

---

## **Dynamique des liens sociaux à distance : Genèse des formes et processus observables**

**Congrès international AREF 2007**

***Symposium « Processus de socialisation et apprentissages en ligne »***

**Mélanie Ciussi\***

- Ceram Sophia Antipolis,
- laboratoire I3M et ADEF

Melanie.ciussi@ceram.fr

---

*Faire apprendre, ensemble, par Internet est un défi qui relève plusieurs questionnements: il concerne non seulement les processus de socialisation et d'apprentissage mis en œuvre dans les échanges, mais aussi les conditions qui favorisent ou bloquent ces processus, et enfin la genèse des formes que prennent les collectifs émergents de ces échanges. L'objet de cet article est d'aborder ces trois dimensions en soulignant d'un point de vue méthodologique les ambiguïtés et difficultés pour le chercheur qui se situerait dans une analyse opérationnelle. Nous proposons de clarifier, dans un premier temps, la genèse des formes sociales qui existent en ligne à partir de la dynamique des liens sociaux. Dans un second temps, nous étudierons les processus de socialisation et d'apprentissage d'une communauté d'apprenants dans un campus virtuel (Ciussi 2007). Cette étude met en lumière les « dissonances » entre le dispositif planifié et les usages observés. Egalement la difficulté pour les enseignants et les chercheurs d'étudier les degrés de sociabilité ou la « densité signifiante » (Mallet, 2007) des échanges en ligne, dès lors que les processus de socialisation et les formes des collectifs sont avant tout autopoïétiques (c'est-à-dire qu'ils sont auto-organisés selon les mêmes caractéristiques des systèmes vivants décrits par Varela (1994).*

*MOTS-CLÉS : Réseau social, Communauté d'apprenants, force du lien social, enseignement supérieur*

---

## **1. Introduction**

Les avancées des technologies informatiques en réseau ont fondamentalement bouleversé le paysage des territoires virtuels. En effet, l'usage des outils de communication instrumentée (messagerie électronique, forum de discussion, chat etc.) semble cristalliser les échanges et les processus de socialisation en de multiples structures sociales virtuelles, des réseaux et des communautés en ligne. Si celles-ci ont toujours existé, aujourd'hui, grâce à Internet, elles prennent une autre dimension : chacun peut parler à tous, et tous à chacun. Les sites de mise en réseau ou « réseautage » (Dumas, 2002) connaissent d'ailleurs un essor insoupçonné depuis ces dernières années (aux Etats-Unis, 45% des Américains (soit 68 millions) font partie d'un réseau en ligne).

Aujourd'hui, les enjeux concernant les pratiques communautaires (apprentissage en réseau ou en communauté) sont bien réels dans l'Education, particulièrement dans la création de situations d'apprentissage dans les campus numériques. En effet, suite à l'échec relatif des plate-formes 1ère génération (centrées sur le contenu et l'auto formation), il existe toujours les difficultés à faire collaborer les étudiants à distance dans les plate-formes 2ème génération (plate-formes dites « collaboratives »). De récentes études laissent apparaître que la majorité des échanges observés dans les forums de discussion de cours en ligne sont des interactions de type linéaire centrées sur de l'échange d'information (par exemple les questions techniques ou encore d'évaluation) qui dépassent rarement le deuxième tour de parole (Henri, 1992, Light et Light, 1999). Les échanges-débats de type socio-cognitifs ou socio-affectifs existent, mais ils sont souvent minoritaires (Lafférière, 2006; Audran, 2006; Henri et Charlier, 2005 ; Ciussi, 2004).

Comment peut-on mieux appréhender les processus de socialisation en ligne et les dynamiques communautaires ? Tout d'abord en clarifiant la genèse des formes sociales qui modèlent le paysage virtuel, grâce à la compréhension de la dynamique du lien social médiatisé, qui unit les membres d'un collectif en ligne..

## **2. Genèse des formes : une approche centrée autour de la dynamique du lien social**

### ***2.0. Réseau sociaux et communautés en ligne***

Une nouvelle génération d'utilisateur est capable de vivre sa socialisation dans un espace virtuel dans lequel le lien technologique peut être « porteur d'engagements émotionnels et de phénomènes sociaux au même titre que la vie sociale traditionnelle » (Ferrary et Pesqueux, 2004). Les mêmes structures sociales qui existent dans la réalité physique émergent désormais dans la réalité virtuelle: les réseaux sociaux et les communautés.

