



**HAL**  
open science

## Les incitateurs et les épreuves, traces de vie sur les forums en ligne ?

Jacques Audran, Bernard Coulibaly, Cathia Papi

► **To cite this version:**

Jacques Audran, Bernard Coulibaly, Cathia Papi. Les incitateurs et les épreuves, traces de vie sur les forums en ligne ?. DistanceS, 2008, 10 (1), pp.1-26. hal-02884508

**HAL Id: hal-02884508**

**<https://hal.science/hal-02884508>**

Submitted on 29 Jun 2020

**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.

## Les « incitateurs » et les « épreuves », traces de vie sur les forums en ligne ?

Notes biographiques des auteurs

- Audran, Jacques

Docteur en Sciences de l'éducation, Jacques Audran est Maître de conférences à l'Université de Provence. Spécialiste de l'apprentissage, il est également responsable des enseignements de Psychologie de l'éducation. Ses recherches s'intéressent plus particulièrement aux rôles que jouent les relations sociales dans les apprentissages en ligne.

- Coulibaly, Bernard

Docteur en sociologie, Bernard Coulibaly a coordonné les FOAD du consortium des Universités Strasbourg I, de Mons-Hainaut, du Tecfa de Genève et l'AUF. Chargé de recherche et d'enseignement en technologies éducatives à l'ULP puis à l'Université de Haute-Alsace, il est aussi responsable de la gestion des publications scientifiques.

- Papi, Cathia

Sociologue de formation, Cathia Papi est doctorante en sciences de l'éducation à l'Université Louis Pasteur de Strasbourg et chargée de recherche et d'enseignement à l'Université de Haute Alsace. Elle travaille sur la question de l'activité et du vécu des acteurs participants à un dispositif de formation ouverte et à distance.

**RÉSUMÉ** • Que se passe-t-il sur les forums des formations en ligne ? Pourquoi un tel vent de fantaisie souffle-t-il parfois parmi les messages ? Ce sont les questions que nous nous sommes posées à la lecture de certains fils de discussion présents sur l'*Agora* du campus Pegasus, permettant la préparation du DAEU en ligne. Au-delà des premiers messages assez fonctionnalistes, notre analyse ethnographique des traces montre qu'au fur et à mesure qu'évolue la connivence entre les participants, évolue également le degré de participation et la richesse de l'argumentation. Les trois fils de discussion analysés, volontairement capturés à différents stades de la formation, mettent en évidence que quelques apprenants, que nous

appelons « incitateurs », nous semblent participer de la constitution progressive du groupe en animant des discussions qui impliquent les autres acteurs. Chaque discussion fait événement et semble pouvoir même être qualifiée d'épreuve (Latour, 2001). En effet, le souci du contexte quotidien montre bien à quel point les échanges nécessitent un ancrage dans la vie « réelle » pour rendre tangible un sentiment de présence dans les interactions verbales.

**MOTS CLÉS** • incitateurs, épreuves, forum, fil de discussion, événement.

*ABSTRACT. What happens in the Web forums of online learning environments? Why do some typed messages sound so strange sometimes? These are the questions that came up when we read some of the discussion threads in the Agora of the online learning platform Pegasus which enables adult students to prepare the DAEU (equivalent to the A-level) online. Beyond the first messages where students just expect a precise answer to solve their technical problems, our ethnographic study of this virtual environment showed that the higher the degree of mutual understanding among the posters, the higher their participation rate and the deeper their level of processing. In this paper we analysed three threads we isolated as critical data among a year of online discussions. This analysis showed that some participants (students and tutors) we called “actuators” can lead the discussion and encourage argumentation, thus enriching exchanges. Their discussions about events appear as a “test of strength” (Latour, 2001) for them. Their participation seems to be at the root of a community through the perception of social presence. Our analysis also showed the importance of the description of physical location and local context in the messages.*

*KEYWORDS. Actuators, test of strength, Web forum, discussion thread, event.*

## 1. Introduction

Comblant la dépersonnalisation de l'enseignement à distance traditionnel, la plupart des nouveaux dispositifs profitent des possibilités offertes par les technologies de l'information et de la communication pour proposer des lieux de communication virtuelle visant à créer des liens communautaires (Wenger, 1998 ; Bielaczyc, 2001 ; Henri et Lundgren-Cayrol, 2001 ; Charlier et Peraya, 2003). Cette dernière est supposée non seulement permettre une diminution des abandons liés à l'isolement, mais également, dans une logique de production et d'échange (dite socioconstructiviste), favoriser l'apprentissage des étudiants. Les différents acteurs de ces dispositifs de formation sont ainsi encouragés plus ou moins fortement à interagir via les *chats* ou autres forums<sup>1</sup>. Notre article entend montrer, par l'analyse des traces produites, l'importance des conversations qui se déroulent dans un forum généraliste et leur évolution perceptible à divers stades du cursus suivi. En bref, donner des éclairages à la question triviale « qu'est-ce qu'un forum qui marche ? ».

Dans la temporalité des forums présents dans des environnements informatiques dédiés à l'apprentissage humain, nous avons repéré, à l'occasion de précédentes recherches, trois phases dans l'évolution de la prise de parole sur les forums asynchrones des plates-formes, à savoir : une phase de messages centrés sur soi et les soucis techniques, une phase plus communicationnelle en évolution vers la prise en compte de la parole de l'autre, et une phase centrée sur les contenus et leur évaluation (Audran, 2002 ; Audran et Simonian, 2003 ; Simonian, Ravestein et Audran 2006). Au niveau de la deuxième phase, nous avons relevé des échanges qui permettent de mieux comprendre comment se forment les connivences, comment se noue une histoire commune des membres participants. Cet article entend s'appuyer sur l'analyse des messages et de leur organisation pour approfondir l'étude de cette phase de montée de la connivence qui semble fondamentale<sup>2</sup> dans le positionnement social au sein d'un collectif qui vise le même but d'apprentissage. Dans ce cadre, il semble que ce soient des situations particulières, faisant événement (Goffman, 1991), qui amènent les apprenants à s'engager dans une interaction semblant peu à peu perdre sa virtualité, comme rattrapée par une nécessaire concrétisation.

---

<sup>(1)</sup> Ce cadre d'action est principalement soutenu par le courant du CSCL (Computer Supported Collaborative Learning) dans la littérature des technologies de l'éducation (Paavola et al, 2002).

<sup>(2)</sup> Ainsi, Daele et Lusalusa (2003) insistent sur l'importance de « sentir l'existence du groupe » dans l'étude des propos tenus par des étudiants en ligne.

Les échanges sur lesquels nous avons fait porter notre travail d'analyse s'effectuent dans l'*Agora*, un Web-forum « généraliste » du campus numérique Pegasus<sup>3</sup>. D'autres « lieux » virtuels d'échanges existent dans ce même environnement (forums dédiés à une discipline étudiée, forum de méthodologie, salons synchrones...), mais leur spécialité surdétermine visiblement la nature des messages et nous paraissent peu propices au développement des fils de discussion qui ont constitué notre première unité d'analyse. À l'inverse, le forum généraliste *Agora*, où les étudiants prennent très majoritairement la parole, semble inciter les participants, une fois passée la phase des messages centrés sur soi et les soucis techniques<sup>4</sup>, aux échanges longs, voire aux débats, ce qui convenait mieux à notre approche ethnographique qui tentait de discerner les démarches ayant pour but de resserrer les liens du groupe. Lors d'une première lecture exploratoire et diffuse des 648 fils de discussion, il nous a semblé qu'il y avait émergence, sous différentes formes, d'une sorte de « sentiment de communauté » (Köhler, 2005) caractéristique de cette phase de prise de conscience de l'autre. Les extraits que nous présentons ici n'entendent pas couvrir l'exhaustivité des situations d'échange qui donnent une épaisseur concrète au collectif. Ce sont cependant des tendances assez nettes qui se dégagent de cette activité de repérage des contenus croisée avec une analyse quantitative des fils et des messages. Ces situations se résument à trois « attitudes collectives » que nous avons fréquemment rencontrées à la lecture des messages :

- le collectif se retrouve dans une version fictionnelle voire quasi familiale du groupe ; ces situations se caractérisent par la montée de connivences qui soudent le groupe et des jeux de rôles ;
- le groupe vit, au travers de comptes rendus micro-historiques, des événements vécus directement en relation avec le contexte de la formation, et le font partager à d'autres ;
- les échanges évoluent vers un débat structuré et argumenté où des oppositions apparaissent et des identités s'affirment.

