



**HAL**  
open science

## Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : à la recherche d'espaces d'échanges et de communication

Béatrice Foucault, Jean-Luc Metzger, Éric Pignorel

### ► To cite this version:

Béatrice Foucault, Jean-Luc Metzger, Éric Pignorel. Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : à la recherche d'espaces d'échanges et de communication. 2nd colloque de Guéret. Les communautés virtuelles éducatives : pour quelle éducation ? pour quelles cultures ? , Jun 2003, Guéret, France. edutice-00000310

**HAL Id: edutice-00000310**

**<https://edutice.hal.science/edutice-00000310>**

Submitted on 17 Dec 2003

**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.

**DEUXIEME COLLOQUE DE GUERET**

**DU 4 AU 6 JUIN 2003**

**LES RESEAUX D'ENTRAIDE ENTRE APPRENANTS DANS  
LA E-FORMATION :**

**A LA RECHERCHE D'ESPACES D'ECHANGES ET DE  
COMMUNICATION**

B. Foucault, J.-L. Metzger, E. Pignorel

## INTRODUCTION

La formation à distance par Internet (e-learning ou e-formation) rencontre de nombreuses sources de préoccupation. Elle est souvent associée au projet de modifier les pratiques pédagogiques des enseignants et, à ce titre, son analyse relève aussi bien des sciences de l'éducation et de la pédagogie, que de la sociologie du travail. Ce type de formation concerne également l'usage des TIC en situation de formation ; son analyse renvoie alors aussi bien à la sociologie des usages qu'à la branche de la pédagogie qui traite de la maîtrise des dispositifs techniques.

Par ailleurs, au sein des entreprises, l'introduction de la e-formation peut être une occasion de rationaliser le temps consacré à la formation continue, voire d'engager des économies de frais généraux (déplacements, bâtiments), intentions dont les effets peuvent être analysés au travers des catégories de la sociologie des organisations (Ledru, 2002).

Toutes ces préoccupations se retrouvent au niveau des apprenants, sur lesquels repose le soin de résoudre leur mise en compatibilité : comment faire fonctionner tous les maillons du dispositif, être autonome à distance tout en participant aux activités collaboratives et aux regroupements, se situer par rapport aux autres et atteindre les objectifs de la formation, etc. ? Il en va d'ailleurs de même des tuteurs qui, lors de la phase de transition entre un enseignement donné en présentiel et un enseignement donné à distance, sont également en situation d'apprentissage.

Or, malgré l'abondante littérature naissante en France et la multiplication des expériences en Europe dans le domaine, encore peu d'étude décrivent l'activité réelle des apprenants en situation d'apprentissage en ligne, et tout particulièrement leurs pratiques de communication. Pourtant, ces nouvelles formes d'apprentissage et les nouveaux outils que l'on trouve sur les plates-formes, génèrent de nouveaux fonctionnements de groupe que l'on ne cerne pas encore. C'est pour combler ce manque que nous avons formulé l'hypothèse suivante : pour mener à bien le *travail d'apprendre en ligne*, les télé-apprenants<sup>1</sup> et les tuteurs ont particulièrement besoin d'échanger, soit avec leurs pairs, soit avec des proches (parents, amis, collègues). Ces capacités à communiquer dans le but de s'entraider semblent dépendantes de la forme du lien social existant entre participants à une formation. D'où notre seconde hypothèse : pour *trouver un équilibre* face avec l'ensemble des exigences de la situation, les intéressés développent une dynamique collective dont l'issue peut conduire tant à l'anomie qu'à la constitution de réseaux d'entraide, voire de micro-communautés.

Pour tester ces hypothèses, nous avons conduit deux études dont nous présentons les quelques résultats, en ne retenant ici que le point de vue des apprenants.

## RAPPEL DE LA PREMIERE ETUDE

Après une pré-étude, menée fin 2001, auprès d'experts du domaine de la formation à distance et de l'auto-formation, nous avons étudié, au premier semestre 2002, les comportements des apprenants et de certains tuteurs intervenant dans deux formations, l'une universitaire, l'autre continue (pour plus de détails lire Foucault, Metzger, Pignorel & Vaylet, 2002 et Pignorel & Vaylet, 2002).

---

<sup>1</sup> Nous entendons par télé-apprenants (racine grecque "télé" qui signifie "loin") les personnes qui apprennent à distance via le réseau.

## **Présentation des deux formations observées**

### ***La Maîtrise de gestion***

Retenus dans le cadre de la réponse aux appels à projets des Ministères de la Recherche et de l'Education Nationale pour la constitution de campus numériques, plusieurs établissements universitaires se sont regroupés pour concevoir et dispenser des enseignements en ligne en économie et gestion. Ces formations sont modulaires, numériques, ouvertes et à distance, créditantes et capitalisables. L'offre est plus précisément constituée de trois formations diplômantes dont une Maîtrise de gestion qui permet de poursuivre des études en troisième cycle universitaire, d'accéder à des postes à responsabilités ou encore d'étendre son champ de compétences. C'est dans le cadre de cette formation que nous avons effectué nos différentes observations.

Quelle que soit leur implantation géographique, leur âge ou leur statut, deux types de publics ont été recensés par les responsables de la Maîtrise de gestion, dans une dimension à la fois nationale et internationale : des étudiants en formation initiale et des stagiaires relevant de la formation professionnelle continue.

Le programme complet de la Maîtrise comprend un ensemble de modules qui sont composés de ressources en ligne (cours, didacticiel, QCM et exercices d'auto-évaluation, exercices et études de cas avec correction personnalisée) disponibles sur une plate-forme, accessible par un navigateur Web, permettant l'édition, la diffusion, l'administration des cours et l'utilisation d'outils de communication (essentiellement forums et messagerie). La pédagogie des modules s'appuie sur un tutorat en ligne et des travaux individuels ou collectifs, ponctués de quelques regroupements sur site.

### ***Les modules d'informatique du Centre de formation continue***

Le Centre de formation continue permet à chacun et à tout moment de sa vie professionnelle, de suivre à son rythme une formation ou de préparer un diplôme d'enseignement supérieur (cours du soir, stages ou formations à distance). Ainsi, le Centre répond à une des prérogatives européennes concernant la promotion d'un apprentissage "tout au long de la vie" afin de répondre "au besoin croissant de recomposition et de reconstruction permanente des connaissances et des savoirs".

Nous nous sommes particulièrement intéressés à la formation à distance en management social et économique et à la formation en informatique. Le modèle pédagogique de ces formations ouvertes et à distance est basé sur une autoformation assistée par un tuteur, accompagné de regroupements en présentiel. Les cours sont accessibles en ligne ou délivrés lors des séances de regroupement. En outre, les apprenants disposent de divers outils de communication sur la plate-forme.

Techniciens en informatique ou en électronique, la majorité des auditeurs préparent ces modules dans l'objectif d'obtenir le diplôme d'ingénieur ou d'accéder à des responsabilités plus élevées dans leur entreprise.

### **Précisions méthodologiques**

L'analyse de ces deux environnements de formation a pu se faire par une série d'entretiens semi-directifs auprès des responsables, tuteurs, experts techniques (webmaîtres) et quelques apprenants. Une analyse des échanges entre apprenants sur les forums généraux et spécialisés a également été menée. Enfin, un questionnaire a été rempli par une partie des apprenants.

Tous ces dispositifs de recueil de matériaux ont eu pour but d'identifier les pratiques de communication et la nature des échanges.