La différence entre les deux formes structurelles peut se situer au niveau de la dynamique des liens sociaux. En effet, la caractéristique essentielle d'une communauté, par distinction du réseau, serait « *la force du lien social qui unit ses membres qui ont un centre d'intérêt partagé* » (Henri et Pudelko, 2006, page 107). Ferrary et Pesqueux (2004) précisent que les liens forts sont une des conditions d'existence de la communauté. « *Les liens sociaux forts sont le ferment d'un groupe social porteur d'une identité forte car la multiplicité des échanges sociaux est la condition de l'émergence d'une identité sociale.* (Ferrary & Pesqueux, 2004, page 164) ». Par force des liens nous entendons, au delà des aspects quantitatifs, la « densité signifiante » : plus le lien est fort, plus les échanges portent une charge émotionnelle intense (Granovetter, 1974). C'est aussi ce que Anis (1998) appelle les « usages horizontaux de discussion » au sein des listes de discussions étudiées. A l'inverse, les liens faibles (vertical informationnel pour Anis, 1998), correspondent à de l'échange d'informations (par exemple un message envoyé à une liste de diffusion). Les liens sociaux seraient ainsi plus faibles dans les réseaux que les communautés car il y s'agit essentiellement de faire circuler l'information (Ferrary et Pesqueux, 2004, page 165).

La figure 1 représente la communauté comme une « branche » du réseau social qui s'en distingue par une « frontière » virtuelle, symbolisant un espace clos, une « identité », fruit du partage de valeurs (Zarifian, 1996) ou de négociation de sens entre les membres (Wenger, 1998). Les communautés seraient ainsi considérées comme des « lieux privilégiés d'apprentissage » (Henri et Charlier, 2005 ; Henri et Pudelko, 2006) , des micro cultures (Audran et Daele, 2006) où la notion d'identité est forgée par les échanges socio-affectifs et socio-cognitifs, donc des liens sociaux dont la force est de plus en plus dense.

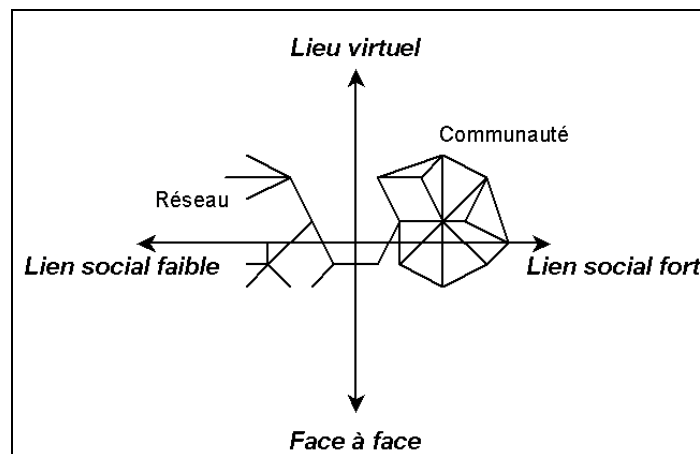


Figure 1 : Genèse des formes sociales

Une modélisation des liens selon deux axes bipolarisés (lien faible vs lien fort d'une part, présence vs distance d'autre part) est esquissée. Elle permet une première approche typologique des liens sociaux ainsi qu'un positionnement relatif du réseau et de la communauté.

Il convient d'ajouter que, d'un point de vue méthodologique, il n'est pas facile de départager le type de lien social qui est vécu par les membres. Ceci s'explique par le fait que les frontières ne sont jamais clairement définies. D'une part dans l'espace (entrelacement des rencontres face à face et à distance). D'autre part dans la densité des liens. En effet, la nature du lien (fort, faible) n'est pas figée et la densité évolue dans le temps au gré des circonstances, des centres d'intérêt (Ferrary et Pesqueux, 2004), selon des rencontres physiques ou virtuelles. « *La réalité sociale est une alternance de liens forts et de liens faibles qui, à un niveau plus général, fait apparaître la société dans son ensemble comme étant composée d'une multitude de communautés unis par des liens forts et plus ou moins reliées par des liens faibles* (Ferrary & Pesqueux, 2004, page 169) ». Le maillage social (formes et processus) tend ainsi à constamment varier car il est co-construit par l'activité de ses membres. Les communautés ou les réseaux ont ainsi la caractéristique d'être auto-régulés et souvent informels. Dans le domaine de l'Education toutefois, la communauté d'apprenants relève d'un paradoxe qu'il est intéressant d'étudier pour y comprendre les processus de socialisation émergents.

### **2.1. Le cas de la communauté d'apprenants**

Dans un contexte éducatif, l'émergence des communautés d'apprenants est régulée par un tiers: l'enseignant crée intentionnellement l'environnement d'apprentissage, cadre formalisant et formatif de la communauté. En effet, la création de la communauté naît de l'intention d'un enseignant de favoriser l'apprentissage par l'action ou toute pédagogie favorisant la négociation de sens entre les membres. De plus, elle naît, croît et meurt selon les programmes scolaires (Henri et Pudelko, 2006, pages 115). Elle ne peut donc pas être confondue avec les autres communautés (Henri et Pudelko, 2006; Brown et al, 1993) car elle répond à des objectifs pédagogiques bien définis dans les programmes, et ne se situe pas forcément dans une pratique située (situated learning), ou un milieu professionnel (communautés de pratique).