Il est cependant nécessaire d'introduire plus précisément l'approche méthodologique, d'inspiration ethnographique<sup>5</sup>, qui a guidé l'analyse de ces « traces » tout au long de cette recherche.

---

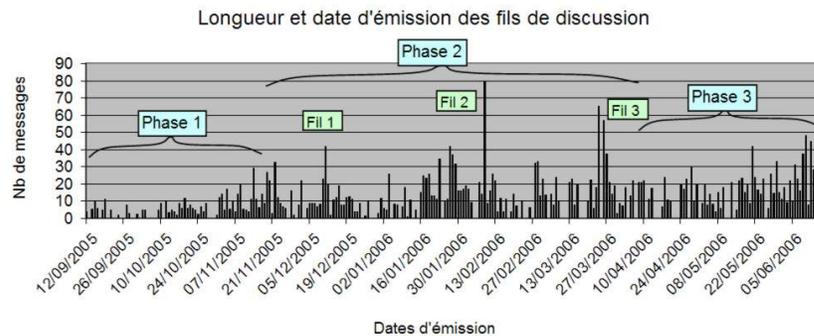
<sup>(3)</sup> Pegasus est un site de type campus numérique accueillant des étudiants adultes qui reprennent leurs études afin de préparer en ligne le Diplôme d'Accès aux Études Universitaires, diplôme parfaitement équivalent, en France, au baccalauréat.

<sup>(4)</sup> Cette phase se repère par le fait que les échanges qui la composent ne peuvent être réellement qualifiés d'interaction (Audran et Simonian, 2003). En effet, une condition simple de l'interaction (Henri, 1992), à laquelle ces messages ne répondent majoritairement pas, est qu'un membre A initie l'échange vers un interlocuteur B, que B réponde à A, et que A lui envoie au moins un feed-back en retour à l'intérieur du fil de discussion.

<sup>(5)</sup> Sur la dimension ethno-anthropologique d'analyse du Web, voir Audran (2005), « Ethnologie et conception des sites Web scolaires ». Paris : Lavoisier.

## 2. Terrain virtuel, données, méthodes

Entre le début et la fin de ce DAEU préparé en ligne<sup>6</sup>, c'est-à-dire entre octobre 2005 et juin 2006, 5914 messages ont été « postés » sur le forum *Agora*. Ces messages sont organisés en 648 fils de discussion (moyenne d'un peu plus de neuf messages par fil), qui sont plus ou moins longs et rapprochés durant l'année universitaire. Nous distinguons bien dans la figure 1 ci-dessous la brièveté des fils de la 1<sup>re</sup> phase (moy.= 5,12 mess./fil, fréq.= 9,69 f/s), la présence d'interactions longues (quasi-doublingement de la longueur et de la fréquence moyenne des fils) durant la 2<sup>e</sup> phase (moy.= 9,2 m/f, fréq.= 15,81 f/s) et un quasi-doublingement de la densité des fils dans la 3<sup>e</sup> phase par rapport à la seconde, soit une multiplication par 3,5 depuis la phase 1 (moy.= 10,5 m/f, fréq.= 30,15 f/s)<sup>7</sup>. Comme l'indique Lancieri (2005), ces valeurs météorologiques reflètent assez bien l'évolution du « niveau de jeunesse ou de maturité des discussions » à l'échelle d'une année d'études en ligne.



**Figure 1 • Spectre de l'Agora. Longueur et densité des échanges durant l'année universitaire. Distinction des phases et des fils étudiés.**

Par ailleurs, on note aisément que les « foyers » de discussion intensive (fils longs et denses) correspondent à des périodes précises de l'année universitaire : début des échanges longs en deux « temps forts » à partir de mi-novembre, travail intensif de mi-janvier à mi-février, stabilisation (à quelques exceptions près) des échanges à partir de mars, forte densité au moment des examens (et immédiatement

<sup>6</sup> L'examen au DAEU se déroule, lui, de façon traditionnelle dans l'une des sept universités partenaires du projet Pegasus : U. Nice Sophia-Antipolis, U. Sud-Toulon-Var, U. de Haute-Alsace-Mulhouse, U. Paris 13-Nord, U. Antilles-Guyane, U. du Havre, U. de la Réunion.

<sup>7</sup> La densité moyenne des messages (plus ou moins 220 caractères par message, espaces compris) ne varie pas de manière significative selon les phases. Cette donnée est à prendre avec précaution car elle est sans doute surdéterminée par la taille limitée de l'écran de saisie, critère à prendre en compte dans l'étude quantitative des traces.

après) de fin mai à mi-juin. Les « creux » coïncidant plus ou moins avec les congés universitaires, on voit que ces discussions reflètent, au bout du compte, un spectre proche de ce que l'on s'attendrait à trouver si l'on pouvait mesurer les discussions de couloir dans une formation présentielle.

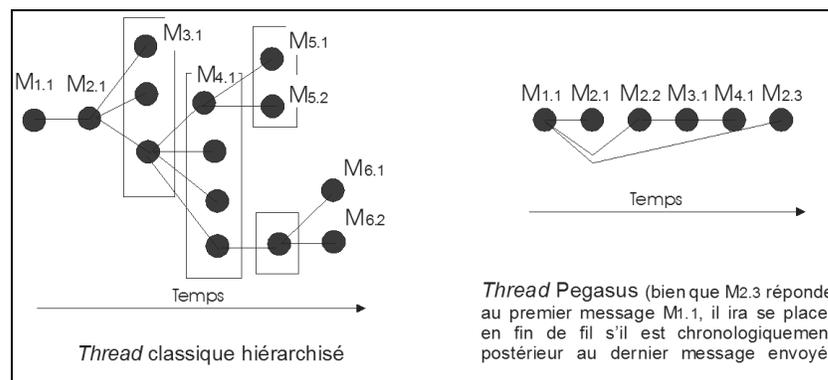
Notre première investigation a consisté à identifier les membres qui émettent le plus souvent des messages et à nous intéresser directement aux messages proprement dits. En effet, Beaudouin, Fleury et Velkovska (2000) expliquent que « aucun outil informatique n'est adapté à l'analyse des interactions ». Mais, comme ces auteurs, avant de nous intéresser aux contenus, nous avons déterminé, dans l'ensemble de la promotion en cours, le pourcentage de ceux qui émettent des messages, et ce pour situer notre étude. Ai-je bien saisi le sens ??? Parce que le mot relativement n'allait pas. L'idée est d'identifier des *leaders* et de les quantifier par rapport à la population des discutants (et dans un deuxième temps par rapport à l'ensemble des inscrits, y compris ceux qui ne prennent pas la parole). En ordonnant notre base de données des fils en fonction de la longueur des messages et de leur émetteur initial (indépendamment de l'ensemble des participants du fil), nous constatons que seulement huit étudiants (sur un total de 45 inscrits) sont chacun à l'origine d'au moins dix messages donnant lieu à des « interactions », que nous isolons selon les critères d'Henri (1992). Nous considérons ces étudiants comme des « incitateurs » dans la mesure où ils sont les initiateurs des trois quarts des messages ayant donné lieu à des interactions, et à l'origine de plus de 80% des fils comptant au moins 21 messages. Comme nous l'avons déjà souligné, par ailleurs (Papi, 2006), seule une minorité est active en termes de participation sur les forums. C'est ainsi que les principaux initiateurs de fils semblent également être les principaux acteurs de l'ensemble des discussions, telles celles des trois fils sélectionnés.

Les thèmes et les discutants ayant été identifiés soigneusement, plutôt que de travailler sur un échantillon représentatif des messages, nous avons opté pour une méthode d'analyse différente centrée d'une part, sur ce qui fait que les membres du forum maintiennent le dialogue et, d'autre part, focalisée sur l'évolution présente en matière de stratégies de communication. En conséquence, nous avons pris le parti d'observer ce que l'on pourrait appeler des « événements » au sens microsociologique où Goffman (1991) emploie ce terme. Cette notion d'événement qui nous sert à qualifier les messages, mais surtout les faits auxquels ils se réfèrent, ne se laisse pas cerner facilement. Elle est convoquée pour qualifier un fait extraordinaire, non accidentel, qui rompt suffisamment avec la routine pour être cité dans les débats sociaux comme référence et jouer un rôle dans l'expérience des individus. Ainsi, son caractère référentiel donne paradoxalement un intérêt compréhensif à l'analyse de l'événement étudié. En effet, l'événement

porte en lui un double niveau de signification du point de vue de l'« événement individuel » et privé dans un temps vécu, comme de l'événement collectif et partagé dans un temps historique. Cette bipolarité nous intéresse particulièrement puisque c'est la relation entre le vécu individuel et le caractère collectif de l'événement que nous voulons étudier. Ceci suppose d'être en mesure de distinguer, au sein d'un important corpus de messages, les échanges qui peuvent rendre compte de l'existence d'événements assez marquants pour rendre compte de ces deux aspects. La figure 1 nous donne donc des éléments de repérage de la longueur des fils et la place chronologique qu'ils occupent dans le corpus recueilli.