### **Premiers résultats**

Outre l'existence de plusieurs réseaux d'entraide parallèles au sein des formations observées, cette première étude a mis en évidence que les besoins d'entraide entre apprenants à distance pouvaient être de plusieurs ordres : pédagogique, motivationnel, organisationnel, technique, etc. Il apparaissait également que l'intensité de l'entraide variait selon le type de formation. En effet, les échanges nous ont semblé plus intenses dans le cas de la formation diplômante (plus étendue dans le temps et dispensée par une université prestigieuse).

Nous avons pu constater que ces réseaux d'entraide entre apprenants permettaient de :

- Consolider le processus d'apprentissage

Cependant, rien ne nous assurait que les personnes apparemment « hors collectifs », c'est-à-dire ne participant pas aux forums, n'entretenaient pas des relations régulières avec leurs pairs ou d'autres personnes pour mener à bien leur cursus.

- Recréer un espace-temps de rencontre

Plusieurs éléments (entretiens de tuteurs, échanges entre apprenants sur les forums) conduisaient à penser que, à l'instar de Bellier (2001, p.135), plus la formation était individualisée et plus les échanges semblaient réguliers. Cependant, à ce stade, nous n'étions pas certains d'avoir pu identifier toute la palette des rencontres entre pairs (présentiel, travail collaboratif, etc.).

- Réduire la "distance" entre apprenants

L'étude comparée des deux formations laissait penser que, pour s'entraider, les apprenants devaient présenter des proximités identitaires et culturelles, partager un minimum de référentiels socioculturels communs et les mêmes valeurs quant à la formation.

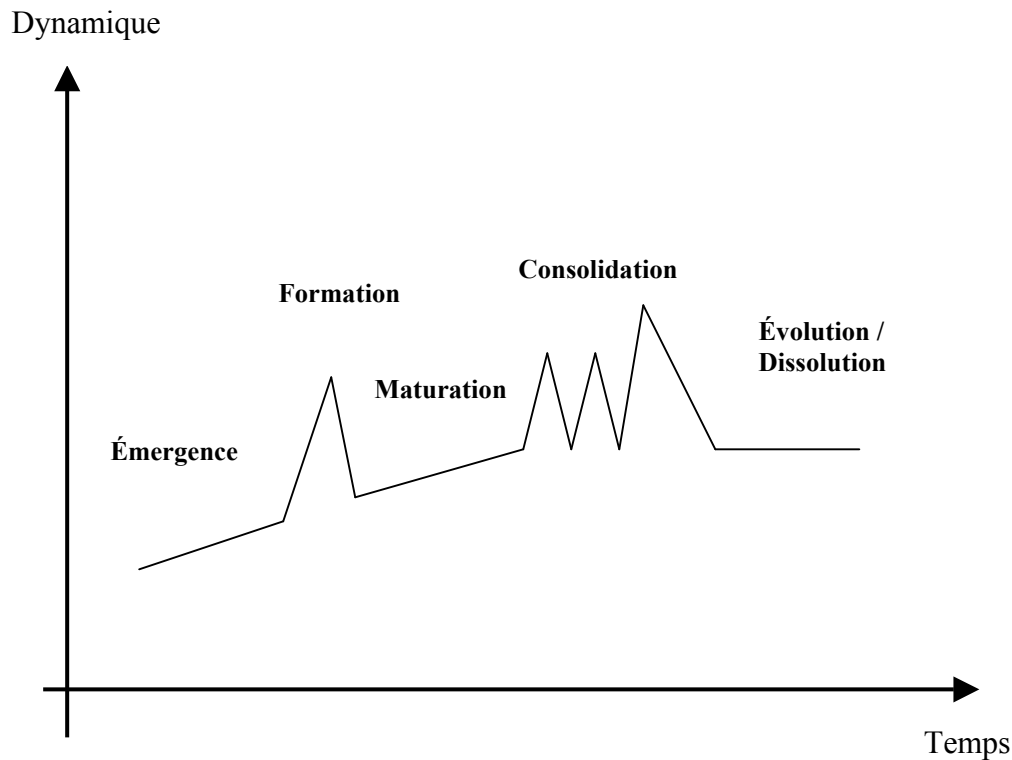
- S'affranchir des problèmes techniques

Contrairement à ce que nous pensions, les premiers échanges entre pairs étaient rarement fondés sur la nécessité de résoudre des problèmes techniques liés à la maîtrise-même du dispositif.

Il ressortait également que ces résultats concernaient, dans une certaine mesure, les tuteurs (si l'on admet qu'ils sont également dans une phase d'apprentissage et ont besoin d'échanger avec leurs collègues). Il pouvait arriver qu'ils interagissent avec les réseaux d'apprenants : les susciter, les relancer, intervenir pour réorienter des pistes d'étude, etc. Symétriquement, plusieurs entretiens montraient que les tuteurs pouvaient trouver dans l'observation des échanges entre apprenants une manière d'aménager, de corriger, d'adapter la forme de leur cours, retrouvant, certes de façon dégradée mais néanmoins utilisable, des informations dont un enseignant bénéficie en présentiel.

Pour résumer les résultats de cette première étude, nous avons pu établir l'existence de collectifs de type « réseaux d'entraide » entre apprenants partageant des intérêts communs sur (au moins) un thème au cœur de la formation. Ces structures paraissaient fondées sur la résolution de problèmes communs, le partage de connaissances et l'apprentissage. Les membres recherchaient avant tout l'interaction avec leurs pairs pour recueillir et diffuser des informations, capitaliser et partager leurs expériences, réduire le sentiment d'isolement. Mais, nous ne savions pas si ces réseaux comprenaient également des personnes étrangères à la formation, échangeant hors de la plate-forme. Par ailleurs, ces réseaux d'entraide semblaient éphémères, regroupant des profils hétérogènes (la diversité étant vue ici comme une richesse), émergeant de façon spontanée, tout en s'articulant avec les exigences pédagogiques (regroupements, exercices en groupe, etc.).

Plusieurs éléments nous laissaient penser qu'il existait une "dynamique" des réseaux d'entraide comprenant 5 étapes :



### Limites

Cependant, cette première étude, limitée dans la durée (mars à juin 2002), n'avait pas laissé suffisamment de temps pour rencontrer les apprenants et procéder à une analyse qualitative de leurs pratiques de communication. Par ailleurs, le nombre de questionnaires remplis était faible (une vingtaine de réponses seulement sur un effectif d'une centaine d'apprenants). Enfin, il manquait une investigation dans le champ de la formation en entreprise pour avoir un échantillon représentatif des environnements de e-formation. Nous avons alors procédé à une seconde étude, dont nous décrivons les caractéristiques et les résultats ci-après.

## SECONDE ETUDE

### Présentation

Pour dépasser les limites précédemment évoquées, la seconde étude s'est centrée sur la rencontre des apprenants et ce, dans trois environnements de e-formation :

- la nouvelle promotion (2002-2003) d'étudiants de la Maîtrise de gestion ;
- les étudiants inscrits à plusieurs modules de la formation ouverte à distance du Centre de formation continue ;
- et des salariés inscrits à différents modules au sein d'une grande entreprise qui cherche à développer des solutions e-learning pour la formation de ses salariés.

