

***LES MECANISMES EN ŒUVRE DANS LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE D'UNE
COMMUNAUTE VIRTUELLE D'APPRENANTS A DISTANCE***

Barbara Szafrajzen

Doctorante en Sciences de l'information - communication

szafrajzenb@voila.fr,

Adresse professionnelle

Université Paul Valéry Montpellier III – Site Du Guesclin ★ 34506 ★ Béziers Cedex

Résumé : Nous présentons une formation à distance au sein d'un département en Sciences de l'Information et de la Communication. Nous commençons par définir le dispositif d'apprentissage, soit « l'offre éducative » (G. Lemeur) avant de poursuivre par la situation d'apprentissage.

Cette présentation a pour objectif de mettre en évidence les mécanismes en œuvre dans la construction identitaire d'une communauté virtuelle d'apprenants à distance. A l'aide d'une méthode propre aux Sciences de l'Information et de la Communication, la méthode de la Sémiotique Situationnelle, nous analysons les mécanismes en œuvre dans la construction identitaire d'une communauté virtuelle d'apprenants à distance.

Summary : We introduce a training Arizona outdistance within a department in Sciences of Information and Communication. We begin by defining the implement at the level of, that is instructive offer " (G. Lemeur) before continuing by the situation of study.

This presentation has as objective to put in an obvious place mechanisms in work in the self-defining building of a virtual community of apprenants with hindsight. With the aid of a clean method in the Sciences of Information and of Communication, method of Semiotics Situationnelle, we analyse mechanisms in work in the self-defining building of a virtual community of apprenants with hindsight.

Mots clés : Formation à distance, dispositif d'apprentissage, situation d'apprentissage, sémiotique situationnelle, contextes, communauté virtuelle.

Key words : Remote Training, implement of study, situation of study, semiotics situationnelle, contexts, virtual community.

Les mécanismes en œuvre dans la construction identitaire d'une communauté virtuelle d'apprenants à distance

Le présent texte s'appuie sur notre recherche empirico-inductive de Doctorat en Sciences de l'Information et de la Communication : « Etude comparative de deux dispositifs complexes d'apprentissage mis en place au sein d'un même département universitaire ». Au sein de cette recherche, nous effectuons une comparaison entre deux types d'apprentissage ; un dispositif de formation classique en présentiel et un dispositif de formation à distance (F.O.A.D.) mis en place au sein d'un même département universitaire.

Cette communication n'aura pas pour objectif de comparaison ; il s'agira uniquement de présenter cette formation à distance au sein de ce département en Sciences de l'Information et de la Communication. En effet, nous souhaitons mettre en évidence les mécanismes mis en œuvre dans la construction identitaire d'une communauté virtuelle d'apprenants à distance. Ainsi, afin de comprendre comment s'est créée cette communauté virtuelle, comment les acteurs coopèrent et évoluent dans leur formation et quelle incidence a l'outil technologique dans leurs relations, il convient d'étudier des situations concrètes de communication. Pour cela, notre recherche empirique est menée en priorité sur le terrain auprès des acteurs concernés, à savoir ; enseignants, enseignés et membres du dispositif.

1 – LE REFERENTIEL SCIENTIFIQUE

1.1 - L'approche méthodologique

L'approche méthodologique choisie est celle d'une recherche qualitative en sciences humaines, avec les 12 étapes générales de cette recherche. Cette démarche méthodologique, rattachée au positionnement compréhensif, est habituellement appelée « démarche empirico-inductive¹ ».

Nous avons choisi comme terrain d'investigation un département universitaire en Sciences de l'Information et de la Communication (par soucis de déontologie,

nous nous engageons à garder l'anonymat quant au site et aux acteurs étudiés) et cette recherche s'articule autour de la Licence 3^{ème} année.

Dans l'optique de réaliser un recueil de données aussi riche que possible, nous avons jugé opportun d'avoir recours à la triangulation méthodologique : recoupement de plusieurs techniques de recueil de données.

Tout d'abord, nous choisissons d'étudier différentes situations concrètes de communication ; pour cela, nous avons réalisé des observations simples et participantes lors des regroupements mensuels. Notre présence lors des regroupements mensuels nous a offert l'opportunité de rencontrer une majorité d'étudiants de cette formation et de leur exposer notre recherche. Tous ont accepté d'y participer volontiers et nous ont rapidement communiqué leurs coordonnées téléphoniques et électroniques, de façon à entrer en contact avec eux dès que nécessaire.

Nous avons également fait le choix d'étudier le contenu d'un certain nombre de conversations échangées sur le forum de discussion.

Par la suite, nous avons jugé opportun d'interviewer ces acteurs afin de pouvoir faire coïncider leurs propos avec leurs agissements (divergences éventuelles entre ce qu'ils prétendent faire et ce qu'ils font réellement). Pour cela, nous avons eu recours à des interviews directives actives : cette technique de recueil d'informations, fondée sur l'empathie de l'intervieweur, repose entièrement sur les propos subjectifs des interviewés ; interprétation, ressenti,...

Par conséquent, la triangulation s'effectue à travers trois différentes techniques de recueil de données : l'observation simple et participante de situations concrètes de communication, l'analyse du contenu des conversations échangées sur le forum et l'interview directive active. Ces trois techniques de recueil de données nous permettront d'obtenir des informations « en profondeur » sans pour autant avoir à influencer les propos des interviewés.

¹ Nous nous référons ici au « Dictionnaire des méthodes qualitatives », sous la direction du Pr Alex Mucchielli (2004).

Cette approche méthodologique requiert, de la part du chercheur, l'adoption d'une attitude compréhensive et empathique².

1.2 - L'approche théorique

Afin d'analyser notre corpus et par là-même de faire émerger le sens des situations et conduites, nous avons choisi d'avoir recours à une méthode propre aux Sciences de l'Information et de la Communication : la méthode de la sémiotique situationnelle.