Ceci nous amène, pour terminer ce point méthodologique, à préciser la nature de l'organisation des messages et l'approche utilisée dans l'analyse des contenus.

Nous analysons, comme cela a été dit, des fils de discussion (ou *discussion threads* dans la littérature - Sudweeks et Simoff, 1999). Les *threads* permettent d'isoler des échanges cohérents autour d'un sujet proposé à la discussion par un locuteur et ainsi de limiter le champ d'investigation du chercheur. Forme présente dans de nombreuses modalités d'échanges existant sur Internet (forums, *chats*, messageries instantanées...), le *thread* présente la plupart du temps une structure arborescente interne complexe et délicate à analyser (Sudweeks et Simoff, 2000 :29), qui n'est pas forcément pertinente dans tous les cas d'analyse.



**Figure 2 • Comparaison de présentation des fils, à gauche selon le modèle classique hiérarchisé, et à droite le modèle linéaire simplifié de Pegasus.**

Dans notre cas cependant, ces fils de discussion sont de « vrais » fils, parfaitement linéaires dans la manière dont ils sont présentés à l'écran (fig. 2). Cette fonctionnalité de « linéarisation visuelle » est une particularité de la plate-forme support de Pegasus qui tente de simplifier au maximum l'usage des forums pour les débutants supposés que sont les étudiants de DAEU. Ce point est néanmoins délicat pour le chercheur qui, lui, dispose de l'historicité hiérarchisée des réponses (la structure informatique étant conforme à celle modélisée par Sudweeks & Simoff) et doit toujours avoir en tête que la réponse à un message intermédiaire entraîne toujours, pour l'utilisateur, un affichage du message en queue de fil sur l'interface de visualisation.

Sur le plan des contenus, notre approche méthodologique générale met l'accent sur les aspects compréhensifs et s'occupe prioritairement d'analyser les messages à partir de leur construction, c'est-à-dire à travers la manière dont les locuteurs établissent des « rites de communication » entre eux. Fidèles à Goffman (1981 : 11-84), nous distinguons, sur le plan du sens, les répliques des réponses, les secondes étant plus posées que les premières, ainsi que les ruptures des maximes de la conversation de Grice (1979). Ces premiers indices posés, nous avons été attentifs à distinguer les différentes modalités en fonction de leurs finalités explicites ou implicites : celles centrées sur l'échange d'informations, celles utilisant force effets (points d'exclamations, d'interrogation, simleys, interjections écrites), celles visant la prise de contact (avec les inducteurs idoines) ou le dialogue (avec des relances), celles visant la clarification d'un point de divergence ou le débat (plus participantes au sens de la valeur argumentative), ou encore celles plus réflexives proposant de nouveaux thèmes en référence à des échanges antérieurs. Ce parti pris nous éloigne un peu d'une analyse de contenus fondée sur un relevé lexical pouvant donner lieu à une analyse formelle des lemmes (Simonian, Ravestein, Audran, 2006), mais il nous a semblé plus pertinent compte tenu de nos objectifs de recherche.

Dans une deuxième partie de l'article nous allons donc tenter de montrer à la fois la fonction relationnelle de certains messages sur l'*Agora* et, de façon plus diachronique, l'évolution des échanges.

### 3. Analyse des fils de discussion repérés

#### 3.1. « La petite maison dans la prairie » ou la formation du groupe

Le premier fil de discussion étudié se situe au tout début de ce que nous nommons la phase 2. Il est ainsi caractéristique de l'entrée dans la « phase de prise de conscience de l'alter » (Audran et Simonian, 2003), au cours de laquelle « les membres exploitent les aspects relationnels et réflexifs de la communauté et sont capables de se représenter les autres membres comme des acteurs et des partenaires dans la communication » (Audran et Daele, sous presse). L'intitulé du fil *C'était juste pour vous dire qu'on était une famille nombreuse* semble entériner la fondation subjective de la communauté (le destinataire supposé étant considéré comme sujet de ladite « famille »). Si, sous cet intitulé, seuls 21 messages sont recensés, en fait les interactions portant sur cet item ne se limitent pas à ce fil mais parcourent également, de façon plus discrète et transversale, d'autres sujets de discussion se déroulant en parallèle. Ainsi, ce sujet est en relation avec notamment les deux autres longs fils de discussion du mois de novembre concernant la détermination de moments de réunion, à l'intérieur de discussions respectivement intitulées *Un regroupement pour l'UNSA* (26 messages) et *RDV salon ce soir pour du français entre étudiants* (31 messages). C'est à l'ensemble de ces messages, concourant plus ou moins directement à l'idée de « famille nombreuse », que nous allons nous intéresser pour proposer une lecture de ce fil principal. Au vu des messages postés sur le forum généraliste de la plate-forme, ceux qui participent ou font allusion à ce sujet communiquent dans un laps temporel relativement restreint, dix jours, avec une concentration plus forte durant les quatre jours du fil principal. Il est curieux de constater que les deux premiers messages relevés suggèrent que l'histoire a déjà commencé : « hello Charles » (C., 19/11/2005), « écoute C. je t'ai déjà dit qu'il n'était pas bigame alors n'insiste pas il est à moi et je le garde... nana na nanère !!!! ;-))))) » (P., 19/11/2005). Ce qui apparaît sur le forum général semble donc être la suite de quelque chose qui a débuté ailleurs, que ce soit dans un forum disciplinaire, un salon, des messageries personnelles ou lors de communications extérieures à la plate-forme. En effet, outre le prénom Charles, qui n'est celui d'aucun des étudiants et donc un surnom, force est de constater l'existence de relations supposées entre ce personnage et ceux incarnés par d'autres étudiants. Ces relations ne s'éclaircissent, pour l'observateur du forum, qu'au message suivant (très chargé d'implicites) envoyé par la seconde intervenante sept minutes après le précédent : « ah oui g oublié de signer... Caroline Ingalls... ». Ceci aboutit deux minutes plus tard à la réaction de la première émettrice : « ah non je ne veux pas être Mme Olson !!!!! moi je veux être Laura ! (parce qu'Almonso est mignon) ». Le décor est planté<sup>8</sup> par ces deux apprenantes : il s'agit de

revisiter le célèbre feuilleton télévisé *La petite maison dans la prairie*. Si Charles est apparemment d'emblée incarné, nous ne savons pas encore par quel apprenant, les autres personnages semblant, pour la plupart, encore « disponibles ». Comme dans une pièce de théâtre connue dont il s'agit de distribuer les rôles (Goffman, 1973, 1991), les apprenants-acteurs s'approprient et proposent des identités. La première étudiante à se manifester prend l'identité de Caroline Ingalls, personnage qui, dans la série, est une femme blonde aux yeux bleus représentant, tout comme son mari Charles Ingalls, la gentillesse et la droiture morale. Est opposé à ce personnage celui de madame Olson, femme sèche aux traits durs, caractérisée par sa méchanceté à l'instar de sa fille Nelly. D'où le refus de la première « actrice » d'endosser une telle image et sa préférence pour le personnage de Laura, parce que son ami Almonso est « mignon », dit-elle, mais probablement aussi parce que, fille de Caroline et Charles, Laura ne peut être qu'un personnage sympathique. De plus, elle est aussi le personnage principal et la narration s'opère à travers le filtre de sa subjectivité.

C'est le lendemain de ces échanges, faisant partie d'un court fil portant sur une question technique, qu'est lancé le message « c'était juste pour vous dire qu'on était une famille nombreuse ». L'étudiante incarnant désormais Laura fait alors appel aux autres étudiants « alors qui va nous suivre ???? Il manque la mère Olson et Nelly ???? » (C., 20/11/05 15:24), appel qui fait rire Caroline Ingalls mais reste sans réponse de telle sorte que, quatre heures et demie plus tard, Laura renchérit par un appel à Almonso. Puis, Charles se manifeste à son tour – sans préciser son identité apparemment déjà connue - et relaie, tel un marchand de foire, l'appel pour deux autres personnages : « Qui veut être la maîtresse d'école ? Celle qui a des petites lunettes et qui ne se fait jamais de mec ? Et le big barbu à chemise rouge carreaux noirs ? Il y a des places à prendre n'hésitez pas... » (L., 20/11/05 20:41).