### Méthode de recueil des données

#### *Les outils méthodologiques*

La méthode que nous avons mise en place relève d'une enquête terrain à travers une approche psychosociologique et sociologique des TIC. Elle comprend plusieurs étapes :

- Passation de questionnaires en ligne destinés aux apprenants et visant à cerner le type d'informations et de collaboration recherchées entre pairs, ainsi que l'opinion que portent les apprenants sur les outils de communication. Nous avons pu ainsi récolter une soixantaine de questionnaires sur environ cent quarante apprenants inscrits ;
- Passation d'une vingtaine d'entretiens individuels semi-directifs auprès des apprenants des trois environnements de formation. Ces entretiens (une heure et demi en moyenne) ont porté sur l'entrée en formation des différents individus (projet de formation, motivation, orientation vers une formule "à distance", etc.), sur leurs usages des TICE et sur les relations interpersonnelles qui se développaient autour du dispositif de formation ;
- Analyse du contenu des messages issus des forums de discussion présents sur les plates-formes de formation. L'objectif est de mieux cerner les communications qui se mettent en place au travers des caractéristiques des messages (auteur, destinataire, contenu ...) ;
- Mise en place de focus group dans lesquels les apprenants ont pu se projeter vers une situation idéale d'apprentissage en ligne où toutes sortes d'outils de communication étaient imaginées afin de faciliter au mieux les échanges.

### ***Les trois terrains***

Outre la Maîtrise en sciences de gestion et plusieurs modules dispensés par le Centre de formation continue (cf. description de l'étude précédente), nous nous sommes intéressés aux acteurs de la e-formation d'une grande entreprise. Celle-ci, dans une perspective de "e-transformation", a souhaité faire évoluer son personnel formateur vers la formation en ligne. Pour atteindre cet objectif, une formation à distance appelée "profession e-formateur" a été conçue afin de permettre aux formateurs de disposer de l'ensemble des méthodes (savoirs), outils (savoir-faire) et comportements (savoir être) pour animer des sessions de e-formation. Ceci est rendu possible grâce à trois modules concernant : l'ingénierie pédagogique, la conception de supports et le tutorat.

L'ingénierie pédagogique de cette formation s'appuie sur une formation interactive accessible sur l'Intranet de l'entreprise, formation grâce à laquelle l'apprenant accède à des informations, à des activités de nature variée (consultation de ressources multiples, réalisation d'exercices corrigés par le e-formateur ou auto-corrigés, de QCM...) et des outils de communication pouvant faciliter l'apprentissage (messagerie instantanée, forum, visioconférence...). Des temps de regroupement virtuel entre les tuteurs et l'ensemble des apprenants (par télé ou visioconférences) rythment la formation. Pendant ces séances, un tuteur anime la « classe virtuelle » pour mettre en situation chaque télé-apprenant, lui faire réaliser des travaux ou bien encore vérifier ses acquis.

## **Résultats**

### ***Présentation***

Plusieurs éléments ont permis de confirmer l'hypothèse de l'importance des collectifs dans l'apprentissage à distance et ce, aussi bien de façon positive (*des* apprenants sont effectivement insérés dans des collectifs et parviennent, à force d'entraide, à atteindre les objectifs de la formation), que négativement (*des* apprenants, isolés, ne pouvant s'appuyer sur un réseau de soutien, ont du mal à suivre, voire décrochent ; *des* tuteurs ne parviennent pas à répondre aux attentes des apprenants, faute, sans doute, d'être insérés dans un collectif d'échanges entre collègues).

### ***L'enseignement à distance, c'est avant tout apprendre à organiser son temps !***

Pour mieux comprendre l'importance des formes de la communication et des types de lien social existant entre apprenants, il convient de dresser rapidement un portrait des caractéristiques de cette population et des contraintes qui pèsent sur le *travail d'apprendre en ligne*.

Les apprenants interviewés mènent une *double journée* : salariés ou artisans, ils ont décidé de s'engager dans une formation à distance pour concilier la poursuite de leur activité professionnelle et l'obtention d'un diplôme. Pour beaucoup, ces formations constituent un enjeu fort d'évolution professionnelle : leur investissement et leurs attentes sont donc très importants. S'ils éprouvent des difficultés, c'est essentiellement sur la compréhension du contenu des cours, dont le niveau est unanimement considéré comme élevé. Cela se traduit, notamment, par un allongement du temps consacré aux activités de e-formation. Ils sont, de plus, dépendants des réponses apportées (ou non) par les tuteurs à leurs demandes d'explications complémentaires, de précisions. L'absence de réponse, laissant les apprenants « en panne », aggrave la pression temporelle pour deux raisons : d'une part, cela les conduit à consulter plus souvent le forum, à rechercher plus fréquemment des réponses de tous les côtés et d'autre part, parce que les délais de remise des devoirs et de passage des examens restent inchangés.

*« J'étudie après la journée de travail, le soir, à la maison, à partir de 21 heures, parfois jusqu'à 1 heure, 2 heures du mat... Au final, le bilan, c'est que, pour résoudre des petites questions qui, par oral, prendraient un quart d'heure, vingt minutes, en EAD, ça peut traîner sur deux, trois semaines avant d'avoir compris. Alors, on passe plus de temps à faire des recherches ailleurs. On nous avait dit qu'il fallait compter deux fois plus de temps que les personnes qui assistent au cours en présentiel. Moi, j'en suis arrivé à dix fois plus ! (silence) Ma femme, elle apprécie moyen ! »* Marc en formation continue<sup>2</sup>.

La possibilité de trouver des réponses auprès des pairs ou de proches devient alors une alternative déterminante pour continuer à étudier. Nous voulons ici souligner le rôle des relations sociales, de l'intersubjectivité et, notamment, de la communication comme « variable d'ajustement » pour rendre compatibles toutes les contraintes (temporelles, cognitives, organisationnelles, identitaires, professionnelles, etc.).

Venons en maintenant aux pratiques d'échanges autour de la e-formation.

### ***Déroulement de la formation du point de vue des apprenants***

#### **A travers les usages des outils de la plate-forme**

Durant sa progression pédagogique et en cas de problème quel qu'il soit (pédagogique, technique, administratifs ou autre), l'apprenant a, à sa disposition, un ensemble d'outils de communication disponibles sur la plate-forme afin d'entrer en interaction avec les tuteurs et/ou les autres personnes inscrites dans la même formation. Les outils des plates-formes observées reposent principalement sur un fonctionnement en mode asynchrone, c'est-à-dire dont le temps de la réponse est différé par rapport au message initial. Cette spécificité entraîne certaines conséquences dans l'usage et les pratiques des apprenants quant à ces outils.

Les ***outils de communications synchrones*** (comme la messagerie instantanée), lorsqu'ils sont présents sur les plates-formes, ne sont jamais utilisés voire même rejetée par les apprenants qui les trouvent non adaptés aux dispositifs de formation à distance, qui se doivent, d'après eux, de proposer une grande liberté temporelle d'action.

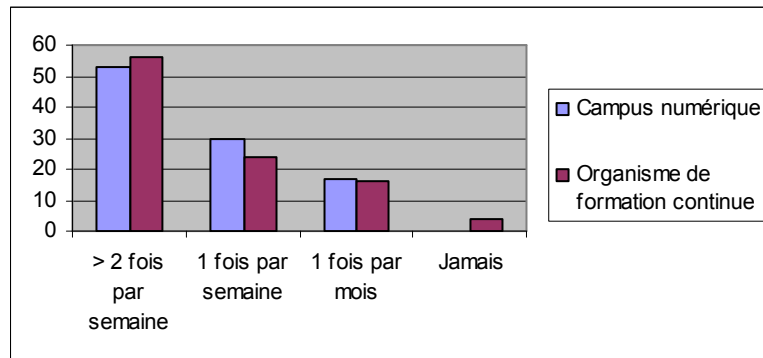
<sup>2</sup> La référence au conjoint et aux proches, illustre ici l'importance de ces derniers dans la répartition des différents temps sociaux. Cette remarque confirme qu'ils sont bien souvent des acteurs indirects de la formation.