Au-delà du caractère original de la méthode, son efficacité n'est désormais plus à démontrer ; en effet, nous allons voir qu'elle pousse les acteurs à sortir de leur vision individualiste, fermée et interprétative de la situation en ce sens qu'« Elle exige d'eux qu'ils distinguent bien ce qui est « objectivement » rapporté dans le cas de ce qui est « construit » par eux pour comprendre les différents points de vue des acteurs. » (Mucchielli, 2003).

Il sera donc fort intéressant de voir comment les acteurs de cette formation à distance manipulent les différents contextes de la situation afin de rendre celle-ci satisfaisante pour eux.

La méthode de la sémiotique situationnelle émerge de l'approche compréhensive ayant trois grands principes :

1. - Le principe constructiviste-subjectiviste définit le monde de l'homme comme un monde subjectif, imbriqué dans la sensibilité et les engagements.
2. Le principe du primat des significations : en Sciences de l'Information et de la Communication, toute expression, conduite,... ou absence d'expression, de conduite,... est considérée comme intentionnalité humaine porteuse de sens. Ce principe postule donc une lecture en

compréhension des phénomènes humains dont l'objectif final se veut l'explicitation des significations et du sens final accordés par les acteurs concernés.

3. Le principe de l'inter-compréhension humaine : il s'agit d'avoir recours à l'empathie et d'adopter une posture phénoménologique afin d'accéder aux significations données par les acteurs impliqués.
4. Dans le sillage de l'approche compréhensive, la méthode de la sémiotique situationnelle explicitée par Alex Mucchielli ajoute six grands principes :
5. - Le principe des définitions multiples d'une situation par différents acteurs : la communication est une construction collective du sens. On s'intéresse à ce qu'il se passe dans la communication pour un acteur car il y a autant de situations de communication pour un acteur qu'il y a d'acteurs. Chaque acteur a sa construction intellectuelle de la situation. La situation n'existe pas : il y a des situations pour des acteurs.
6. - Le principe de la priorité de son monde vécu pour l'acteur : l'acteur a une vision personnelle et partielle de la situation et il pense que les autres acteurs partagent inéluctablement sa vision. Pour sortir de cette vision individuelle, il est nécessaire d'avoir recours au sixième et dernier principe.
7. - Le principe de la construction communicationnelle et sociale de la situation partagée : cette théorie permet aux acteurs concernés de sortir de leur définition personnelle et subjective de la situation afin d'atteindre une perception multiple de cette situation. En prenant de la hauteur sur leur vécu dans la situation, les acteurs parviennent à une perception nouvelle de celle-ci ; ils sont alors en mesure de connaître et de comprendre les différents points de vues des acteurs (le tableau panoramique révèle le sens donné à la situation par chacun des acteurs

² A. Mucchielli définit l'approche empathique de la façon suivante : « Ensemble des techniques liées à une attitude intuitive qui consiste à saisir le sens subjectif et intersubjectif d'une activité humaine concrète, à partir des intentions que l'on peut anticiper chez un ou plusieurs acteurs, cela à partir de notre propre expérience vécue du social ; puis à transcrire ce sens pour le rendre intelligible à une communauté humaine. » (2004).

concernés³) et pourront tenter de s'accorder sur une même et unique définition de la situation (afin de comprendre les mécanismes de l'influence et de la manipulation, de mettre en place des actions nouvelles et/ou de résoudre différents problèmes intrinsèques à la situation,...). En effet, la problématique générale est celle des processus de la genèse du sens partagé.

8. - Le principe du découpage de la situation en « contextes » contenant les « éléments pertinents » : Une communication ne peut pas ne pas avoir de contexte, elle ne peut pas s'inscrire en dehors de toute temporalité, de toute norme et, surtout, en dehors de toute enjeux. Qu'il s'agisse du contexte des normes, des enjeux, des positionnements ou du contexte de la qualité des relations entre acteurs de la situation, le sens à donner à une situation dépend inévitablement de son contexte. Ce contexte se construit par la mise en relation de l'intentionnalité des acteurs avec les communications. De la même manière, le sens de la communication agit sur le contexte en faisant ainsi émerger de nouvelles significations.
9. - Le principe de l'accès aux données essentielles sur les situations pour les acteurs : le chercheur a l'opportunité d'avoir recours à diverses techniques de recueil de données afin de parvenir à la totalité des visions de la même situation et pouvoir ainsi entamer la rédaction du « cas ».
10. - Le principe de l'accès à une vision panoramique de la situation : la rédaction du cas va alors permettre au chercheur de remplir le tableau panoramique de la situation afin de passer outre les visions individuelles de chacun et de parvenir à une définition commune de la situation. Arrivé à cette étape de l'étude, le chercheur peut donc définir et proposer une stratégie d'intervention sur les différents acteurs.
- 11.

Présentons désormais les quatre principaux contextes nous permettant d'accéder au découpage de la situation :

Le contexte des enjeux est celui des intentions, des objectifs de l'acteur : ce qui est en jeu pour lui dans sa définition individuelle de la situation. Ce processus est lié tant à la personnalité de l'acteur qu'à sa vision du monde, ses projets, ses valeurs,...

Le contexte des normes est celui des règles, des habitudes, des normes de référence implicites ou explicites pour chaque acteur. Ce processus est convoqué lorsqu'une norme sociale ou culturelle peut être reconnue, qu'elle soit présente ou émergente.

Le contexte de positionnement structure les relations en fonction des rôles de chacun (historique ou actuel), de la place tenue et des statuts.

Le quatrième contexte est celui de la qualité des relations entre les acteurs de la situation et relève du domaine du sentiment (sympathie, antipathie, distance,...).