Trois heures plus tard une réaction de la part d'une autre apprenante : « c'est pas du jeu vous avez pris les meilleures places ! ben moi je serai mary, c'est la plus gentille ! et toc ! » (I., 20/11/05 23:48). À défaut du rôle d'adulte, la mère de famille, de Caroline ou de celui de personnage principal de Laura, il s'agit donc d'incarner un enfant, ici Mary, sœur de Laura, fille aînée de Charles et Caroline, effectivement caractérisée par sa gentillesse. Le fait de privilégier les figures de Caroline et de ses filles, d'un côté, et d'écarter celles de la mère Olson, de Nelly ou de l'institutrice « vieille fille », de l'autre, met en relief la recherche de personnages avec lesquels l'identification est aisée. Ainsi, le manque de personnages adéquats à l'image que les étudiants se font d'eux-mêmes ou souhaitent offrir, explique peut-être que seuls cinq acteurs de Pegasus participent activement à cette théâtralisation. En effet, une autre apprenante

qui se manifeste deux jours plus tard, dans un autre fil de discussion, en demandant « et pour moi il reste qui dans la famille Ingalls ??? » (V., 22/11/05 19:50), n'envoie plus de message après s'être vu proposer Nelly ou madame Olson qui ne sont pas apparentées à cette famille vertueuse. Alors que le directeur d'exploitation de Pegasus est invité à entrer dans le jeu avec la proposition des rôles du docteur ou de l'homme d'église, incarnations du sérieux, il choisit le personnage du docteur, celui du curé se trouvant alors offert à un autre tuteur qui ne réagira pas à ce message. Dès lors, un apprenant interroge « Il ne me reste plus que M. Edwards si j'ai bien compris ? » (P., 22/11/05 18:25). Il entre dans le jeu sans pour autant y participer, à croire que le personnage du barbu, ami de Charles, alcoolique et bourru, ne lui convient guère. La plus grande partie des messages porte ainsi sur la distribution des rôles attribués, incarnés ou rejetés en fonction de l'identité réelle des « acteurs » : les femmes s'en tiennent à des rôles féminins et les hommes à des rôles masculins, seuls les personnages sympathiques trouvent preneurs et des caractéristiques telles que la physionomie (éventuellement connue grâce aux portraits en ligne) où le lieu d'habitation des tuteurs et étudiants-acteurs contribuent à justifier l'attribution de rôles : « De toutes façons, L. avec sa bobine, il fait vraiment le père Ingalls. » (J-C.8, 21/11/05 17:22). Bien que ne participant pas, un tuteur se voit attribuer le rôle de curé « d'autant plus qu'en Alsace ils sont payés par l'état ! » (J-C., 22/11/05 11:43).

Bien qu'il s'agisse d'un jeu de rôles concernant des personnages fictifs, le lien avec le réel semble fort. Le jeu consiste ainsi avant tout à distribuer des personnages, à se donner une « face » (Goffman, 1973), de telle sorte que la recherche de la série suivante commence déjà, telle celle d'un « cadre » (Goffman, 1991) sur lequel il convient de se mettre d'accord afin d'y puiser des « ressources sûres » (Goffman, 1988) favorisant les interactions « à distance » (Blandin, 2004). Sous couvert de respecter le temps limité de la plaisanterie, il s'agit apparemment de réaffirmer et renouveler sans cesse les liens existants entre les différents membres tout en permettant à d'autres acteurs de trouver un rôle à jouer dans cette communauté. Alors que Laura et Caroline s'inventent des rôles comiques en troquant leurs personnages contre ceux de « biquette » et de « vache à Charles », ce dernier est celui qui semble le plus tenir à cœur à son rôle en prenant en compte ces évolutions. Il le fait traverser les sujets de discussion en justifiant son indisponibilité à un salon par « Moi je bosse ce soir... j'ai des vaches et des moutons moi ! » (L., 22/11/05 14:12) ou en relativisant la difficulté de son activité professionnelle réelle par « mais Charles en a vu d'autres »

---

<sup>(8)</sup> Dans notre codage, les initiales doubles sont réservées aux tuteurs et au directeur (JC est le directeur des études). Les étudiants sont codés par des initiales simples.

(23/11/05 15:17), message signé « L & Charles ». Comme nous le notions dès le premier message évoqué, outre les renchérissements des uns et des autres, la signature apparaît être un élément important, le nom emprunté, symbole de « l'identité sociale », marquant alors davantage l'ancrage dans la communauté que le véritable prénom plus attaché à la personne, signe de « l'identité individuelle » (Bourgeois, 2006). La signature ici présentée démontre l'endossement simultané des deux identités. Cette importance du nom se traduit par le recours à des surnoms dont le nombre paraît refléter la popularité de l'acteur sur le forum. Outre les diminutifs des réels prénoms, la plupart de ces surnoms sont empruntés à des dessins animés ou séries pour enfants. Le directeur d'exploitation de la plate-forme est ainsi appelé tantôt « inspecteur gadget » (suggérant par là même qu'il trouve des solutions à tout), tantôt « Grand Schtroumpf » (probablement en raison de son rôle dans le dispositif). Ces surnoms, qu'ils soient choisis ou donnés, sont affectueux et tendent à participer d'une culture ayant des référents communs, permettant une transition de la famille élargie des spectateurs<sup>9</sup> à la famille nucléaire des « acteurs », dont nous faisons l'hypothèse qu'ils sont aussi incitateurs.

L'affirmation de soi avec ses particularités, se dégageant de la présentation de soi comme femme ou homme, de tel âge, avec telle situation familiale et professionnelle et tel projet, trouve ainsi un point de rencontre à travers ces souvenirs d'enfance construits sur les diffusions et re-diffusions de feuilletons suivis par plusieurs générations. Ceci explique peut-être la possibilité qui est ouverte à la succession de plusieurs séries dont la seule nécessité est qu'elles soient connues du plus grand nombre. Le fait de s'identifier à des personnages existants semble ainsi constituer une façon de pallier le côté abstrait des échanges virtuels.

Le jeu qui consiste à incarner des personnages télévisés, s'il ne contribue apparemment pas à la progression réflexive du travail collaboratif tellement le sujet de discussion est éloigné des savoirs académiques, paraît donc toutefois agir sur le sentiment d'appartenance à une communauté. Mais à quelle communauté ? Seule une poignée d'apprenants participe à cette « mascarade » (au sens le plus étymologique du terme), fractionnant par là même ce qui pourrait être perçu extérieurement comme la communauté regroupant l'ensemble des apprenants. Cela suggère de réserver ce terme à ces quelques étudiants, tissant entre eux et avec certains tuteurs ou responsables les liens d'une communauté vécue et ouverte à l'inclusion de nouveaux membres, comme le suggèrent les appels à participation auparavant présentés.

---

<sup>(9)</sup> Alors qu'on sait que 20% des étudiants prennent la parole sur les forums, il est par contre difficile de chiffrer le nombre de « spectateurs » du fait qu'une connexion comptabilisée n'implique pas que l'étudiant connecté soit allé lire les discussions du forum *Agora*.

Ceux qui disposent des références culturelles nécessaires ne s'insèrent pas tous pour autant dans cette fiction, car nombre d'apprenants en restent à la première phase de communication sur la plate-forme, voire ne se manifestent jamais<sup>10</sup>. Or, des chercheurs hollandais (Kreijns et al. 2002) et Bruner (2002) notent le fait que, dans un cadre plus général, les interactions sociales en ligne semblent nécessaires à la création d'un « espace social », fondement théorique d'une dynamique d'apprentissage grâce à l'amorçage d'échanges plus réflexifs.