*"Le chat, ça suppose d'être présent à une heure donnée, donc ça casse un peu l'intérêt de l'EAD. Ces trucs, type chat, je trouve ça infernal à utiliser !"* Serge en formation continue.

*« Je trouve ça assez convivial. Le forum et la messagerie sont des éléments avec lesquels je travaille régulièrement. Mais, le chat, je ne l'utilise pas tellement, pas du tout même. »* Xavier en formation continue.

Par contre, les **forums de discussion** contextuels aux cours sont utilisés très régulièrement par une grande majorité des apprenants (cf. figure 1) qui trouvent cet outil très utile en tant que lien privilégié avec le tuteur ou l'ensemble du groupe d'apprenants.



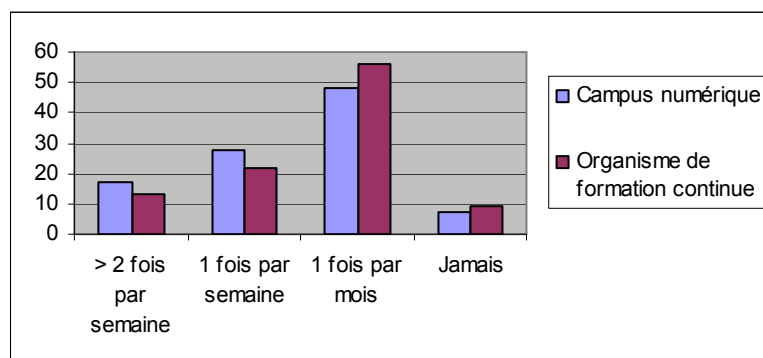
**Figure 1. Répartition des apprenants (%) en fonction de leur fréquence d'utilisation des forums**

Nous constatons que les apprenants de la Maîtrise de gestion (85 % de réponses au questionnaire) et ceux inscrits en Formation continue (23 % des apprenants ont retourné le questionnaire) ont une fréquence d'utilisation des forums très similaire.

Dans certains cas, il semble que le forum public se substitue même à la relation confidentielle et bilatérale avec le tuteur.

*"C'est vrai qu'on arrive à avoir des informations quand même au travers de ces forums. Souvent, on pose des questions sur les forums, ce ne sont pas toujours les professeurs qui répondent mais ce sont plutôt les autres élèves qui vous donnent parfois des indications. Je dirais que c'est variable suivant les formations. Je trouve qu'il y a des professeurs qui sont beaucoup plus impliqués que d'autres."* Benoît en Maîtrise de gestion.

Dans le cas des **messageries électroniques** associées à la plate-forme, leur utilisation constatée représente une fréquence plus faible que les forums (cf. figure 2).



**Figure 2. Répartition des apprenants (%) en fonction de leur fréquence d'utilisation des messageries**

Et comme dans le cas de l'utilisation du forum, nous retrouvons une grande similarité dans les réponses évoquées par les apprenants des deux terrains quant à leur utilisation des messageries. D'autre part, l'utilité liée à ces outils est perçue plus faiblement par les apprenants. En effet, ce type d'outil engendre de grandes différences inter-individuelles dans la perception de l'utilité et donc dans l'évaluation de la fréquence d'utilisation des messageries.

*"S'il s'agissait d'éléments du cours que je n'étais pas sûre d'avoir compris, par exemple, je posais ma question par messagerie, parce que la réponse n'avait pas besoin d'être immédiate."* Monique, salariée en formation intra entreprise.

L'ensemble des outils de communication disponibles sur les plates-formes a été unanimement apprécié pour leur facilité d'utilisation. Toutefois, comme tout support de l'écrit, ils présentent des limites pour formuler des questions, exposer un problème :

*« J'exposais mes problèmes, mes difficultés et puis... (soupir) quelques autres essayaient de répondre et puis, de temps en temps, le tuteur répondait, mais... c'est quand même moins facile d'être précis sur un mail qu'en oral. Alors, des fois, ça soulevait une autre question qu'on reposait et qui remettait une semaine à être répondue »,* Marc en formation continue.

#### A travers les outils non disponibles sur la plate-forme

Un grand nombre d'apprenants reconnaissent utiliser assez régulièrement d'autres outils de communications en dehors de ceux présents sur la plate-forme pour entrer en interaction avec les autres apprenants et/ou les tuteurs. Les outils évoqués sont principalement le **téléphone** et les **messageries personnelles**.

*"Il y a eu des contacts téléphoniques par rapport à un devoir pour essayer de finaliser certaines choses entre nous et de comprendre certaines choses parce que ça va quand même un petit peu plus vite."* Christophe en formation continue.

*"L'envie est forte d'utiliser la messagerie classique puisqu'on l'utilise tous les jours au niveau professionnel. On est sûr que ça va être lu."* Francis, salarié en formation intra entreprise.

De plus, une faible proportion des apprenants (18 %) exprime le souhait de pouvoir utiliser d'autres outils de communication que ceux disponibles sur la plate-forme. Parmi les outils cités, on retrouve principalement la **visioconférence** afin de pallier les regroupements en présentiel, mais aussi afin de faciliter les travaux collaboratifs entre apprenants.

*"On pourrait très bien nous-même se mettre en place un chat ou alors une visioconférence entre webcam..."* Cédric en Maîtrise de gestion.

*"Je pense qu'à partir du moment où on veut vraiment tout faire par Internet, il y a des choses qui sont intéressantes à mettre en place. Par exemple, que les regroupements soient faits éventuellement avec une webcam pour que les gens qui disposent de l'ADSL ou de ligne à très haut débit puissent éviter d'aller aux regroupements..."* Christophe en formation continue.

#### Du mésusage des outils de communication

Si les apprenants n'hésitent pas à utiliser la messagerie et les forums pour s'adresser au groupe, on ne peut nier qu'ils ne sont pas satisfaits de l'usage qu'en font certains enseignants. Même si ça ne représente qu'un faible effectif.

*« Le forum ou la messagerie vers le tuteur, c'est assez pratique. C'est assez bien fait. Dès qu'il y a une question à poser, on la pose sur le forum ou si c'est plus*

*personnel, je dirais, c'est vers le tuteur. (...) Et, en général, la journée d'après on a la réponse », Xavier en formation continue.*

Toutefois, une large proportion des personnes interviewées signale leur déception face au comportement de certains tuteurs :

*« Dans les faits, ça ne se passe pas du tout comme je l'imaginais, donc, j'arrive pas à suivre. (...) Je trouve qu'au niveau organisation, ça ne va pas. C'est le sentiment que j'ai et que les autres de mon groupe, quand on se retrouvait en regroupement, partageaient. (...) Moi, dans mon esprit, c'était : je pose une question sur le forum et, dans la foulée, il y a une réponse ! En pratique, on a la réponse quand le prof veut bien se connecter... et il ne se connecte pas tous les jours, malheureusement ! » Marc en formation continue.*

Face au silence de certains tuteurs (ou à la relative lenteur de leurs réponses), plusieurs attitudes sont observées :

- ou bien cela accroît la pratique de l'entraide entre apprenants (ou autour de l'apprenant), avec éventuellement risque de « coupure de la communication » entre (certains) apprenants et (certains) tuteurs ;
- ou bien cela renforce la posture de retrait que la situation de télé-apprenant a tendance à instaurer.

Essayons d'examiner ces attitudes au travers d'une analyse en termes de dynamique des collectifs.