D'un point de vue méthodologique, cette méthode se découpe en cinq principales étapes :

12. - Recueil des données et création du cas à l'aide de diverses techniques de recueil de données (au choix).
13. - Ecriture du « cas », soit le recoupement, la confrontation, la mise en forme et la synthèse des données recueillies. Ce récit doit comporter une intrigue souvent liée au problème de l'intervention.
14. - Le renseignement du tableau panoramique, soit la hiérarchisation des informations en rapportant les données observées dans un premier temps et en formulant les informations induites dans un second temps.
15. La première colonne contient « les communications significatives faites par l'acteur » appartenant aux « données observables » : il s'agit des conduites et/ou des dires des acteurs (informations recueillies lors des observations simples ou participantes, lors des interviews,...).
16. Les autres colonnes contiennent « les éléments induits de la description » ne

³ Cet outil analytique est explicité ci-dessous.

se trouvent pas explicitement dans le cas rédigé mais doivent être induits de ce dernier. Le créateur de la méthode, Alex Mucchielli, précise à ce sujet : « Ce sont des éléments implicites qui se « trouvent entre les lignes » et qu'il faut expliciter avec, bien entendu, un risque d'interprétation pure. (...). A chaque fois, il faut faire des hypothèses et « induire » à partir de conduites observables. On minimise les risques interprétatifs dans ce type de travail lorsque l'on fait ces inductions en collectif. Les formulations consensuelles du groupe d'analystes permettent d'éviter des interprétations toujours possibles. » (2003).

17. « C'est un travail d'interprétation, puisqu'il s'agit de lier des conduites explicites à des principes supposés être à la source de ces conduites observées. Le travail d'induction se répète sur les enjeux des acteurs, leurs positionnements et la qualité des relations qui les lient. A chaque fois, il faut faire des hypothèses et « induire » à partir des données observables. On minimise les risques interprétatifs dans ce type de travail lorsque l'on fait ces inductions en collectif. Les formulations consensuelles du groupe d'analystes permettent d'éviter des interprétations toujours possibles ». (Mucchielli et al., 2004).

18. En cinquième et sixième étapes, il s'agit pour le chercheur de formuler les objectifs de l'intervention ainsi que de mettre au point une stratégie de l'intervention.

Ainsi, bien que l'on constate souvent la présence de tous les processus dans une grande partie des situations de communication, cette méthode permet de repérer celui (ou ceux) dont le (ou les) rôle(s) semble(nt) le plus important dans le processus de création de sens. En outre, cette méthode, se voulant compréhensive, permet de révéler la manière (et la proportion) dont ces variables interviennent dans la constitution du sens.

« En analysant une situation à travers la « grille » fournie par ces processus, en la découpant pour la re-globaliser ensuite, en

comprenant de quelle manière les différents paramètres sont manipulés, l'observateur d'une situation de communication peut arriver à comprendre comment s'est construit le sens, remonter à sa genèse ». (Laboz, 2001).

De surcroît, comme nous l'avons évoqué précédemment et comme le stipule justement Alex Mucchielli, à la source de sa création, « La méthode exige un effort de décentration en obligeant à passer de la situation pour un acteur à la situation (la « même ») pour un autre acteur. Elle forme donc à l'effort empathique, en montrant que c'est une potentialité de notre « nature humaine » (un vrai scandale de la connaissance philosophique, disait Schultz). La méthode montre que ces efforts d'empathie sont à notre portée dès que nous abandonnons nos préjugés (la fameuse « époché » de la phénoménologie) et que nous nous référons essentiellement à une intuition fondée sur notre acculturation. » (Mucchielli, 2003).

2 – LA FORMATION A DISTANCE EN SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION

2.1 – Le dispositif d'apprentissage

Avant toute chose, il convient de définir clairement ce que nous appelons « dispositif » d'apprentissage. Pour ce faire, reprenons la définition que fait Le Meur de ce qu'il nomme l'« offre éducative » :

« Un dispositif de formation peut être défini comme un ensemble de prestations, organisé dans le temps et dans l'espace, pour permettre à des apprenants de réaliser un apprentissage. Les prestations traditionnelles se traduisent par des cours, des stages, l'accès à des ressources matérielles et humaines, des instances de régulation et d'évaluation. » (Le Meur, 2002).

De ce fait, dans le cadre de cette formation à distance, le dispositif comprend trois principales ressources (que nous développerons ci-après) : des regroupements mensuels en présentiel, une plate-forme technologique et des tutorats téléphoniques.

Deux niveaux de formation sont proposés au sein de cette FOAD : la troisième année de Licence et la première année du Master. Chacune des formations s'effectue en deux ans (les enseignements sont les mêmes qu'en formation présentielle), contre une seule année

en présentiel, afin de permettre aux étudiants de mener de front vie étudiante et vie professionnelle.

Un contrat pédagogique est signé entre apprenants et enseignants. Ce contrat désigne les engagements de l'équipe des formateurs ainsi que ceux des stagiaires⁴.

Pour intégrer la formation, différentes conditions sont requises (être salarié d'entreprise titulaire d'un DEUG ou d'une qualification professionnelle dans le domaine de la communication, être salarié d'entreprise titulaire d'un diplôme de BAC +2 et de plusieurs années professionnelles liées à la communication,...).

La formation est payante et peut être financée de deux principales façons : les étudiants salariés sont subventionnés par leur entreprise ou ils bénéficient d'aide de l'état (certains n'ont aucune aide et sont en auto-financement).

La formation à distance souhaite offrir un apprentissage individuel et autonome⁵ par le biais de multiples ressources qui sont les suivantes :

19. - Des regroupements mensuels en présentiel : tous les mois, selon un planning fixé en début d'année universitaire (de Novembre à Mai), les étudiants devront se rendre sur le lieu de formation pour se retrouver entre

⁴ Le préambule au contrat est le suivant : « Le postulant à l'inscription au diplôme doit signer ce contrat pédagogique. La Licence 3 à distance en sciences de l'information et de la communication se déroule à distance. L'enseignement à distance met les stagiaires dans une situation de formation qui comporte des difficultés. Les difficultés peuvent espérer être surmontées si les formateurs et les formés respectent un certain nombre d'engagements. »

⁵ Nous nous référons ici à la dernière phrase du contrat signé entre apprenants et enseignants pour affirmer cela « C'est en respectant les conditions de cet engagement que les stagiaires construiront les conditions d'un apprentissage le plus autonome possible. ». Ainsi, dans une démarche constructionniste, l'apprenant est positionné comme acteur (au sens « actif ») de son apprentissage : « La connaissance n'est pas un donné mais une construction. » (Mucchielli et al., 2004).