### 3.2. « L'examen blanc de géographie » ou le partage dans l'épreuve

Ce second fil de discussion comprend 79 messages rédigés par six étudiants et deux tuteurs. C'est le plus long de tous les fils présents sur ce forum durant la période étudiée. Son intérêt réside dans le fait qu'il se réfère directement à un événement pédagogique, le passage d'une épreuve d'examen « blanc », l'épreuve de géographie du DAEU. Cette tâche correspond à un des « devoirs » obligatoires que les étudiants, qui ont choisi cette matière, ont à réaliser durant leur cursus. Elle est proposée au mois de février 2006, soit environ cinq mois avant l'épreuve réelle. C'est le coordonnateur des tuteurs de géographie qui propose ce travail le jeudi 9 février (deux messages d'avertissement avaient été postés durant le mois précédent) et s'appuie sur le forum général pour initier l'activité dont il fixe le démarrage (en fait, le dépôt du sujet sur l'espace public de téléchargement) le vendredi matin. Dans ce premier message, outre le rappel de la date et de l'heure de dépôt du sujet, il donne les consignes et indique les modalités de correction « [...] passez environ 3h suivies dans un lieu tranquille pour réaliser le devoir sans aucune aide extérieure comme si vous étiez à l'examen final (l'eau et la nourriture sont admises). [...] Si exceptionnellement vous ne pouvez le rédiger vendredi, vous avez le week-end pour le faire en dehors d'une dérogation spéciale » (L-C., 09/02/06 22:10). Dès ce moment préparatoire deux clins d'œil sont envoyés aux étudiants en ligne « l'eau et la nourriture... » ainsi que la dérogation du week-end, mais l'un comme l'autre de ces propos rassurants aurait pu tout aussi bien être tenu en situation présentielle.

À peine cinq minutes plus tard, deux étudiants « répondent » à ce message « ok encore quelques heures de révisions puis on sera prêt ! (C., 09/02/06 22:15) et plus sobrement « ;-) » (L., 09/02/06 22:15). Dès 6h44, le vendredi matin, le coordonnateur annonce que le sujet de l'examen blanc de géographie est

---

<sup>(10)</sup> Les participants s'en préoccupent d'ailleurs dans un message adressé mi-février au responsable. Cette série télévisée est tellement connue qu'on peut se demander si on n'assiste pas là, après tout, à un phénomène d'exclusion de ceux qui n'en ont jamais entendu parler (quelques non-européens – DOM-TOM non compris – ou étudiants de certaines générations intermédiaires ?).

déposé. Commence alors une journée-événement que plusieurs étudiants vont faire vivre à distance à leurs lecteurs via le forum. Dès 8 h 02 une étudiante écrit « [...] g ouvert les yeux vers 6h je me suis endormie en révisant !!! forcément réviser sur mon lit!!!! [...] » (C., 10/02/06). Son contexte de travail fait l'objet de descriptions « [...] ouais c'est petit chez moi mais du coup mon bureau est collé a mon lit et c'est facile de poser toute l'informatique dessus [...] ».

Le terme de « message » n'est même plus pertinent pour désigner ce monologue de 325 mots où elle se met elle-même en scène « [...] g un angle de livre dessiné ds le coin de l'œil!! [...] ». Ainsi on connaît sa tenue « [...] je me suis endormie en chaussette et en jupe [...] », son planning « [...] je vais aller amener le tio a l'école [...] » son humeur, « [...] en fait j'suis détendue [...] ». Cette pseudo mise en scène, qui est sans doute ici une description authentique de son cadre de vie et donc tout le contraire d'un décor théâtral, repose sur le caractère asynchrone du forum, car elle sait qu'elle n'est pas forcément lue dans l'instant « [...] pour l'instant apparemment y a que moi sur la plate<sup>11</sup> .... [...] ». Elle sait néanmoins qu'elle le sera tôt ou tard « [...] allez tous le monde BON DEVOIR [...] ». À peine ce texte terminé, elle expédie un court message deux minutes plus tard « [...] et pourvu qu'aucun ordinateur ne bogue !!!! [...] » (C., 10/02/06 08:04). Ce court retour, un peu surfait, accentue encore la dimension pseudo-théâtrale<sup>12</sup> des messages. Une autre étudiante ne tarde pas à faire son apparition sur le forum « en chaussette et en jupe !!! haha !!!! » et poursuit l'échange sur le mode initié par le premier texte « [...] j'ai fermé les yeux quand j'ai cliqué [...] pour imprimer pour ne pas voir le sujet [...] » (L., 10/02/06 08:35). Sans être aussi long que le premier texte, ce message de 103 mots utilise des effets semblables, mais reste beaucoup plus centré sur la tâche scolaire à accomplir « [...] il est 8 h 42 ! donc plus que 3 minutes pour se mettre en condition et c'est parti jusqu'a 11H45 [...] » avec une forte attention apportée au temps de réalisation.

La première étudiante réapparaît et tente le dialogue « [...] je me doutais que ce serai toi le prochain message [...] » (C., 10/02/2006 09:15), alors que d'autres commencent à se manifester de façon plus neutre, parfois sous la forme d'encouragements qui semblent autant s'adresser aux autres qu'à elle-même « [...] bon courage a tous!!! [...] » (G., 10/02/2006 10:14). L'épreuve<sup>13</sup> est apparemment vécue collectivement, au point qu'on observe un temps de silence dans le groupe, silence qui correspond probablement

---

<sup>(11)</sup> « plate » est probablement un diminutif employé entre étudiants de Pegasus pour désigner familièrement la plate-forme de travail en ligne.

<sup>(12)</sup> Bien des détails ici font penser au monde de la « télé-réalité ».

<sup>(13)</sup> L'épreuve peut être prise au sens de Latour (2001) pour qui elle est un moment d'incertitude sur un état des choses dans la vie sociale. L'épreuve est ainsi le moment possible d'un changement d'état, d'un dépassement qui caractérise un acteur libre d'ajuster son action aux situations rencontrées.

à la réalisation du travail demandé. Cette impression est renforcée par l'apparition d'un message qui indique le terme de la rédaction « Ça y est je viens d'envoyer mon devoir...j'ai eu du mal et un manque de temps surtout...mais bon j'ai fait de mon mieux [...] » (M., 10/02/2006 11:33). Les commentaires et impressions plus ou moins positives vont bon train « [...] j'ai réussi à respecter les temps en suivant exactement la méthodo [...] » (L., 10/02/2006 12:34), « [...] je me rends compte que je n'ai pas grand chose à dire [...] » (G., 10/02/2006 12:42). Parfois d'autres modalités de discussion en ligne sont choisies pour échanger après l'épreuve « [...] t'as fini ton devoir G. ? si oui viens sur le salon pour causer de la méthodo [...] » (L., 10/02/06 12:45). « [...] j'ai tout fait sur papier j'envoie les quatre pages recto verso à M. le prof... [...] » (W., 10/02/06 13:35). Passée l'heure des premiers échanges, vient celle des vérifications « [...] je viens de vérifier mon devoir avec les cours et la moitié de mon devoir est HORS SUJET !!! [...] » (L., 10/02/06 15:09), et les déceptions sont fréquentes. Mais le tuteur de géographie intervient de façon encourageante « [...] nous avons vécu en direct vos joies, vos désespoirs, vos questionnements et vos espérances [...] » (L-C., 2006-02-10 21:05). Ce même vendredi soir à 22 h 25, la longueur du fil de discussion fait l'objet même de la discussion « [...] On gagne quoi si on fait péter le nombre de message ???? [...] » (L., 10/02/06 22:25), mais le jeu ne tient que le temps de quatre messages.

Quelques jours plus tard, les étudiants, toujours au sein du même fil de discussion, commentent encore le caractère éprouvant de leurs expériences : « [...] Je n'arrivais pas à développer mes pensées. J'avais des exemples en tête mais aucun chiffre ! [...] » (R., 12/02/06 23:34), « [...] je suis contente de moi, car j'ai pris le temps de comprendre les questions [...] » (G., 13/02/06 14:41), « [...] Maintenant, je ne vois plus les jours d'examens de la même façon [...] ». Pour finir cette chronologie, une étudiante revient encore sur ce fil un mois plus tard « [...] ça me fait bien rire de les relire ces messages !! » (G., 30/03/06 20:20). Entre le premier message et le dernier se seront écoulés 17 jours et 22 heures<sup>14</sup>. Ce fil nous donne des quantités importantes d'informations sur la manière dont les étudiants vivent leurs cours à distance. En premier lieu, vient le besoin de communiquer, de partager ses expériences pour surmonter l'épreuve et de donner une sorte « d'existence verbale stable » (peut-être désirent-ils que cette épreuve reste dans la mémoire collective ?) grâce à l'écriture, à ce qui a été vécu.