## **Description des types de liens sociaux en fonction des caractéristiques des situations**

### ***Présentation***

Pour rendre compte des pratiques et des besoins en communication dans l'apprentissage à distance, nous proposons de « comprendre ce qui se passe dans un groupe » du point de vue de la dynamique des collectifs et, plus précisément, en nous intéressant aux processus de régulation existant (ou non) entre « acteurs » de la formation. Dans cette perspective, nous allons tout d'abord présenter trois formes générales de lien social et les adapter aux situations de l'apprentissage à distance (construction des catégories d'analyse). Dans un second temps, nous mobilisons ces catégories pour rendre compte des situations observées. Toutefois, il faut garder à l'esprit que ces catégories sont surtout utiles pour comprendre la genèse de collectifs, leur délitement et, plus généralement, leur évolution (ou, si l'on préfère, pour rendre intelligible le mouvement des interactions suscitées par le dispositif de formation).

### ***L'anomie***

Dès lors que les membres qui constituent le groupe (les apprenants, les tuteurs, ainsi que les autres intervenants administratifs ou techniques) ne se connaissent pas, au moment où débute la formation (c'est, tout au moins, le cas général qui va nous servir de modèle-idéal), on peut assimiler le collectif, qu'ils ne forment pas encore, à une simple liste d'individus. Comment ces individus, peu amenés à se rencontrer (c'est pourquoi ils ont choisi l'enseignement à distance), mais réunis virtuellement par un même objectif (obtenir un diplôme, un module), vont-ils évoluer vers un véritable collectif ? Pour répondre, examinons, tout d'abord, la portée de la notion d'anomie.

### **Définition**

Le terme d'anomie signifie, étymologiquement, absence de règles. La notion d'anomie a été introduite par Durkheim (1960, 1978) pour qualifier certaines situations se caractérisant

par l'absence de contrainte sociale pesant sur les individus. Pour l'auteur, cette absence de « pression sociale » (de discipline), de normes de comportement claires qui s'imposent avec suffisamment de force, résulte, au niveau micro-social, de la solitude (l'individu vivant seul échappe aux contraintes familiales) et, au niveau macro-social, de l'absence d'organisations sociales (les associations professionnelles, notamment) permettant « d'encadrer » les individus.

Merton a mobilisé l'anomie pour désigner des situations où des individus ne savent plus quels sont les valeurs légitimes, ni les buts licites, situations qui engendrent « l'apparition de comportements de « retrait », « d'innovation » ou de « ritualisme » (Boudon et Bourricaud, 1990). Plus récemment, certains auteurs ont montré la fécondité de la notion d'anomie pour expliquer les effets de ce qui limite l'insertion, de ce qui s'oppose à l'intégration et, plus généralement, les conséquences d'une insuffisance d'interaction, notamment chez les individus possédant un faible réseau social (Cusson, 1992). En somme, ce qui conduit à l'anomie, c'est moins l'absence de règles et de régulation formelle que l'absence de régulation informelle, de pression informelle entre proches.

#### L'anomie et régulation dans l'apprentissage à distance

Absence de collectif organisé pour amener l'individu à adopter un comportement précis, difficulté à interagir ne serait-ce que pour manifester son incompréhension vis-à-vis des objectifs à atteindre ou des moyens à mobiliser... ce sont autant d'éléments pouvant caractériser la situation d'isolement dans laquelle se trouvent apprenants et tuteurs dans le cadre de la formation à distance. Il est donc intéressant de chercher à appliquer le concept d'anomie pour qualifier deux configurations :

- l'absence de relations sociales autour d'un apprenant ou d'un tuteur (la personne se débrouille toute seule) ;
- l'absence de relations collectives (ou son maintien à un niveau très faible), se traduisant par une forte désorientation des intéressés (on ne sait plus ce que l'on doit faire, à quelle date, quelles notes ont été obtenues, et rien n'est entrepris, collectivement, pour sortir de cette situation).

#### Quels cas d'anomie avons-nous identifié ?

Nous avons identifié deux situations susceptibles de correspondre à l'anomie.

##### *\* L'anomie non dysfonctionnelle*

Certains apprenants évoquent le fait qu'ils ne ressentent pas de besoin particulier de communiquer avec des pairs.

*« Comme nous sommes dans un type de formation à distance, il y a un travail personnel à réaliser assez important. Du coup, je trouve qu'on ne ressent pas le besoin forcément d'échanger avec les autres apprenants, parce que sans doute, on ne les voit pas, on ne les connaît pas forcément en plus... ça rend plus individualiste ce type de formation. » Francis, salarié en formation intra-entreprise.*

Ces individus soulignent également la faiblesse du dispositif de formation à distance à favoriser la mise en relation interpersonnelle. Mais, ils assument totalement leur statut d'apprenant autonome et orientent leur recherche d'information non pas vers des personnes mais vers des ressources matérielles (livres, Web, etc.). Ils ne songent pas pour autant à abandonner la formation du fait de l'absence d'interaction.

##### *\* L'anomie du télé-apprenant, source de non-apprentissage.*

Dans ce cas, le télé-apprenant n'a pas réussi à sortir de son isolement vis-à-vis du groupe et il ne peut compenser cette absence d'interaction centrée sur la formation par des échanges avec des proches, des collègues ou des amis. Ce relatif échec à créer et entretenir des relations tient en partie à la dynamique même des échanges au sein du groupe. Si les tuteurs ne répondent pas souvent aux mails et aux questions posées sur les forums et si les regroupements sont insuffisants (placés trop tard et peu fréquentés par les apprenants), il est clair que ces personnes, démunies en capital relationnel pertinent, vont avoir du mal à sortir de l'anomie et entrer dans un réseau d'entraide. C'est ce qu'illustre cette personne :

*« En plus, comme je ne connais personne dans mon entourage qui fait de la programmation, donc je ne peux même pas me retourner vers eux. (...) Au début, j'avais tenté de m'appuyer sur un autre apprenant qui se connectait sur le forum, qui posait quelques questions aussi, on a communiqué par messagerie pour essayer de s'en sortir à deux. Je l'avais rencontré en regroupement et puis je m'étais dit « si on travaille à deux, peut-être que... » Et puis il a arrêté à Noël. Donc, je me suis vite retrouvé le bec dans l'eau. (silence) Et puis après, j'ai arrêté parce que... (silence) »*  
Marc en formation continue.

Parmi les personnes interviewées, de tels témoignages sont rares (l'absence de communication ne conduit pas forcément à l'échec). Mais les entretiens d'apprenants membres de réseau ou de micro-communautés nous laissent penser que les mêmes situations conduisent aux mêmes retraits suivis d'abandons.

*« On se rend vite compte que, pour les regroupements, on est relativement peu nombreux par rapport au nombre de personnes inscrites. Et ce, parce que beaucoup d'étudiants le font sur leur temps propre. Ils doivent prendre une journée de congés mais ils ont tous une activité professionnelle qui les occupe et donc ils ne peuvent pas trop se libérer pour pouvoir assister à la formation », Jérôme en Maîtrise de gestion.*

Ainsi, les capacités à nouer des liens d'entraide autour de l'apprentissage sont réduites : en l'absence de capital relationnel pertinent, suite au relatif silence des tuteurs, à cause d'un trop grand éloignement géographique ou encore d'une trop grande charge professionnelle. Ces situations peuvent se cumuler et conduire au renforcement de l'isolement (car, entre temps, des collectifs d'entraide se sont peut-être constitués au sein de la promotion).