La principale difficulté que l'enseignant rencontre lors de la création d'un dispositif favorisant l'émergence de communautés est la suivante: il doit mettre en place des règles d'interaction, des dates limites et des outils d'évaluation. Cependant toutes ces mesures contribuent à la création d'un environnement d'apprentissage peu «authentique» (Brown, 1993). Cette artificialité peut entraver à l'émergence d'une communauté par les apprenants. Le processus de participation spontané par les apprenants peut être alors redirigé vers des outils non contrôlés, comme les chats et téléphone. Autant d'outils de communication à caractère «privé», au dépit des outils de communications publics et officiels (forums, répertoires de cours etc.).

La difficulté à appréhender tous les échanges qui ont lieu entre les apprenants à distance (entres les espaces privés et publics) et à les évaluer a été constatée dans l'étude de cas suivante.

### 3. Processus de socialisation formel et informel : une étude de cas

#### 3.0. Objet de l'analyse

Nous avons cherché à identifier des indices de socialisation - actions et interactions - des acteurs de la formation, les étudiants de deuxième année de notre école de commerce, le CERAM Sophia Antipolis. Plus précisément, nous avons étudié les activités sociales de 375 apprenants en stage à l'étranger dans un environnement technologique 100% à distance supporté par le campus virtuel de l'école (DOKEOS). Le dispositif est composé de 2 cours en ligne et un suivi de stage personnalisé à distance (sous la forme de rapports d'étonnements).

#### 3.1. Méthodologie et outils

Concernant la méthode d'analyse, nous avons plus précisément observé la tension entre les processus de participation et réification décrites par Wenger (1998). Cette tension construisant le capital social de la communauté selon des dimensions identitaires, affectives (liens forts) mais aussi fonctionnelles (liens plus faibles). Deux analyses ont été extraites :

- D'un côté, *le processus de participation* et de partage de valeurs communes grâce à l'analyse de contenu qui fournit des indices de sociabilité vécus par le collectif (selon les 3 phases d'évolution socio-discursives des communautés décrites par Audran et Daele, 2007 reprise dans la figure 2 ).

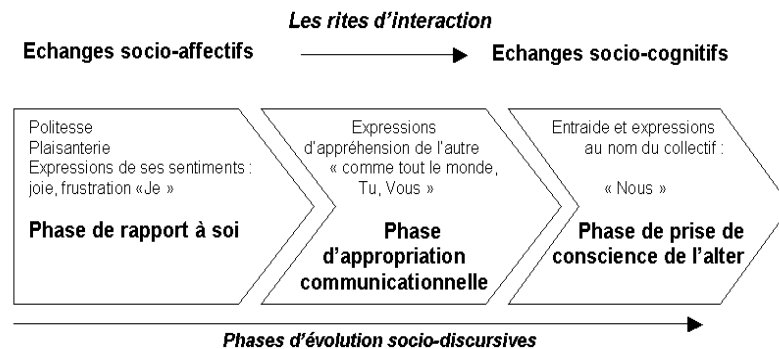


Figure 2 : Phases d'évolutions socio-discursives

- De l'autre, *le processus de réification*, c'est à dire la concrétisation de l'identité communautaire par les membres à travers des productions (rapports) ou des écrits (analyse des textes écrits sur les chats et forums).

Ces deux processus étant en tension permanente, il est donc difficile de les départager. Nous proposons de revenir sur ces deux aspects sous l'angle des données observables d'une part (ce que le chercheur a pu évaluer dans le cadre formel d'actions initiées par le dispositif), et les données informelles d'autres part (que le chercheur a appréhendé selon les représentations des acteurs dans un questionnaire en ligne).

### 3.2. Quelques résultats

#### Réification formelle

La première observation (figure 3) est que le nombre de messages postés dans les outils formels (c'est à dire mis en place par l'enseignant) varie de 234 (forum) à 355 (chat) et 2 (wiki) (toutes activités du dispositif confondues).

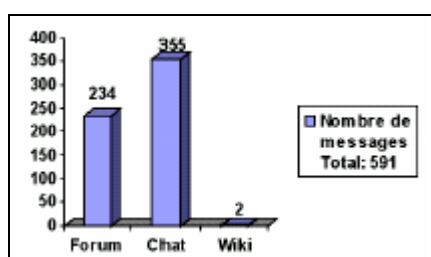


Figure 3 : Corpus des messages

Aucun des blogs initiés par les enseignants ne généra de commentaires. Les étudiants ont à peine utilisé le Wiki. Plusieurs raisons à cela « outil compliqué », public (« pas envie de communiquer avec tout le monde »). Par contre, trois étudiants ont crée un blog sur leur expérience de stage à l'étranger. Mais ils ont généré peu d'interaction avec les autres élèves car ils étaient surtout centrés sur eux-mêmes (phénomène de *mêmeté* décrit par Ricoeur (1990) lorsqu'il s'agit d'une représentation de soi, comme notre reflet dans un miroir) et non vers une intention réelle de partage avec autrui (1<sup>ère</sup> phase d'évolution socio-discursive).