Face à de nombreux écueils rencontrés dans leurs parcours, les étudiants éprouvent donc le besoin de matérialiser ces difficultés dans les messages, parfois pour mettre en évidence leurs efforts, parfois pour

---

<sup>(14)</sup> Cette durée est tout à fait exceptionnelle. La durée moyenne d'un fil exprimée en jours est légèrement inférieure à deux jours.

témoigner de leurs actions, ou encore pour évoquer un contexte qui complique la poursuite d'études : « Bon ben j'avais faire la vaisselle maintenant ! » (L., 11/02/06 09:35). Le récit, la recherche de connivence semblent destinés à conjurer, en quelque sorte, l'épreuve par une écriture des actions entreprises. Cette matérialisation s'opère à travers la référence au temps : « bon chez moi il est 25h30!!!!!!! d'accord ??? » (G., 10/02/06 15:32), aux lieux physiques ou virtuels : « viens sur le salon pour causer de la méthodo » (L., 10/02/06 12:45), aux objets de l'environnement : « g sortis mes crayons de couleurs !!!!! » (G., 10/02/06 10:51), au corps : « Je vais m'affaler dans le fauteuil » (L., 10/02/06 15:49). Tout laisse penser que les protagonistes reconstituent verbalement un territoire dans lequel est mis en relief, de façon insistante, la place faite au corps et aux contraintes matérielles. Ce territoire, bien qu'électronique, comporte aussi des limites bien réelles et on note que des échanges verbaux se font régulièrement « à l'extérieur » de l'environnement Pegasus, ce qui montre que les étudiants éprouvent le besoin de se situer sur plusieurs artefacts en fonction de la nature et du contenu des échanges : « bon je discute un peu avec Cath sur MSN avant de sortir ! » (G., 10/02/06 13:15).

Dans ce fil qui se réfère à un examen de géographie, on voit que l'épreuve tient à la résistance de la réalité, alors que dans le fil précédent l'épreuve consistait à incarner des personnages de fiction. La notion d'épreuve constitue néanmoins un point commun aux deux situations. Ce fil de discussion constitue un compte rendu d'événements vécus en relation avec le contexte de la formation, il permet de mieux comprendre la logique de l'épreuve et la complexité des situations de vie des apprenants au cours de leur processus d'apprentissage à distance. La forme de ce fil rappelle fortement celle des *Weblogs* par l'importance de l'organisation chronologique et par la nature personnelle et descriptive des messages postés.

### **3.3. *On va tous manifester mardi ?* ou les prises de position dans le groupe**

Ce troisième fil de discussion, composé de 64 messages, porte sur un événement politique : le CPE (Contrat Première Embauche). Les interactions, menées par dix apprenants et deux tuteurs, se sont déroulées du 24 au 28 mars 2006. Ce fil de discussion intitulé *On va tous manifester mardi ?* commence par un message posté à 16 h17. Dans ce message constituant l'acte fondateur de la discussion, l'apprenante appelle ses condisciples à la manifestation contre le Contrat Première Embauche, prévue pour le mardi 28 mars. Bien que comportant de nombreux messages, cette date marquera en même temps la fin du fil. Il est significatif de noter comment est construit le premier message : « Nous aussi on est étudiant, et salarié pour beaucoup d'entre nous. Le CPE est une catastrophe pour tous les jeunes qui entrent dans la vie ac-

tive avec en plus, toute la précarité qu'ils auront. Ils ne pourront pas louer d'appart, pas faire de crédit pour acheter une voiture et le reste !!! Moi je suis avec eux, à 100% mardi prochain. Voilà c'est mon coup de gueule et il fallait que je le dise !!!! » (V., 24/03/06 16:17). Destiné à frapper les consciences, ce message est très incitatif. Il traduit une prise de position argumentée et sans ambiguïté contre le CPE. Ce positionnement « contre » affiche clairement un engagement à propos d'un événement à venir, la manifestation. En tant qu'opinion politique sur un sujet d'actualité, ce message ne pouvait manquer d'attirer l'intérêt des autres apprenants. Ainsi la première réaction intervient 13 minutes après : « Oui, tu as raison Vanessa, pas brillant l'avenir pour les jeunes ! je suis avec eux de tout cœur ! » (S., 24/03/06 16:30).

La troisième intervention apparaît plus mesurée. Elle s'appuie sur l'article du *Times* faisant état de la mauvaise image de la France dont la tradition est de manifester à la moindre tentative de réforme. En invitant les participants à plus de raison, ce message donne l'impression que l'intervenant négocie son entrée dans le groupe. Il termine son envoi en écrivant « c'est à vous de choisir » (G., 24/03/06 16:52). En effet, il faut attendre la réponse de G. au cinquième intervenant (24/12/06 18 : 23) pour s'en rendre compte. Il écrit : « J., je te dis un grand bravo.... Je n'ai pas osé donner l'image de la France vu de l'extérieur. Mais en Suisse c'est la même chose qu'aux USA... » (G., 24/03/06 18:38). Notons du reste que l'intervention de J. témoigne d'une forte implication comme pour mieux se faire admettre dans le groupe. Il déclare, après un long développement sur l'intérêt du CPE pour les jeunes en recherche d'un premier emploi, « Mais ce n'est que mon humble avis [...] je cumule les CDD depuis 6 ans ...Croyez-moi quand je vous dis que je le prends leur CPE... Je ne suis pas le fils caché de Villepin, et je ne vote même pas à droite, au cas où vous auriez un doute ! » (J., 24/03/06 18:23). Tout se passe comme si les porteurs d'opinion contraire à l'opinion de base, fondatrice de la discussion, devaient négocier leur appartenance au groupe. Ces premiers échanges structurent véritablement le processus de construction du groupe. C'est pourquoi, ils sont caractérisés par la négociation des identités comme savoir et expérience personnelle sur le sujet de discussion (Wenger, 1998). Une fois la formation du groupe réalisée autour du CPE, nous assistons à une relance de la discussion par V. qui est à l'origine de ce fil. Elle surenchérit en développant un long argumentaire sur les pratiques de sélection des employeurs. Elle rappelle notamment que dans certains pays « les gens mettent leur curriculum vitae sur le net et les employeurs font descendre les enchères et prennent leurs employés aux horaires les plus bas !!! » (V., 24/03/06 18:37). Pour elle la manifestation est donc nécessaire. Pour inciter ou même exhorter ses collègues à alimenter le débat, elle termine son argumentaire par ces propos : « Alors chacun ses arguments, on va faire une dissert, on a la

thèse, l'antithèse et la synthèse et qui nous fait la conclusion ??? hi hi hi » (V., 24/03/06 18:54). Ce message témoigne alors d'une prise de distance critique manifeste par rapport au sujet de discussion ainsi que par rapport aux apprentissages durant la formation. Il représente une « méta » posture qui mérite d'être soulignée tant elle est rare dans les forums.

Face aux arguments de V., la contre argumentation de J. est soutenue par B. : « Il faut mieux un cpe que rien du tout...et puis ça va permettre à certain de prouver qu'ils sont capables de bosser correctement...ils auront au moins leur chance car l'employeur ne prend pas trop de risque... » (B., 24/03/06 20:54). Il invite les participants à avoir un regard « extérieur » sur la situation en France. Pour mieux se faire comprendre, il fait référence à une émission de la télévision intitulée « un œil sur la planète » d'où il tire un exemple sur l'évolution de la situation économique et du chômage au Canada pour conclure : « je ne suis pas contre le principe de défense des acquis. Simplement il faut qu'il soit utilisé de manière constructif, ce qui ne semble pas être le cas.....les millions de dégâts causés par les manifs seront de millions qui ne seront pas investis ailleurs » (L., 24/03/06 20:18).

En somme, il existe deux positions clairement identifiées dans cette discussion. Dès lors s'opèrent les positionnements du genre « je suis d'accord avec J. et P. » et les stratégies d'alliance autour des deux chefs de file. Tel, par exemple, ce remerciement que V. adresse : « merci I. pour ton soutien... Et vive-ment 2007, hi hi hi » (V., 24/03/06 19:07). Des deux côtés la divergence de point de vue est totalement assumée. Ainsi J. déclare : « Mais nous pouvons ne pas être d'accord et s'apprécier tout de même... » (J., 24/03/06 20:18). Trois messages plus loin V. affirme à son tour : « Aucun problème, on ne peut pas toujours être tous du même avis, heureusement c'est ce qui fait nos différences » (V., 24/03/06 21:06). On peut considérer ces déclarations comme l'expression d' « un moment cohésif » (Meirieu, 1997) traduisant par ailleurs un effet collectif de distanciation fort intéressant. Dans cette perspective, elles donnent la preuve de l'existence du groupe ayant un centre d'intérêt commun et conscient de son unité au-delà des divergences. Ce qui est une condition *sine qua non* de l'appartenance au réseau. Par ailleurs la reconnaissance des différences dans le groupe traduit bien le fait que la communauté n'est pas synonyme d'uniformité des points de vue. Cela paraît même essentiel pour son existence et sa vitalité. Tout au moins cette pratique contribue-t-elle à l'acquisition de compétences discursives. La vitalité de ce groupe se traduit aussi par des plaisanteries assez fréquentes dans les échanges : « J. peut on être stewart sans le bac ? Et maintenant que je connais ton métier je comprends pourquoi tu aides le camp des filles WWWaaaaaaaZZZZZZAAA AAA !!!!!©)))))...sans rancunes hein....Dis tu portes des jupes en ser-