### ***Les réseaux d'entraide***

#### Définition

Pour sortir de l'anomie, tout dépend de « la qualité et de la fréquence des relations qui se nouent au sein du groupe ainsi que du degré d'engagement de ses membres dans les activités communes » et, notamment, des formes d'entraide (Cusson, 1992, p. 408). Aussi peut-on examiner la forme de collectif que désigne la notion de réseau et, plus précisément, celle de réseau d'entraide. Notons tout de suite que parler de réseau, pour l'étude du social, ne peut être confondue avec son analogue dans les sciences de l'ingénieur (réseau de télécommunication, de transports). Dans ce sens, Lazéga (1999) met en garde contre un usage extensif de la notion, parfois employée de façon inappropriée dans des situations où d'autres termes seraient plus appropriés (communauté, par exemple). C'est pourquoi il est primordial de préciser ce que nous entendons par réseau social.

Dans cette perspective, Musso (2001) reconstitue la genèse de ce concept, en particulier depuis Saint-Simon qui l'a utilisé pour rendre compte du fonctionnement des sociétés, dans une perspective de sciences politiques. Selon cette croyance, les effets bénéfiques des réseaux de communication, assimilés à une révolution sociale, permettraient de faire l'économie du

politique. Plus précisément, une des raisons du succès du terme de réseau est qu'il est supposé être synonyme de relations interindividuelles a-hiérarchiques (autonomie généralisée, innovation décentralisée), de circulation fluide, instantanée et réciproque d'informations. Alors que, loin d'avoir résorbé la question du pouvoir, Internet l'a au contraire décuplée comme le montrent Castells (2001) et Mounier (2002).

Pour éviter ces travers, nous mobiliserons la notion de réseau pour décrire *un moment* dans le processus de structuration ou de déstructuration du collectif (ou des collectifs). Plus précisément, en nous inspirant des réflexions de Lemieux (1999), nous retiendrons que, sous l'effet, notamment, de l'intensité et du contenu des échanges, ainsi qu'en fonction des contrôles sur la communication, les réseaux évoluent :

- depuis la forme pure du réseau (tous les membres du collectif sont proprement en relation avec tous les autres, sans que personne ne joue un rôle d'intermédiaire ou de contrôle) ;
- soit vers l'anomie (la durée de vie du réseau a été brève, ce ne fut qu'un temps éphémère) ;
- soit vers une structure que l'on peut qualifier de communautaire (voir plus bas) ;
- en passant par des étapes de transitions (spécialisation successive de fonctions avec élaboration de normes et valeurs collectives de plus en plus contraignantes ou au contraire, désagrégation du réseau en sous-réseaux sous l'effet de la conflictualité, etc.).

Cette conception dynamique dans laquelle le réseau n'est qu'un moment, permet de souligner combien, une fois constitué, le réseau est fragile. Pour se maintenir, il faut que les individus tiennent compte des attentes les plus significatives de leurs pairs. Ainsi « une relation interpersonnelle positive ne saurait durer si chacun des partenaires ne se plie aux attentes de l'autre, du moins à celles auxquelles celui-ci tient vraiment. Le refus d'en tenir compte équivaut à un refus de l'autre et on s'achemine vers la rupture » (Cusson, 1992, p. 408). Nous allons voir combien ce point est fondamental dans notre contexte de formation à distance.

#### Les réseaux d'entraide dans la formation à distance

Toujours à la lecture de Lemieux, notons qu'une forme particulière de réseau est constituée par le réseau de soutien, dans lequel « il s'agit plutôt de transmettre des ressources matérielles ou informationnelles portées par des ressources relationnelles, au bénéfice de personnes qui en ont besoin. (...) Ils ont souvent un caractère normatif, ce qui tient aux dimensions morales que revêt le soutien » (Lemieux, 1999, p. 57). Même si l'auteur songe d'abord à l'aide humanitaire, aux travailleurs sociaux, ce modèle de réseau trouve une application immédiate dans le cas de la formation à distance, dès lors que l'on considère que chaque apprenant est susceptible d'être alternativement celui qui aide et celui qui est en demande d'aide. Sans qu'il soit nécessaire d'en faire une règle explicite, certains apprenants peuvent sentir qu'il est de leur devoir d'apporter une réponse à leurs pairs.

Par ailleurs, le réseau d'entraide autour de l'apprentissage à distance se distingue du simple travail collaboratif. En effet, autant ce dernier s'applique à des groupes centrés sur la tâche et mobilisant des dispositifs techniques dits collaboratifs, autant le réseau d'entraide cherche à caractériser les relations au sein d'un collectif dirigé par un but (ici, l'atteinte à moyen ou long terme d'objectifs pédagogiques et professionnels). Cette dernière forme d'activité collective engendre des conflits socio-cognitifs, suscite l'élaboration d'une réponse qu'antérieurement aucun des apprenants n'avait prévue, ce qui favorise l'élaboration progressive d'une intersubjectivité (Pochon et Grossen, 1993).

### Quels cas de réseaux d'entraide avons-nous identifiés ?

Soulignons un premier préalable à l'établissement de réseaux d'entraide : du fait que la principale source de blocage réside dans la maîtrise du contenu du cours, pour pouvoir s'entraider en matière de formation à distance, il faut posséder un niveau minimum de connaissance, niveau que la plupart des personnes interviewées ne possèdent pas. Ce point s'ajoute aux difficultés de la e-formation, à savoir pouvoir se déplacer pour participer aux regroupements (ou travailler en petits groupes), ce qui signifie n'habiter pas trop loin et/ou disposer de suffisamment d'autonomie dans l'organisation de son temps. Enfin, pour les télé-apprenants qui possèdent ces ressources, les choix pédagogiques doivent encourager la formation de réseaux : organisation de regroupements et de travaux par groupes, animation des forums à tour de rôle, etc. Alors, des réseaux émergent, effectivement, comme le montrent ces témoignages :

*« Il y a des exercices que nous devons traiter en groupes. C'est l'occasion de nouer des relations avec des gens que vous ne rencontrez jamais, parce que sinon vous travaillez seul. Pour moi, c'est vraiment l'occasion de travailler en groupe et donc de s'entraider. C'est plutôt comme ça que je le vois. Sinon, il y a des forums de discussion où vous pouvez poser des questions. C'est vrai qu'on arrive à avoir des informations quand même au travers de ces forums ; pas souvent par les professeurs. Souvent, ce sont plutôt les autres élèves qui vous donnent des indications », Sylvain en Maîtrise de gestion.*

*« Ce sont les tuteurs qui nous ont demandé, en début de cours, de privilégier le forum. Plutôt poser les questions sur le forum, pour que leurs réponses puissent profiter à l'ensemble des apprenants. Mais sur le forum, on communique avec l'ensemble des apprenants, peu importe l'apprenant qui pose la question, si j'ai la réponse, j'y réponds. Donc, au niveau du forum, il n'y a pas d'affinités particulières. Mais c'est vrai qu'on est assez loin géographiquement. Les autres apprenants, ils sont à 250 km », Claude en formation continue.*

En d'autres termes, un certains nombres de conditions, associées à des incitations institutionnelles, permettent de sortir de l'isolement, de dépasser l'anomie originelle, et de constituer un réseau d'entraide centré sur des échanges purement « techniques ». Mais, on voit bien que ce dernier est assez peu structuré (tout le monde répond à tout le monde, la dimension affective est absente, on ne cherche pas particulièrement à se voir). Par conséquent, ne pas répondre aux attentes des autres (ne pas répondre aux demandes d'information, de renseignement, de précision, rester indifférent ou silencieux aux relances) conduit rapidement au délitement, à l'anomie.