étudiants (discuter, partager leurs expériences, se soutenir mutuellement,...) et pour rencontrer leurs professeurs (leur parler des problèmes et difficultés rencontrées, rendre ou récupérer des devoirs,...). Les stagiaires doivent inéluctablement être présents auquel cas ils doivent justifier leur absence.

20. - Une plate-forme technologique : il s'agit d'une plate-forme canadienne WebCT fournie par l'université (une plate-forme est un logiciel offrant la possibilité de mettre en ligne des contenus et de rentrer en interaction avec d'autres apprenants par le biais de différents outils). L'accès à cette plate-forme est sécurisé et nécessite un identifiant numérique (un « login » disponible sur la carte d'étudiant) ainsi qu'un mot de passe. Cette plate-forme propose une organisation des activités (comme un planning prévisionnel sans pour autant l'obligation de suivi), un accès aux ressources en ligne (chaque étudiant télécharge ses cours et les imprime de chez lui), un accès aux activités (la plate-forme offre des exercices téléchargeables en ligne), un espace de stockage personnel ou collectif, une auto-évaluation en ligne (qui permet à l'étudiant de faire instantanément le point sur l'acquisition de ses connaissances), l'accès à un forum de discussion (tel un débat public, le forum permet d'organiser et de mémoriser des échanges -mode asynchrone : en temps différé- entre différents intervenants autour de thématiques de discussion ; chacun peut ainsi intervenir pour faire des remarques, poser ou répondre à des questions,...), un accès à une messagerie électronique (les étudiants peuvent communiquer entre eux ou avec les professeurs par écrit de manière asynchrone. Les messages peuvent être accompagnés de pièces ou de fichiers joints de tout type : texte, image, son,...).
21. - Des tutorats téléphoniques et la présence de tuteurs : selon des plages horaires bien spécifiées, les étudiants ont la possibilité de rentrer en contact

téléphoniques avec des tuteurs (mode synchrone). Ils peuvent alors poser en direct toutes les questions qui les bloquent dans l'avancée de leur travail, demander des conseils,...

Avant d'insérer la formation, les stagiaires signent donc ce contrat pédagogique ; ils connaissent ainsi tous les éléments composant le dispositif de formation ; ils sont donc entièrement guidés, dès leur entrée dans la formation, dans le sens où ils ont une vision globale de l'ensemble des composantes du dispositif d'apprentissage.

2.2 – La situation d'apprentissage

Nous convoquons la notion de « situation » d'apprentissage pour présenter les acteurs du dispositif d'apprentissage (profil des apprenants, présentation et rôle des intervenants,...), l'exploitation concrète, effective des ressources mises à la disposition des apprenants (les pratiques informelles), ainsi qu'une enquête de satisfaction, permettant également de déceler les représentations que se font les acteurs de leur formation.

Comme pour toute recherche, il nous a été indispensable de déterminer un cadrage en adéquation avec notre problématique ; pour cette étude, nous avons choisi de nous centrer uniquement sur les utilisateurs (apprenants) et acteurs du dispositif (l'équipe pédagogique). Néanmoins, nous verrons qu'« en cours de route » il nous a été indispensable de « recadrer⁶ » notre recherche en élargissant son cadre, de façon à intégrer des éléments (et plus précisément des acteurs) que nous ne pensions pas en relation avec l'étude. Cette étude n'a donc pas d'autre présomption que d'apporter

⁶ Nous nous référons ici à la définition de « Recadrage des observations et des interprétations (Techniques du) » donnée par A. Mucchielli au sein du Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines (2004) : « Recadrer, c'est redéfinir le contexte pertinent pour l'observation et l'analyse d'un phénomène. (...). Le chercheur devra toujours se demander si l'ensemble des acteurs concernés « cadrent » la situation de la même façon et/ou s'ils « ponctuent » de la même façon la succession des actions s'y déroulant (autrement dit, s'ils en ont la même compréhension). » (p. 223).

des résultats inhérents à son propre terrain (et par là-même à son propre cadrage) ainsi qu'à son positionnement théorique et méthodologique.

Nous présenterons donc à tour de rôle l'ensemble des acteurs du dispositif en définissant leurs profils, leurs rôles et/ou activités, l'exploitation faite du dispositif, leurs représentations ainsi que les principaux résultats issus de l'enquête de satisfaction.

22. Les apprenants

Il s'agit d'étudiants à distance en formation continue n'ayant pas la possibilité de se rendre quotidiennement sur un lieu de formation, et ce pour une raison principale : l'exercice d'une activité professionnelle (à temps partiel ou à temps plein). Ces étudiants travaillent dans divers secteurs d'activités⁷ : journaliste, assistant de direction, responsable administratif dans une école d'ingénieurs en informatique, ... Plus d'un étudiant sur deux a au moins un enfant à charge.

La moyenne d'âge des étudiants de cette formation est de trente ans. La moitié des étudiantes interrogées (soit une quinzaine) est mariée, un quart (soit environ sept) est célibataire et un dernier quart (environ sept) vie en concubinage.

Les raisons ayant motivé ces étudiants à intégrer cette formation se recoupent beaucoup et sont de différentes natures⁸ : 45 % des étudiants interrogés présentent un intérêt pour le contenu de la formation. 15 % d'entre eux ont justifié leur choix par l'opportunité de pouvoir apprendre dans une institution sans avoir à se déplacer de chez soi et surtout sans avoir à changer leur organisation personnelle et professionnelle. Une autre raison déterminante dans le choix pour cette formation est le désir d'évoluer professionnellement (45 %). Les étudiants ont également évoqué le souhait d'obtenir un diplôme Bac + 3 reconnu par

⁷ Rappelons que cette étude a été réalisée durant les années universitaires 2004-2005 et 2005-2006 au sein d'un département en Sciences de l'Information et de la Communication. Durant ces deux années consécutives, la formation était suivie par environ vingt étudiants.