vices ? » (L., 24/03/06 23:42). J. maintient la « face » en disant : « ....pour ta gouverne je ne porte pas de jupes mais qu'est-ce que j'en enlève ! » (L., 25/03/06 02:18). Pour réparer ce qu'il considère comme une offense L. se justifie ainsi : « Sans rancunes J., à vrai dire j'avais postulé chez Crossair (maintenant Swiss) pour le même job que toi, mais mon anglais était (est) moyen, donc j'ai remis ma cape de super reloud pour te taquiner légèrement..... » (L., 25/03/06 12:48). C'est précisément au moment où les mêmes arguments reviennent de façon récurrente dans la discussion qu'intervient un tuteur qui ravive de façon opportune les interactions entre les participants. En effet, après deux jours de discussion, il poste un long message : « A ce stade de la discussion, il vous manque les facteurs explicatifs (les institutions de la 5ème République, l'arrogance du pouvoir, la course pour l'Elysée, les enjeux de société,...). Et pour la 3ème partie du développement [...] je vous conseille d'aller interviewer une cinquantaine de manifestants mardi » (L-C., 25/03/06 09:34). Son intervention transforme subitement le ton et l'ambiance des échanges qui revêt du coup un caractère encore plus studieux et instaure ainsi la relation d'apprentissage alors qu'elle n'était qu'une discussion informelle. Curieusement ce sont les deux chefs de file qui répondent au message du tuteur. V., la première, écrit à ce propos : « Rien à dire, Mr C. a tout dit, et en effet, vous devriez aller demander aux vrais étudiants et aux employés qui manifesteront mardi s'ils ne savent pas ce que veut dire CPE, c'est tout simplement la légalisation de la précarité... » (V., 25/03/06 11:41). Quant à J., il affirme que « C'est vrai qu'une nouvelle constitution nous ferait du bien parce que la mécanique de celle-ci est sacrément rouillée... » (L., 25/03/06 11:59). Mais il relance la discussion par cette question : « Est-ce réaliste pour autant de penser qu'on peut tourner le dos à l'argent ? » (L., 25/03/06 11:59). Dans leur réponse au tuteur, les chefs de file manifestent leur accord. Mais en réalité chacun retient de l'argumentation du tuteur les éléments qui étayaient le mieux son point de vue. Voyant que cette intervention n'aura eu pour effet que de fournir les éléments de radicalisation des positions, le même tuteur interviendra une seconde fois (25/03/2006 à 15h50) en invitant les membres du groupe à consulter un document qu'il a déposé à leur intention. Le fait que le contenu de ce document porte sur leur formation n'est certainement pas anodin. Ce contenu établit un lien entre la situation de précarité de l'emploi et la nécessité d'acquérir un niveau de savoir et de compétence qui détermine en dernier ressort le degré d'employabilité d'un individu dans la compétition pour la recherche d'emploi. Cela est particulièrement important pour le public de cette communauté quand on sait que l'objectif du DAEU est de leur donner une seconde chance. Ce procédé d'intervention du tuteur renvoie aux méthodes d'accompagnement en situation d'apprentissage où le tuteur aide à la réflexion sans asséner des recettes, plus soucieux de coordination (Coulibaly, 2006) que de contrôle. Les réactions sur le contenu du document le démontrent

abondamment. À ce propos J. écrit : « Merci pour l'article. Il est intéressant de voir le parcours de ces étudiants dont le dénominateur commun est la détermination à réussir... » (25/03/06, 17:55). Ce document de référence met fin à une première partie des interactions car la suite de la discussion porte sur un débat plus technique et essentiellement axé sur le droit du travail. Il est intéressant de constater la manière dont les tuteurs se saisissent des discussions informelles pour faire des interventions d'aide à la réflexion sur des questions de société telles que la justice sociale, l'économie politique, le droit du travail, tout en ne perdant pas de vue le lien que ces questions ont avec les objectifs de la formation. Ils évitent dans leurs propos de prendre position. Cela explique certainement pourquoi leurs interventions reçoivent un accueil tellement positif de l'ensemble des apprenants. Elles remplissent, dans ce contexte de discussion informelle, des fonctions de régulation.

Ce fil de discussion permet de constater dans quelle mesure un forum suscité et organisé autour d'un intérêt apparemment éloigné des préoccupations de la formation apporte finalement aux participants des savoirs complémentaires en termes d'ouverture et de culture générale. Une telle situation, non exempte elle aussi d'épreuves, constitue bien un moment d'apprentissage qui, sans être disciplinaire (pour ce qui concerne le DAEU), n'en est pas moins un moment fort de formation qui ne se résume pas seulement en une acquisition de savoir disciplinaire.

#### 4. Distance et discussion

On constate que les trois fils de discussion étudiés présentent des points communs et témoignent d'une tension entre une affirmation individuelle et l'appartenance au groupe. La présentation de soi, de son environnement de travail, de ses préoccupations immédiates ou à long terme, montre le souci des discutants de se faire reconnaître comme sujet singulier tout en maintenant la nécessité d'appartenance au groupe. Cependant des relations privilégiées sont nouées entre certains étudiants qui tissent des réseaux en favorisant certains interlocuteurs qui leur ressemblent ou avec lesquels ils espèrent un échange d'idées. Cette dynamique de construction des réseaux « sociaux » matérialisés par les nombreux fils de discussion sur Pegasus ne s'explique donc pas seulement, comme le montrent Foucault, Metzger et al. (2002), par des logiques de recherche d'entraide dues à l'isolement. Plus largement, le contexte de cette formation fournit un exemple typique de situation où un EIAH peut contribuer à la rupture de cet isolement de l'apprenant. Le principe directeur de cette dynamique se remarque par l'emploi de références implicites. Une série télé, des codes ou des instruments de communication communs maîtrisés, la référence à une région précise ou à un lieu fréquenté déjà connu sont les objets de départ. La suite est construite de toutes pièces. L'évolution d'un fil à l'autre est manifeste.

Peu à peu, d'impersonnelles et fondées sur des références supposées très connues qu'elles étaient dans le premier fil (11/05), les demandes de relations sociales deviennent de plus en plus précises et se réfèrent aux événements vécus en commun sur la plate-forme. Les messages du second fil (02/06) pourraient refléter l'intérêt fonctionnaliste pour une tâche individuelle vécue localement, mais c'est loin d'être le cas. Les participants en font spontanément une aventure commune soutenue d'une mise en scène parfaitement réglée avec ses moments de crise, sa théâtralité, sa phase réflexive finale. Cette spontanéité collective (car rien n'est organisé dans le dispositif pour qu'un tel phénomène se produise) nous interroge. Les messages témoignent du travail sans relâche des « incitateurs » à construire une histoire commune, à se fabriquer une culture locale qui permette de dépasser les références générales. Cette construction socio-historique repose sur des fondations réalisées dans les étapes précédentes. Nous avons vu que ce travail vise à surmonter des épreuves, au sens de Latour (2001 : 255), « grâce auxquelles nous apprenons, chacun pour soi, ce que c'est que fort et faible, réel et irréel, associé et dissocié... ». La corporéité, le territoire réel (la région), l'environnement immédiat concret (« j'ai le meuble contre le lit ») tout comme le

souci de cohérence de la construction narrative forment les contraintes de l'épreuve et ont une importance primordiale dans le succès de l'interaction qui passe par la mise en mots des situations vécues. La mise en mots qui se réalise ici sur un forum, aurait pu prendre une forme plus exhibée si le support employé avait été un *Weblog* public. Mais ici, le caractère privé, la mise en commun patiente de ces informations comme la présentation et l'affirmation de soi, de son identité, données qui passent aussi bien par la fiction que par la description du corps, de l'environnement ou de l'état d'âme, participent de la construction d'une situation suffisamment précise pour que s'y nouent les premières relations de confiance.