Cela peut être dit également des relations entre apprenants et tuteurs : ne pas envoyer les devoirs (apprenants), les corrigés ou les notes (tuteurs), ne pas se signaler, ne pas indiquer que l'on est en train de traiter la question, ne pas accuser réception, c'est pour ainsi dire rompre l'accord tacite de l'interaction. Face à la répétition de telles attitudes, soit au sein d'un réseau d'entraide, soit au sein du groupe lui-même, le risque est grand que le collectif se désagrège et qu'une partie des apprentissages n'aient pas lieu.

### ***Les communautés d'apprenants***

#### Définition

Le terme de *communauté* a donné lieu à d'innombrables définitions et usages. Tout comme celui de réseau, son succès contemporain pour décrire les utilisations d'Internet (où d'innombrables communautés d'internautes auraient vu le jour) nécessite une prise de recul. Dans cette perspective, Boudon et Bourricaud (1990) soulignent que l'entrée du terme de

communauté dans le vocabulaire technique des sciences sociales a d'abord correspondu à une intention idéologique, celle de prendre partie en faveur ou en opposition à la société industrielle de la fin du XIXe siècle (Weber, 1995). Il en va de même aujourd'hui où l'emploi de la notion doit beaucoup au communautarisme nord-américain, cette doctrine prônant le respect des identités minoritaires, au risque de menacer les sociétés nationales. En cherchant à rendre opérationnelle cette notion, Boudon et Bourricaud (1990) notent que son utilité est plutôt d'aider à « comprendre comment se constituent et se maintiennent certaines solidarités diffuses ». Aussi, suggèrent-ils de s'intéresser moins à la communauté qu'à la *communalisation*, c'est-à-dire aux processus de transformation des collectifs.

Dans le domaine professionnel, on pourra parler de communauté (ou de processus de communalisation) dès lors que le collectif se dote de normes s'imposant à tous, comme une déontologie, des règles contraignantes de formation, d'affectation, de fermeture de marché du travail, etc. C'est ici souligner l'importance des règles d'inclusion et d'exclusion de la communauté, qui la rendent plus stable que le réseau. Mais la simple adhésion de principe aux règles de la communauté ne suffit pas : il faut en outre montrer une certaine implication, accepter de consacrer du temps et des ressources (payer de sa personne) pour le fonctionnement même du collectif. En d'autres termes, la communauté se caractérise par un lien riche, presque « sacré », s'appuyant sur des acquis élaborés au fil du temps, « elle est apprise, puisque c'est seulement grâce à un processus de socialisation qui, en toute rigueur, n'est jamais achevé, que nous apprenons à participer à des communautés solidaires (Bourdon et Bourricaud, 1990).

De façon complémentaire, Zarifian (1996), à partir de la lecture de Weber (1992), propose de parler d'*activité communautaire* en désignant ainsi « une manière de se rapporter au comportement d'autrui (un autre membre de la communauté) qui soit subjectivement significative (...) et une manière de compter, avec une bonne probabilité, sur un comportement attendu d'autrui (...) ». Cela suppose, bien entendu, une certaine intelligibilité et régularité du comportement d'autrui », de sorte que « les individus s'attendent à partager, sur des thèmes donnés, les mêmes comportements » (Zarifian, 1996, p. 148 et 154). On pourra alors parler d'activité communautaire si les membres d'un même collectif possèdent « un « habitus » sur lequel chacun peut raisonnablement compter ou encore partagent un « ensemble d'évidences et de pratiques culturelles », mais également, des valeurs.

#### Quels cas de communautés d'apprenants avons-nous identifiés ?

Appliquées à la sphère de l'enseignement à distance, ces réflexions permettent de définir une communauté d'apprenants comme résultant, au sein du contexte global de la promotion ou du groupe, d'un travail de co-construction d'attentes mutuelles et de comportements probables. Elle témoigne d'une activité communautaire, présentant un minimum de régularité, le partage de valeurs et de références culturelles centrées sur les thèmes de la formation (prise comme au carrefour des activités cognitives et professionnelles). Cette activité va au-delà du simple réseau, dans la mesure où une « organisation » interne au collectif s'établit, suite à une spécialisation des rôles, à l'élaboration de « procédures » informelles d'entrée dans la communauté. Ajoutons qu'il est préférable de parler de micro-communauté, dans la mesure où la taille de ces collectifs est relativement faible (au maximum une promotion).

Plusieurs témoignages nous laissent penser que, pour la Maîtrise en gestion, au moins deux collectifs se sont créés qui méritent sans doute le qualificatif de micro-communauté. En effet, plusieurs raisons en expliquent la genèse : d'une part, les apprenants suivent un cursus pendant un temps long (en principe deux ans, voire trois) ; d'autre part, ils possèdent une plus grande proximité d'objectifs (la formation est diplômante et réputée) et, enfin, cinq d'entre eux appartiennent à la même entreprise qui leur accorde des facilités pour suivre les cours dans une perspective de promotion professionnelle.



L'une des ces micro-communautés est fondée sur l'appréciation mutuelle de qualités humaines et professionnelles et s'est constituée au fil des travaux en groupes, des regroupements, mais aussi d'initiatives :

*« Avec quelques personnes, il nous est arrivé de nous regrouper, d'abord par téléphone, puis on s'est rencontré à l'extérieur, en tant que groupe de travail pour résoudre des cas. Depuis, on échange aussi par la messagerie personnelle. (...) Il y a aussi d'autres étudiants avec qui on n'a pas formé de groupe de travail. (...) On a une relation amicale et, en même temps, on essaye d'échanger des informations, pas forcément sur les cours mais aussi sur l'organisation en général. C'est important d'avoir, pas un soutien, mais des contacts avec d'autres personnes, de comparer les méthodes de travail éventuellement et d'avoir des renseignements. (...) C'est important d'avoir leur avis. Ce sont des gens avec qui on s'entend bien. C'est plutôt purement amical. » Sylvain en Maîtrise de gestion.*

La seconde micro-communauté s'est constituée sur des bases plus organisationnelles, puisque les cinq apprenants, salariés de la même grande entreprise, ont tous passé avec succès une série d'épreuves (tests internes à l'entreprise, sélection à l'université). Ce mode de sélection commun, ajouté à l'identité de projets professionnels (réussir en deux ans à décrocher un diplôme difficile pour obtenir une promotion), sans oublier le caractère atypique de la formation (puisqu'ils sont les seuls, en interne, à suivre une formation universitaire à distance), tous ces éléments fournissent les bases d'un collectif dont la dynamique dépasse le stade du réseau. D'autant que l'entreprise leur octroie du temps et des locaux pour se former et qu'ils travaillent sur deux sites.

