aussi à construire la confiance collective ; elle est une première condition d'un fonctionnement efficient de l'activité d'apprentissage à distance. Elle permet ensuite de faciliter le développement de la confiance interpersonnelle, tout aussi nécessaire à l'activité collaborative. Celle-ci suppose la mise en place d'un temps de travail établissant les relations, la mise en place des stratégies de travail et d'apprentissage (de coopération ou de collaboration), des rôles et fonctions de leadership (partagé ou non) et la mise en place de possibilités de contacts fréquents et diversifiés (avec les outils proposés sur la plateforme ou en dehors). Mais si la confiance ainsi construite semble bien faciliter la coopération et surtout la collaboration, elle nécessite aussi une durée suffisante pour être mise à l'épreuve des faits, des relations et des échanges (une activité suffisamment longue ou une succession d'activités).

Or, on savait déjà que la construction des relations entre apprenants dépendait en partie de l'activité d'apprentissage proposée (apprentissage par l'action, apprentissage par la découverte via des études de cas ou des situations problèmes, etc.) [TRICOT 03] ; il semble aussi que la durée soit une variable déterminante de ces relations (bien plus, par exemple, que la nature des outils utilisés, forum, chat, messagerie, etc.), et donc de la construction de la confiance interpersonnelle, et ce pour deux raisons essentiellement : le temps nécessaire de l'appropriation de l'environnement informatique d'apprentissage et notamment des outils de communication (coûts d'investissement importants au départ, pour les apprenants) ; le temps nécessaire à la (re)connaissance de l'autre, de manière générale, et à l'attribution d'une confiance plus « ciblée », accordée en fonction d'une tâche prescrite, en cours d'activité. Cette durée paraît cependant difficile à évaluer, car elle semble plutôt subjective et interactionnelle (à partir de quel moment peut-on dire que l'on connaît quelqu'un d'autre, que l'on peut lui faire confiance ?). Ainsi la durée en tant que « tempus » mettrait en exergue une « tempu-génése » de l'artefact, en situation d'apprentissage collectif (appropriation qui ne peut se mesurer *a priori*), et qui concernerait tant la construction des relations interpersonnelles que les outils de gestion de la confiance. Insaisissable dans sa durée, mais identifiable dans ses conditions, ses déterminants et ses multiples phases, juxtaposées ou successives, la confiance, en ligne comme en présence, se révèle donc comme un mécanisme incontournable de « réduction de la complexité sociale » [LUHMAN 06], en ce qu'elle permet de communiquer avec autrui (connu, inconnu ou méconnu). Parce qu'il est nécessaire, dans les activités de travail et d'apprentissage, à distance plus encore qu'en présence, de « se fier aux autres pour pouvoir collaborer » [LEPLAT 97], la construction, le maintien et le pilotage de la confiance restent des éléments primordiaux d'explicitation des interactions sociales et de la construction des connaissances voire, à terme, de la performance d'un groupe de travail collaboratif à distance [CHANG & CHEN 07 ; KARSENTI 08 ; MICHINOV & MICHINOV 08].

Références bibliographiques

[AUDRAN & SIMONIAN 03] Audran, J., Simonian, S., « Profiler les apprenants à travers l'usage du forum », *International Journal of Information Sciences for Decision Making, art. n° 18*, 2003 (http://isdm.univ-tln.fr, consulté le 12 février 2008).

[CHANG & LEE 07] Chang, H., Lee, S., « Students' Trust Relationships in a Computer Supported Collaborative Learning (CSCL) », In G. Richards (Ed.), *Proceedings of World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education 2007*. Chesapeake, VA: AACE, pp. 2001-2003.

[CHANG & CHEN 07] Chang, C.W., Chen, G.D., « A methodology to facilitate Inter-Trust in Computer Supported Collaborative Learning », Seventh IEEE International *Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT 2007)*, 2007, pp.71-73.

[CIUSSI & SIMONIAN 04] Ciussi, M., Simonian, S., « L'échange favorisé par l'organisation relationnelle de contenu », *International journal of Information Sciences for Decision Marketing*, n° 18, 2004 (http://isdm.univ-tln.fr, consulté le 12 février 2008).

[CIUSSI 07] Ciussi, M., *Du réseau à la communauté*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université de Provence, 2007 (http://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00129384, consulté le 12 février 2008).