Cette situation permet, à terme, de mener des discussions constructives et argumentées telles qu'on les retrouve dans le troisième fil analysé. Cependant dans le troisième fil (04/06), un changement majeur s'opère. La discussion s'appuie sur des arguments et prend l'allure d'un débat réfléchi. Les tuteurs, jusque-là quasiment absents des échanges, sont à leur tour pris dans l'épreuve et dans le mouvement discursif qui se joue sur le forum, dans la mesure où des arguments sont avancés et où une réflexion est perceptible. Sans doute certains d'entre eux se sont intéressés aux discussions assez tôt sans y participer et ont déjà cerné la personnalité des étudiants. La présence des tuteurs renforce alors la tournure réflexive des prises de parole, plus officielles et sérieuses, plus « réponses » que répliques (Goffman, 1981), et le fil devient un « mini-dispositif » de formation à part entière. Les participants s'autorisent des entorses aux maximes de la communication (Grice, 1979), à la nécessité d'explicitier au maximum (humour, allusions) et laissent la connivence opérer sans nuire à l'intelligibilité des messages. Cela permet également aux opinions précises et argumentées d'être avancées. Une confiance gomme les épreuves de force qui se désamorcent par une mise à distance des propos tenus. Les étudiants sont alors capables de changer de posture et de sortir du thème pour parler « sur » la manière dont l'argumentation est construite, et « sur » ce qu'ils peuvent en tirer en matière de savoir-faire scolaires. Ils s'autorisent à « parler sur le discours ». On est alors dans une autre forme de jeu qui est centrée sur la distanciation critique. Les tuteurs ne sont pas étrangers à cette nouvelle situation. Leur habileté dans la répartie, la stratégie consistant à donner des éléments de réflexions supplémentaires, ont sans doute une grande importance dans ce type d'échange.

Cette étude, bien qu'imparfaite (de nombreux autres fils doivent être étudiés ainsi que la corrélation entre la prise de parole et la réussite aux examens), nous montre une forte implication du réel (région, environnement, corps, temps) dans la vie virtuelle qui existe sur les forums. Ces fils constituent de véritables épreuves pour ceux qui ont été appelés ici les incitateurs (étudiants, tuteurs) et la connivence produite semble être une forme de réconfort qui répond au caractère éprouvant de certaines situations. Sur le

plan des rôles, les interventions des incitateurs permettent de passer d'une posture orientée vers la relation sociale à celle qui avance des arguments propices à la réflexion. Même les étapes premières (les discussions gratuites qui, en première analyse, pourraient paraître assez creuses) semblent primordiales dans les processus de reconnaissance réciproque. Si l'évolution est manifeste, il est bien sûr difficile de dire si elle est due à un recul (perceptible dans le troisième fil) ou si ce recul est à l'inverse l'effet de la formation. Ce qui ressort le plus reste ce processus de mise en réseau au travers des débats et des divergences, qui paraît rompre l'isolement de certains, bien que la perception de ces débats par les non-participants majoritaires reste encore un point à élucider.

## BIBLIOGRAPHIE

AUDRAN, Jacques, La liste de diffusion électronique : un instrument de formation professionnelle ?, *Recherche et formation*, l'Harmattan, 39, 2002, 123-141.

AUDRAN, Jacques, *Ethnologie et conception des sites Web scolaires*, Paris, Lavoisier, 2005.

AUDRAN, Jacques (sous presse), La prise de parole sur les forums : un moyen d'évaluer les conditions de réussite d'un enseignement "en ligne" ?, *Eduquer*.

AUDRAN, Jacques, SIMONIAN, Stéphane, Profiler les apprenants à travers l'usage du forum, dans *International journal of Information Sciences for Decision Making* 10, 2003. Disponible sur Internet : [http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm10/isdm10a80\\_audran.pdf](http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm10/isdm10a80_audran.pdf) (Consulté le 3/04/07).

AUDRAN, Jacques, DAELE, Amaury (sous presse) : Forums et listes de discussion : rapport à la communauté et « micro-culture ».

BEAUDOUIN, Valérie, FLEURY, Serge, VELKOVSKA, Julia, Études des échanges électroniques sur Internet et Intranet : forums et courriers électroniques, *5es Journées Internationales d'Analyse Statistiques des Données Textuelles*, 9-10-11 Mars 2000, Lausanne.

BIELACZYK, Katerine, « Designing social infrastructure: The challenge of building computer-supported learning communities » in P. Dillenbourg, A. Eurelings, & K. Hakkarainen (Eds.), *European perspectives on computer-supported collaborative learning. The proceedings of the First European Conference on Computer-Supported Collaborative Learning*, 2001, 106-114.

BLANDIN, Bernard, La relation pédagogique à distance: que nous apprend Goffman ? dans *Distances et Savoirs*, 2, 3/2004, 357-381.

BOURGEOIS, Étienne, Tensions identitaires et engagement en formation, dans J.-M. Barbier et al., *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation*, Paris, L'Harmattan, 2006, 65-120.

BRUNER, Jérôme, Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?, Paris, Retz, 2002.

COULIBALY, Bernard, Rôle du coordinateur dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance, dans *Distances et Savoirs*, 4, 4/2006, 545-556.

DAELE, Amaury, LUSALUSA, Simon, Les apprentissages vécus par les étudiants. Dans B. Charlier, D. Peraya (Éds.), *Technologie et innovation en pédagogie*. Bruxelles : De Boeck, 2003, 163-176.

FOUCAULT, Béatrice, METZGER, Jean-Luc, PIGNOREL, Éric. VAYLET, Angélique, Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ?, dans *Éducation Permanente*, 152, 2002, 95-105.

GOFFMAN, Erving, Les ressources sûres, Dans Y. Winkin, *Les moments et leurs hommes*, Paris, Seuil, 1988, 104-113.

GOFFMAN, Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne, Tome 1, La présentation de soi*, Paris, Les Editions de Minuit, 1973.

GOFFMAN, Erving, *Façons de parler*. Paris, Minuit, 1981.

GOFFMAN, Erving, *Les cadres de l'expérience*, Paris, Minuit, 1991.

GRICE, Herbert Paul, Logique et conversation, *Communications*, 1979, 30, 57-72.

HEATH, Christian, Goffman, la notion d'engagement et l'analyse des interactions en face à face, In I. Joseph et al., *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, 1969, 245-256.

HENRI, F. « Computer conferencing and content analysis », In A. R. Kaye (Ed.) *Collaborative learning through computer conferencing. The Najaden Papers*, New York, Springer, 1992, 117-135.

HENRI, France, LUNDGREN-CAYROL, Karin, *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*. Ste Foy : Presses de l'Université du Québec, 2001.

KÖHLER, Thomas, « Vom realen zum virtuellen Selbst: Die Veränderung von personaler und sozialer Identität im Internet », In: Schütz, A., Renner, K.-H. u.a., *Internet und Persönlichkeit*. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie, 2005.

KREIJNS, Karel., KIRSCHNER, Paul. et JOCHEMS, Wim, « The Sociability of Computer- Supported Collaborative Learning Environments », *Educational Technology & Society*, 5, 1, 2002, 8-22.

LANCIERI, Luigi, Métrologie et modélisation de l'activité des forums de discussions, *Symposium Symfonic, Amiens 01/05*, 2005, 8 p. Disponible sur Internet : <http://www.dep.u-picardie.fr/sidir/articles/lancieri.htm> (consulté le 04/04/07).

LATOURE, Bruno, *Pasteur : guerre et paix des microbes*, Paris, la Découverte, 2001.

MEIRIEU, Philippe, Groupes et apprentissage, *Connexions*, 69, 1997.

PAAVOLA, Sami, LIPPONEN, Lasse et HAKKARAINEN, Kai, « Epistemological Foundations for CSCL: A Comparison of Three Models of Innovative Knowledge Communities » dans Gerry Stahl (ed.) *Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community, Proceedings of: CSCL 2002* (January 7-11, 2002, Boulder, Colorado, USA).

PAPI, Cathia, De la formation ouverte et à distance au développement de nouvelles compétences : usages des technologies et activité instrumentée, *XXIIIème Congrès de l'AIPU, Monastir*, 15-18 mai 2006.

SIMONIAN, Stéphane, RAVESTEIN, Jean, AUDRAN, Jacques, Conditions didactiques de la transformation d'une liste de diffusion en outil collaboratif. *Distances et Savoirs*, 4, 4/2006, 513-526.

SUDWEEKS, Fay, SIMOFF, Simeon. J., « Complementary explorative data analysis, the reconciliation of quantitative and qualitative principles », In S. Jones (Ed.), *Doing Internet research*. Thousand Oaks: Sage, 1999, 29-55.

WENGER, Etienne, « *Communities of practice. Learning, meaning and identity* », Cambridge, Cambridge University Press, 1998.