⁸ Ces réponses ont été obtenues lors des interviews directives actives à l'aide de la question suivante : « Pouvez-vous expliquer pour quelles raisons avoir choisi de suivre une formation à distance, et précisément celle-ci ? ».

l'Etat (47 %). Une autre des raisons dominantes était de pouvoir se cultiver et s'enrichir (notamment pour donner une plus-value dans les relations professionnelles, 30 % des étudiants interrogés). Enfin, le contenu des enseignements et les positions épistémologiques du département ont été déterminants dans le choix de cette formation pour 20 % de ces étudiants.

Les étudiants de FOAD organisent de façon singulière le travail requis par la formation : la majeure partie des étudiants interviewés prend le temps de préparer leur travail à l'avance en étudiant régulièrement et quelques exceptions agissent dans l'urgence et réalisent leur travail au dernier moment. Leur organisation personnelle de travail ne nous permet pas de faire une typologie. En revanche, l'utilisation faite des outils de communications les distingue clairement : il y a les plus discrets, qui n'utilisent la plate-forme que pour imprimer ou télécharger les cours afin de « matérialiser le savoir qui leur semble être virtuel en consultation sur l'ordinateur ». Ils justifient leur omniabsence par le manque de temps, mais également par le fait qu'ils ne souhaitent pas révéler leur retard, par peur d'être jugés et critiqués par leurs pairs ou par les enseignants (qui ont accès aux discussions). Et il y a les stagiaires qui « usent et abusent » des chats, forums,... et qui critiquent ouvertement leurs collègues qui « profitent de leur travail alors qu'eux n'ont pas l'opportunité de jouir du leur ».

Les difficultés évoquées par les étudiants sont de différents types : difficultés inhérentes aux dysfonctionnements et aux problèmes engendrés par la formation elle-même (difficultés techniques ; configuration des appareils, plateforme défaillante,... difficultés pédagogiques ; rétroactions parfois lentes et peu approfondies de la part des enseignants, mauvaise répartition du travail à rendre, cours non mis en ligne aux dates convenues, difficultés matérielles ; coût élevé des logiciels ainsi que de la formation, etc...), défaillances organisationnelles (les stagiaires ne savent pas toujours à qui s'adresser et passent ipso facto par le webmaster ou les tuteurs). Enfin, le coût financier de la formation peut également représenter une difficulté matérielle (précisons que même si la formation est financée par l'entreprise, ce qui est majoritairement le cas, les étudiants se sentent redevables et c'est

pourquoi ils sont en demande d'un service justifiant ce coût).

D'autre part, les stagiaires ont soulevé un certain nombre de difficultés annihilant parfois quelque peu leur motivation et leur détermination dans leur projet de formation.

Ces difficultés concernent identiquement le caractère relationnel auprès de trois différents acteurs :

Tout d'abord, les stagiaires nous ont fait part de leur déception quant à la qualité des relations entretenues tant avec l'équipe administrative qu'avec les professeurs que nous appelons « classiques » de l'équipe pédagogique. A l'unanimité, les stagiaires qualifient ces relations de « normatives et fonctionnelles » avec les administratifs et de « distantes et fortuites » avec les professeurs « classiques ». Ils ont souhaité insister sur le fait que ces carences étaient néanmoins comblées grâce à l'aide et au soutien offert par les tuteurs-assistants : « Heureusement qu'ils sont là. Je leur dois en partie ma réussite ! ». Lors des observations en situation réalisées, nous avons effectivement remarqué le manque d'intérêt et d'engagement de certains de ces professeurs « classiques » : de façon concrète, ce professeur ne consacre pas beaucoup de temps à répondre à d'éventuelles questions à la fin de son cours, il se montre occupé et souvent peu disponible, même au « croisement d'un couloir », il répond tardivement, ou ne répond pas du tout aux mails envoyés par les stagiaires,...

Concernant les administratifs, il nous a, à l'évidence, été impossible de réaliser des observations. Les trois interviews finalement réalisées, après de nombreuses manœuvres de persuasion, de multiples contacts aboutissants à de nombreux rendez-vous fixés, reconduits et finalement pris,... ne nous ont pas permis d'obtenir des informations suffisamment riches pour être exploitées au sein de notre corpus.

Enfin, au-delà de toutes les contraintes et difficultés intrinsèques à la formation elle-même, les stagiaires ont souvent dû « se battre » pour faire accepter cette formation au sein de leur milieu professionnel ; les plus chanceux ont eu l'opportunité de réussir à convaincre leur entreprise de la leur financer. Pour ceux qui n'ont pas eu cette chance, le besoin « de reconnaissance et de valorisation

de mes compétences et de mon aptitude à mener de front plusieurs projets » a été plus fort que le coût financier (imputant bien souvent au budget personnel).

Néanmoins, environ huit étudiants sur dix se disent très satisfaits de leur formation et particulièrement des liens qu'ils ont pu y créer. Les stagiaires apprécient particulièrement les regroupements mensuels et les tutorats téléphoniques. Ces regroupements sont perçus comme des cours à part entière, permettant de parfaire leur apprentissage. Ils soulignent l'importance des tuteurs avec qui ils entretiennent de très bonnes relations.

En outre, les étudiants entretiennent d'excellentes relations entre eux, dépassant le cadre universitaire puisqu'ils n'hésitent pas à communiquer entre eux de façon synchrone par mail et par téléphone (ils se sentent ainsi plus libres puisque personne n'a alors accès aux informations comme ce peut être le cas sur les forums).

Voici un exemple de correspondance recueilli sur le forum (nous analyserons cet aspect plus longuement en troisième et dernière partie) :

Premier message :

23. Ola Tous !
24. Comment allez-vous ?
25. J'espère que vous arrivez à gérer tout ce que l'on a à faire. J'ai tant bien que mal fini le dossier de conception et je me suis remise sur le mémoire. J'avoue toutefois que là je stagne. Je suis toujours dans les entretiens et je sature. Février c'est promis je passe à autre chose. Mais quoi ? Où en êtes-vous ? Rassurez-moi... Inspirez-moi...
26. PLEASE !!!