*« L'opportunité s'est présentée à moi dans le cadre d'une promotion cadre puisqu'en fait, je suis agent de maîtrise. L'entreprise a ouvert la possibilité de passer cadre dans l'entreprise, à condition d'intégrer et de suivre une formation en ligne en gestion, à l'université. Il y a eu une première sélection en interne, d'abord sur dossier et puis après avec un petit examen psychotechnique, plus un entretien individuel, avec nos managers qui sont chargés du recrutement. Et donc là, ils ont fait un premier choix, un premier tri et ensuite, on a passé l'examen de l'université, qui a donné son accord pour que nous puissions intégrer le cursus. (...) Notre entreprise, nous a mis un deal en main, comme quoi nous devons le faire en deux ans. En fait, nous sommes un groupe de cinq personnes, donc qui suivons cette formation, tous recrutés dans le même cursus. Deux à Lyon, trois à Paris. (...) Et par solution de facilité, on a préféré se regrouper entre nous, dans la mesure du possible, pour pouvoir suivre la formation et faire ensemble la plupart des études de cas. D'autant que nous bénéficions des mêmes temps de formation que nous octroie l'entreprise. On peut rentrer en contact tous ensemble au même moment et se lancer dans une sorte de téléconférence et pouvoir parler entre nous, en fait. Pour l'instant, c'est peut-être un défaut, nous avons plutôt développé un système de groupe à l'interne plutôt qu'une communication avec les autres étudiants. » Jérôme en Maîtrise de gestion.*

Si ces extraits montrent bien l'importance de l'affinité ou de l'économie de moyen, il faut ajouter que la genèse des micro-communautés est renforcée par la pression du temps qui ne laisse guère le choix de multiplier les rencontres et les soirées entre amis.

### **LES DYNAMIQUES DU LIEN SOCIAL DANS LA E-FORMATION**

Bien que pragmatique, cette présentation des moments de cristallisation du lien social dans la e-formation identifie des étapes d'un processus, allant de la simple juxtaposition

d'individus (réunis à distance) pour suivre et dispenser une formation à une micro-communauté de professionnels en apprentissage. Il faut également souligner que ce mouvement n'a rien d'automatique, que chaque étape de cette évolution, que l'on peut voir comme les étapes d'une carrière (au sens de Becker, 1985) n'est pas franchie nécessairement, qu'il faut certaines conditions et donc, quand ces conditions ne sont pas réunies, notamment en termes de modalités de communication mais aussi d'atteinte des objectifs pédagogiques, les individus peuvent (re)tomber dans l'anomie.

Finalement, si les besoins en communication prennent une telle importance dans l'apprentissage à distance, c'est parce qu'ils constituent, avec l'organisation du temps, les principales « variables d'ajustement » dont disposent les intéressés pour rendre compatibles entre elles les contraintes de cette situation (équilibrer activités professionnelles, familiales et formation ; tenir compte des avantages et inconvénient de la distance – ne pas se déplacer, ne pas rencontrer les tuteurs ; etc.). Dans ce contexte, l'aptitude à répondre aux besoins en communication autour de l'apprentissage interagit avec l'aptitude à créer des liens sociaux. Dans la e-formation, la dynamique collective est particulièrement structurante de la richesse des échanges, tout comme ces derniers sont un des moteurs de la formation de réseaux ou de micro-communautés.

A contrario (et c'est là souligner toute la force du modèle ici proposé), raisonner en termes de dynamique des collectifs centrée sur la communication permet de rendre compte d'autres effets de la e-formation. On pense ici, notamment, à la destruction des communautés de professionnels (par exemple, de formateurs) que le « tout formation à distance » peut induire dans certaines entreprises. Sans développer ce point, soulignons que, quand cette modalité se substitue intégralement aux autres formes d'enseignement (présentiel), une partie des tuteurs – qui, dans un premier temps, sont des apprenants de la modalité – sont dans l'incapacité à échanger entre eux, perdent les fondements de leurs compétences, décrochent, se replient sur la pure mise en œuvre des injonctions managériales.

Notons, enfin, que ces résultats ne sont pas propres aux situations de télé-enseignement. On les retrouve, dans une certaine mesure, dans les pratiques de jeu en réseau et dans celles de télétravail. Ainsi, télétravail et formation à distance présentent les mêmes effets paradoxaux en matière d'articulation des différents temps sociaux. En effet, dans les deux situations, les intéressés « choisissent » cette solution (télétravail ou télé-apprentissage) pour résoudre un dilemme temporel : ils espèrent ainsi éviter de perdre du temps dans les transports et réaliser un meilleur équilibre vie privée vie professionnelle. En réalité, la pratique concrète du télétravail ou du télé-enseignement s'avère plus gourmande en temps que prévu (notamment, à cause de l'absence de régulation claire de la part de l'institution de formation - ou de l'entreprise -, ce qui reporte sur les intéressés et leurs proches le soin de fixer eux-mêmes des bornes). Pour une discussion de cet aspect du télétravail voir Cleach et Metzger (2002).

On peut, tout compte fait, se poser la question des finalités d'une telle étude. Nous en distinguons deux. La première concerne directement les acteurs institutionnels de la formation : la prise en compte des dynamiques collectives autour de la e-formation devrait permettre aux responsables et aux tuteurs d'adapter leur pratique au ressenti de leurs étudiants. La seconde finalité concerne l'identification de besoins en communication, spécifiques à chaque apprenant, mais également de chaque cursus ; besoins dont une partie pourrait être satisfaits au moyen de l'élaboration de dispositifs adaptés.

B. Foucault, psychosociologue, chercheur à France Télécom Recherche et Développement.

J.-L. Metzger, sociologue, chercheur à France Télécom Recherche et Développement.

E. Pignorel, psychologue, Société Alcyne.

## Remerciements

Les réflexions relatives à la dynamique des collectifs se sont nourries des échanges avec nos collègues du GRAIC, nous les en remercions. Nous pensons particulièrement à Hugues Choplin (ENST), Nicole Cortesi-Groult (ENST), Sylvie Craipeau (INT), Marie-Christine Legout (ENST) et Françoise Perrier (CNRS).

**BIBLIOGRAPHIE**

- Becker, H. S. (1985). *Outsiders*. Métailié.
- Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Paris : Éditions Liaisons.
- Bourdon, R. & Bourricaud F. (1990). *Dictionnaire critique de la sociologie*. PUF.
- Castells, M. (2001). *La galaxie Internet*, Fayard.
- Cleach, O. & Metzger J.-L. (2002). *Rapport d'étude sur le télétravail en ADSL*. France Télécom Recherche et Développement, n° RP/FTR&D/7793.
- Cusson, M. (1992). Déviance. In Boudon R. (direction), *Traité de sociologie*. PUF.
- Durkheim, E. (1960). *Le suicide*, PUF.
- Durkheim, E. (1978). *De la division du travail social*, PUF.
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythe*. PUF.
- Education permanente*, Apprendre des autres, n° 151-2, 2002.
- Education permanente*, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, n° 152-3, 2002.
- Foucault, B. ; Metzger, J.-L. ; Pignorel, E. & Vaylet, A. (2002). Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ? In *Education permanente*, n° 152. 2002.
- Laval, C. (2003). *L'École n'est pas une entreprise*. La Découverte.
- Lazéga, E. (1999). *Réseaux sociaux et structures relationnelles*. PUF.
- Ledru, M. (2002). *Le e-learning : projet d'entreprise*. Paris : Edition liaisons.
- Lemieux, V. (1999). *Les réseaux d'acteurs sociaux*. PUF.
- Mounier, P. (2002). *Les maîtres du réseau. Enjeux politiques d'Internet*. La découverte.
- Nancy, J.-L. (2001). *La communauté affrontée*. Galilée.
- Pignorel, E. & Vaylet, A. (2002). *Les réseaux d'accointances dans la e-formation. Perspectives d'aide à la mise en relation interpersonnelle*. Rapport de stage de DESS, Université Rennes 2.
- Pochon, J.L & Grossen M. (1993). *Définition d'un espace interactif pour aborder l'étude de l'utilisation d'un ordinateur*. Neuchâtel : Ron.
- Weber, M. (1995). *Économie et Société*. Paris : Plon.
- Weber, M. (1992). Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive. In *Essais sur la théorie de la science*, Presses Pocket.
- Zarifian, P. (1996). *Travail et communication*, PUF.