[DANESHGAR & HO 2008] Daneshgar, F., Ho, S., « Sociological factors affecting trust development in virtual communities », *International Journal of Networking and Virtual Organisations*, vol. 5, n° 1, 2008, pp. 51-63.

[ENEAU 07a] Eneau, J., « Autoformation et nouveaux dispositifs de formation en situation de travail : construire la confiance à distance », in E. Triby et E. Heilmann (dir.), *A distance. Apprendre, travailler, communiquer*, Strasbourg, PUS, 2007a, pp. 187-200.

[ENEAU 07b] Eneau, J., « Reprendre ses études en ligne à l'Université : construire la confiance et coopérer à distance », *Actes du colloque Echanger Pour Apprendre en Ligne*, Grenoble Juin 2007b (http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.htm, consulté le 12 février 2008).

[ENEAU et al. 08] Eneau, J., Simonian, S., Siméone, A. (2008). « TIC et enseignement supérieur : vers une nouvelle professionnalité enseignante ? », *Actes de colloque Questions de pédagogie dans l'enseignement supérieur*, Brest juin 2008, pp. 267-274.

[GIDDENS 04] Giddens, A., *Les conséquences de la modernité,* L'Harmattan, Paris, 2004.

[GLIKMAN 02] Glikman, V., *Des cours par correspondance au e-learning,* PUF, Paris, 2002.

[GODINET 07] Godinet, H., « Scénario pour apprendre en collaborant à distance : contraintes et complexité », In Wallet J. et al. (Coord), *Le Campus Numérique FORSE, Pistes pour l'ingénierie de la formation à distance*, PURH, Rouen, 2007, pp. 113-129.

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

[HENRI & PUDELKO 06] Henri, F., Pudelko, B., « Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social », in Daele, A., Charlier, B., *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches*, L'Harmattan, Paris, 2006, pp. 105-126.

[KARSENTI 08] Karsenti, T., « Conférence de clôture », *Actes de Colloque CEMAFORAD*, Strasbourg, avril 2008 [http://www.canalc2.tv/video.asp?idvideo=7453] (consulté le 12 mai 2008).

[LEPLAT 97] Leplat, J., « Les dimensions collectives de la fiabilité », in Leplat J., *Regards sur l'activité en situation de travail*, PUF, Paris, 1997, pp. 185-214.

[LOILIER & TELLIER 04] Loilier, T., Tellier, A., « Comment peut-on se faire confiance sans se voir ? Le cas du développement des logiciels libres », *M@n@gement*, *vol. 7 n° 3*, 2004, pp. 275-306.

[LUHMAN 06] Luhman N., *La confiance. Un mécanisme de réduction de la complexité sociale*, Economica, Paris, 200§..

[MICHINOV 06] Michinov, E., « Validation de l'échelle de mémoire transactive en langue française et adaptation au contexte académique », *Revue européenne de psychologie appliquée*, vol. 57, n° 1, 2006, pp. 59-68.

[MICHINOV & MICHINOV 08] Michinov, N., Michinov E., « Face-to-face contact at the midpoint of an online collaboration: Its impact on the patterns of participation, interaction, affect and behavior over time », *Computers & Education*, vol. 50, n° 4, 2008, pp. 1540-1557.

[SIMEONE et al. 07] Simeone, A., Eneau J., Rinck F, « Scénario d'apprentissage collaboratif à distance et en ligne : des compétences relationnelles sollicitées ou développées ? », *International Journal of Information Sciences for Decision Marketing*, n° 29, 2007 [http://isdm.univ-tln.fr/] (consulté le 12 février 2008).

[SIMONIAN et al. 06] Simonian, S., Ravestein, J., Audran, J., « Conditions didactiques de la transformation d'une liste de diffusion en outil collaboratif », *Distances et savoirs, vol. 4 n° 4*, Lavoisier, Paris, 2006, pp. 513-526.

[SMITH 08], Smith, R., « The paradox of trust in online collaborative groups », *Distance Education*, vol. 29, n° 3, 2008 , pp. 325-340.

[TRICOT 03] Tricot, A., Apprentissage et recherche d'information avec des documents électroniques, Habilitation à Diriger les Recherches, Université de Toulouse Le Mirail, 2003, [http://perso.wanadoo.fr/andre.tricot/Tricot_HDR.pdf] (consulté le 10 mai 2008).

[WALLET et al. 07] Wallet, J., et al., *Le Campus Numérique FORSE, Pistes pour l'ingénierie de la formation à distance*, PURH, Rouen 2007.