Réponses des autres stagiaires :

27. 1. Bonjour
28. Si tu rends tes devoirs : tu avances. Tes incertitudes sont naturelles par rapport au cumul de travail. On quantifie mais on n'a pas de notes !!!
29. Te souviens-tu de ton premier message en 2004 ? Tes interrogations (l'implicite comme on dit en com : tes inquiétudes étaient BIEN présentes !). Résultat : pour l'examen, tout s'est bien passé !!!

30. Donc continues nous sommes sur la bonne voie et dans la phase finale. Finis de retranscrire tes interviews. Vis dans la confiance tu avances. Allez on parie un coca !

31. A bientôt

32. 2. Ne t'inquiètes pas je suis totalement solidaire et désespérée ! Je n'avance pas sur mon mémoire, je n'ai pas encore terminé les interviews et me pose des milliers de questions.

33. Mais une chose est sûre nous avons débuté cette aventure ensemble ! Nous devons tenir le coup pendant quelques mois, l'enjeu en vaut la chandelle !

34. Bon courage ! A bientôt !

35. L'équipe pédagogique

Le personnel pédagogique se compose du webmaster et des tuteurs.

Le webmaster, perçu comme une personne ressource par les stagiaires, assure la coordination entre les stagiaires et les tuteurs : « Le rôle de l'administrateur est d'installer et d'assurer la maintenance du système, de gérer les accès et les droits des différents acteurs intervenant dans le dispositif. » (Even, 2006). Les professeurs tuteurs sont souvent amenés à demander de l'aide « technique » au webmaster. Ce dernier répond toujours présent, assurant que « cela fait partie du travail ». Il sait qu'il a un rôle clé dans le fonctionnement de la formation et ne s'en plaint pas.

Les tuteurs sont soit des enseignants responsables des enseignements (professeurs-classiques), soit des Doctorants (tuteurs-assistants).

Comme nous l'avons évoqué précédemment, les stagiaires entretiennent inéluctablement de meilleures relations avec les tuteurs-assistants qu'avec les professeurs-classiques qui sont bien plus occupés que les Doctorants.

Les tuteurs assistants se définissent comme des « soutiens » aux stagiaires. Pour eux, la formation est très riche relationnellement et leur demande beaucoup de temps (empiétant bien souvent sur leur temps personnel) car les stagiaires ont sans cesse besoin d'être soutenus psychologiquement, encouragés,...

Les tuteurs regrettent que certains stagiaires n'utilisent pas davantage les outils de communication mis à leur disposition : pour eux, ces outils doivent permettre le partage des

connaissances. Ils affirment que les clés de la réussite de la formation résident dans l'engagement dans une dynamique collective passant par l'appropriation de la plate-forme (utilisation des chats,...). Les tuteurs interviewés nous ont expliqué leur rôle durant les tutorats téléphoniques : « Je vois vraiment le tutorat davantage comme un moment d'aide psychologique à l'étudiant que comme un cours théorique. », « Pendant ces tutorats, les étudiants nous font part de leurs craintes, leurs doutes,... Je suis alors là pour les reconforter et pour les motiver. ». Ces tutorats téléphoniques, tout comme la présence continue des tuteurs, sont très appréciés des étudiants pour la disponibilité et l'engagement manifestes des tuteurs, le soutien psychologique et l'aide informationnelle qu'ils représentent.

3 – LA CONSTRUCTION IDENTITAIRE D'UNE COMMUNAUTE VIRTUELLE D'APPRENANTS A DISTANCE

Nous allons avoir recours à la méthode de la sémiotique situationnelle afin de déceler les mécanismes en œuvre dans la construction identitaire d'une communauté virtuelle d'apprenants à distance. Les conduites de ces acteurs prennent donc un sens dans le contexte dans lequel elles sont produites.

Dans le cadre de cet article, nous sommes contraints de synthétiser notre analyse ; par conséquent, nous présentons uniquement des résumés reprenant l'ensemble des tableaux panoramiques renseignés dans le cadre de notre recherche de Doctorat. Ainsi, comme le veut cette méthode, pour chacun des acteurs de la situation, nous hiérarchisons les informations en rapportant les données observées, soit les communications généralisées significatives. Nous formulons également les éléments induits de la description avec un découpage de la situation en quatre principaux contextes : contexte des enjeux, contexte des normes, contexte des positions et contexte de la qualité des relations.

36. L' étudiant

Cet étudiant a choisi une formation à distance car, nous l'avons évoqué, il n'est pas en mesure de se rendre quotidiennement sur son lieu de formation. C'est donc par le biais de cette plate-forme qu'il entre en interaction avec

les autres apprenants. Le **contexte spatial** prend donc un sens complètement différent dans cette nouvelle situation d'apprentissage puisqu'il s'agit pour cet apprenant de « supprimer l'absence⁹ » et par là-même les distances spatiales le séparant des autres acteurs de la formation.

En outre, nous avons vu que cet étudiant de formation à distance ne se rend qu'une seule fois par mois sur son lieu de formation, lors des regroupements mensuels, occasion privilégiée pour lui de faire part de toutes ses difficultés, craintes, angoisses,... et de partager ses expériences avec les autres membres de la formation. Des liens (**contexte de la qualité des relations**) se tissent bien souvent entre étudiants qui n'hésitent alors pas à rester en contact de façon continue sur Internet. Ce sont donc des relations personnalisées qu'entretient ce groupe solidaire où l'absence de compétitivité est frappante.

Les mêmes relations frappantes et personnalisées se sont instaurées avec un grand nombre de professeurs et tuteurs que l'étudiant de formation à distance peut joindre régulièrement au téléphone lors des tutorats. Inéluctablement, d'autres professeurs demeurent distants, tout comme le sont le personnel administratif.

Les étudiants ont tous un enjeu (voir plusieurs) dominant (**contexte des enjeux**) l'ayant conduit à entreprendre une telle formation ; ces enjeux peuvent différer d'un étudiant à un autre : mener de front vie personnelle, vie professionnelle et études, prendre une revanche professionnelle, avoir une Licence pour évoluer professionnellement, se faire reconnaître par sa hiérarchie et par là-même acquérir davantage de responsabilités, acquérir des connaissances utiles et exploitables dans le milieu professionnel et/ou changer d'orientation professionnelle.

Selon ses enjeux, la position adoptée (**contexte de positionnement**) par l'étudiant peut différer : étudiant dans un cours particulier, adulte cherchant la reconnaissance de sa hiérarchie, de ses pairs (famille, entreprise)...

⁹ Nous nous référons ici à l'article de Geneviève Jacquinot (1993a) : « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance ». *Revue Française de Pédagogie*, Paris, INRP, n° 102, pp. 55-67.

Par ailleurs, dans cette formation, chaque acteur devient un apprenant au sein d'une communauté d'apprentissage. Ils se sentent désormais moins isolés dans leur apprentissage ; ils refusent donc le positionnement d'apprenant à distance.

Les principales caractéristiques de cet étudiant (**contexte normatif**) sont la volonté, l'ambition et la détermination faisant sa force et lui permettant de palier à toutes les difficultés rencontrées afin de mener de front vie personnelle, vie professionnelle et études.

37. Les tuteurs

Il semble important de préciser que nous avons pu établir un parallèle entre les professeurs présentés ici et le statut de ces intervenants : les tuteurs-assistants, actuellement encore en dans le système universitaire puisqu'il s'agit de Doctorants, se sentent inéluctablement plus proches des étudiants, l'étant encore eux-mêmes. Ils sont également plus disponible car ils n'ont tout simplement pas la charge de travail qui incombe un professeur ou même un maître de conférence.

Les tuteurs gèrent des tutorats téléphoniques selon des plages horaires définies et annoncées en début d'année universitaire. Au cours de ces tutorats, les tuteurs ont l'opportunité d'être en contact direct avec l'étudiant, qu'ils finissent par connaître nominativement et qu'ils rencontrent régulièrement lors des regroupements mensuels.

Les tuteurs-assistants nous ont expliqué qu'ils passaient davantage de temps à reconforter, encourager et motiver l'étudiant plutôt qu'à donner des explications pragmatiques et théoriques sur les cours. Ses relations avec les étudiants (**contexte des relations**) sont donc individuelles, nominatives et complémentaires. Nous parlons de complémentarité car en effet, tuteur-assistant et étudiant ont un profil somme toute assez similaire : vie familiale, vie professionnelle et vie universitaire font désormais partie de leur quotidien, ce qui n'est pas sans induire de la compréhension et de la compassion. La conduite adoptée par les professeurs tuteurs peut être qualifiée de maternaliste. En effet, le réconfort affectif, le soutien moral, la sympathie, ... qu'ils portent à leurs étudiants sont des relations que l'on retrouve principalement entre amis ou au sein de la famille. Ce type d'enseignant devient alors source d'affection, et non plus d'autorité

et il place l'étudiant dans un dispositif non régi par des moyens entièrement rationnels.

Avec les autres membres de la formation, ses relations fluctuent entre la proximité, l'entraide et/ou la distance.

Les normes du tuteur-assistant (**contexte normatif**) sont l'aide psychologique, la pédagogie, la communication et l'échange. Il joue et mise beaucoup sur le relationnel, la disponibilité, l'accessibilité, le parcours personnalisé, la responsabilisation renforcée de l'apprenant en positionnant l'étudiant acteur de sa formation et donc au cœur du processus d'apprentissage.

Ses objectifs (**contexte des enjeux**) sont multiples : inciter et tout mettre en œuvre pour que les étudiants soient acteurs de leur formation, reconforter les étudiants, cultiver leur motivation, amenuiser leurs craintes ainsi que leurs doutes et les accompagner dans leurs progression.

C'est un tuteur, un guide, un accompagnateur, un enseignant disponible et à l'écoute et une personne ressource qui se fait l'intermédiaire entre les apprenants et le savoir (**contexte de positionnement**).

Les tuteurs appelés professeurs « classiques » ne répondent pas toujours rapidement aux questions envoyées par les étudiants par mail et n'attachent pas beaucoup d'importance à connaître personnellement et nominativement ses étudiants. Leurs relations avec ces derniers (**contexte des relations**) sont distantes et lointaines.

Avec les autres membres du département, leurs relations fluctuent entre proximité, entraide et/ou distance selon les cas et selon les personnes.

Leurs objectifs (**contexte des enjeux**) tournent principalement autour d'eux ; pratiquer leur enseignement, avancer dans leur recherche, déléguer une partie de leur pédagogie et de l'enseignement à l'outil technologique, évoluer dans le département et inciter les étudiants à être les acteurs autonomes de leurs formations (Cf. contrat pédagogique).

Ils ont comme référents communs normatifs (**contexte des normes**) l'enseignant porteur et transmetteur du savoir, l'enseignement basé sur des contenus disciplinaires, sur la recherche du professeur (norme de

l'enseignement mythique du professeur légitime), l'intérêt porté en priorité à son statut et sa recherche.

En conséquence de ces normes, leur positionnement (**contexte de positionnement**) est celui de l'expert de la discipline, le détenteur et le distributeur du savoir, l'enseignant mythique inabordable, le professeur effacé derrière l'outil technologique.

D'autre part, comme nous l'avons brièvement évoqué dans la partie précédente, les étudiants se sont créés une « communauté virtuelle » leur insufflant une dynamique participative et motivationnelle. Etant dans une poursuite d'objectifs communs, ils se sentent désormais appartenir à une communauté. D'apprenant à distance solitaire, l'étudiant est devenu un apprenant au sein d'un groupe uni. Cette communauté lui offre une reconnaissance identitaire, favorisant le partage, l'échange et la motivation. « Le groupe uni autour de préoccupations communes est un élément fédérateur, même et surtout si l'on est amené à apprendre seul chez soi. On y trouve des repères, un moyen de confronter son histoire de vie à celle d'autrui, de nouer des contacts. Parfois on y apprend à travailler ensemble, afin de rompre l'isolement. Bref, on n'est pas prêt à admettre l'enseignement virtuel et l'échange qui se limiterait à la communication en ligne... ». (Mucchielli, 2006).

« Or ce sentiment d'appartenance est avant tout basé sur le partage des représentations, de valeurs et d'intérêts communs et une reconnaissance mutuelle des acteurs du groupe. On constate ainsi couramment dans les communautés le partage de croyances idéologiques et d'habitudes culturelles, ainsi qu'un sens aigu de la solidarité (Papadakis, 2003). On retrouve aussi dans cette *communication médiatisée très discursive* des caractéristiques attribuées traditionnellement à la communication face-à-face : les usagers peuvent ainsi retrouver du *support affectif* ou du *soutien social* à travers des gestes d'empathie et de partage que leur manifestent leurs interlocuteurs (Proulx, 2004, p. 3)¹⁰ ».

¹⁰ Philippe Bonfils, « Communautés virtuelles d'apprenants au sein de mondes persistants : quelle construction d'identité à l'aide d'avatars ? », colloque international « La représentation dans tous

A la fin des années 1950, le sociologue américain George A. Hillery Jr (Hillery, 1955) recense près d'une centaine de définitions de la communauté. Aujourd'hui, le caractère polysémique de ce terme dépasse largement le champ de la sociologie pour envahir celui des sciences de gestion (entre autres) à travers les concepts de « *communauté de pratique* » (Brow & Duguid, 1991 ; Lave & Wenger, 1991) et de « *communauté d'apprentissage* » (Lewis, Schaps & Watson, 1995 ; Chaskin & Rauner, 1995).

« Le terme de « communauté virtuelle » désigne des personnes réunies via Internet par des valeurs ou un intérêt communs (par exemple, une passion, un loisir ou un métier). L'objectif de la communauté est de créer de la valeur à partir des échanges entre membres, par exemple en partageant des astuces, des conseils ou tout simplement en débattant d'un sujet.

La mise en place d'une communauté virtuelle peut être bénéfique par un site web, car elle crée un sentiment d'appartenance chez les membres et permet de faire évoluer le site dans une démarche participative¹¹ ».

Cette communauté virtuelle a donc émergé suite à un besoin d'entraide qui s'est fait sentir entre les apprenants de cette même formation. Cela a démarré par le dialogue, de façon synchrone ou asynchrone, par le biais de courriers électroniques, messages laissés sur les forums, ou même discussions à bâtons rompus lors des regroupements mensuels.

Ces apprenants ont eu à échanger sur des questions propres à leur travail, à résoudre des problèmes, à construire des solutions à un ensemble de difficultés qui s'avéraient être plus ou moins identiques pour les uns et les autres. Cette vision commune de leur situation d'apprentissage a appelé un sentiment d'appartenance, le partage, la coopération et l'entraide dans un même et unique objectif final : la réussite de leur apprentissage.

Philippe Bonfils, « Communautés virtuelles d'apprenants au sein de mondes persistants : quelle construction d'identité à l'aide d'avatars ? », colloque international « La représentation dans tous ses états », 9 Novembre 2007 à Toulon.

ses états », 9 Novembre 2007 à Toulon.

¹¹ www.commentcamarche.net (consulté en Janvier 2008).

Cette communauté d'apprentissage a émergé au sein de la formation en question et évolue désormais en marge des dispositifs pédagogique et technique.

3 – CONCLUSION

En les désignant comme responsables de leur formation¹², cette formation à distance en Sciences de l'Information et de la Communication semble leur offrir l'opportunité de gérer leur apprentissage à leur guise, tant au niveau de la gestion de leur temps et de leur planning de travail, en fonction de leurs enjeux, qu'au niveau de l'espace (l'absence de contrainte de déplacements très réguliers,...). En fin de compte, en leur offrant la possibilité d'agir de façon si autonome, cette formation à distance en Sciences de l'Information et de la Communication les conduit à assumer eux-mêmes la réussite ou l'échec de leur formation.

Quelle que soit la formation, il semble primordial que les étudiants aient le sentiment d'appartenir à une communauté d'apprentissage ; ils passent ainsi d'un positionnement d'étudiant seul à distance à celui d'étudiant inscrit dans une communauté d'apprenants à distance. Pour ce faire, il est indispensable de mettre à leur disposition un ensemble d'outils leur permettant d'entrer en interaction, de façon synchrone ou asynchrone.

BIBLIOGRAPHIE

Bonfils P., *Communautés virtuelles d'apprenants au sein de mondes persistants : quelle construction d'identité à l'aide d'avatars ?*, Actes du colloque international « La représentation dans tous ses états », Toulon, 9 Novembre 2007.

Even N. *Qu'est-ce qu'une plate-forme pour la formation à distance*. Site Algora : Formation ouverte et réseaux. Consulté en Janvier 2006.

Jacquinot G. (1993a) : « Apprivoiser la distance et supprimer l'absence ? ou les défis de la formation à distance », in *Revue*

Française de Pédagogie, Paris, INRP, n° 102, pp. 55-67.

Laboz F. *Conception multimédia : la métaphore, guide de l'intentionnalité*. Actes du colloque « La Communication Médiatisée par Ordinateur : un carrefour de problématiques ». Université de Sherbrooke, 2001.

Le Meur G. et al. (2002), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*, Actes du cinquième Colloque européen sur l'autoformation. Paris : l'Harmattan, 2002.

Mucchielli A. (2004), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines*, Paris, Armand Colin, 2^{ème} édition.

Mucchielli A. (2006), *Etude des communications : Le dialogue avec la technologie*, A. Colin, Paris.

Mucchielli A. (2003), *La méthode du tableau panoramique pour l'étude des communications*, CERIC.

¹² Nous faisons ici référence au contrat pédagogique signé par les apprenants.