La seconde observation (figure 4) est que les forums du dispositif ont généré des messages basés principalement vers des questions d'ordre technique (50% des messages) et d'ordre logistique (instructions, questions d'évaluation : 23%).

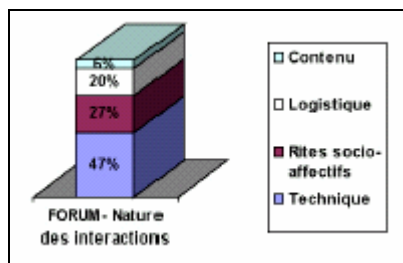


Figure 4 : Typologie des échanges du forum

Donc des liens faibles (les interactions sont centrées sur l'échange informationnel). On note également que 55% des interactions sont initiés par les étudiants, tandis que 45% sont initiés par les tuteurs. Ainsi les échanges, de type FAQ, reflètent une transposition didactique à usage déductif. La construction du cours obéit plutôt à la logique d'un « expert » qui s'adresserait à un « novice » où le contenu irait de l'élément le plus élémentaire vers l'élément le plus complexe.

Nous notons également que les échanges de type socio-affectifs sont moins nombreux proportionnellement (27% au total).

Ils représentent cependant la « connexion de base aux échanges socio-cognitifs » entre les apprenants (Lafférière et Nizet, 2006, page 153), c'est à dire des liens plus forts que le simple échange d'information. Ils sont tournés vers eux-mêmes (reformulation en leurs propres termes, expression de satisfaction personnelle) ou autrui (suggestions de principes à appliquer ou solutions). Tous sont initiés par les étudiants. Dans notre étude, ils se sont concrétisés par des expressions de frustration (orientées vers soi) mais aussi des messages d'encouragement et d'entraide entre les étudiants.

En effet, ils évoluent entre la première phase d'évolution socio-discursive, le phénomène de mêmété (Ricoeur, 1990) « *Je voulais juste vous dire ce que je ressens* », à la seconde phase d'identification à un groupe « *j'ai les mêmes problèmes que tout le monde je pense, avez-vous vu comme on doit faire attention pour les temps de connexion, parce que, je vous dis, il faut pas plaisanter avec les machines !* » puis à la dernière phase de construction avec le groupe « *Bonne chance et que Jimmy Hendricks soit avec nous !* »).

Aussi éphémères qu'ils puissent paraître, ces rites d'interaction (Goffman, 1974) sont constitutifs de la construction ou du développement d'une micro-culture, nécessaires à l'émergence d'une communauté (politesse, plaisanterie, entraide). Ils sont le ferment de la cohésion sociale qui peut faciliter la co-construction des connaissances (Lafférière et Nizet, op. cit.). Ils seraient ainsi les pré-requis à une communauté d'apprenants authentique, c'est à dire générée par les étudiants, sur le mode de l'auto organisation et l'inter-action. Les étudiants ont d'ailleurs contribué, par l'entraide, à la résolution des problèmes au lieu d'engendrer une situation de crise, qui aurait pu se traduire par des abandons (certains étudiants ont remplacé le tuteur technique pour apporter la solution à leurs collègues.).

Une dernière observation concerne le nombre de messages analysés par le chercheur. Est-ce que les messages du forum reflètent tous les échanges qui se sont déroulés entre les étudiants ? Sont-ils des preuves tangibles d'une identité commune naissante en ligne ?

### Réification informelle

Grâce au questionnaire en ligne et aux statistiques d'utilisation, nous avons pu « pisté » la proportion des rites d'interaction informels. Notre corpus total des données (589 messages) ne représenterait qu'une minorité des échanges (24% du total des échanges ont eu lieu sur le forum du cours et le chat du cours). Dans le forum, le taux de participation est faible : 10% ont participé, 70% étaient des observateurs passifs, et le reste, en moyenne 20% n'ont pas consulté les forums. Dans le chat, seuls 8% de étudiants ont pris la parole. Or cet outil avait été cité comme le deuxième outil de communication entre eux après le téléphone. Nous pouvons supposer que les élèves sont ainsi allés « discuter » sur d'autres chats, hors de la plate-forme. En effet, les conversations étaient pour 42% par téléphone, et 39% par MSN. Au niveau de la fréquence des échanges sur ces outils, 80% ont utilisé MSN occasionnellement, souvent ou très souvent, et 84% d'entre eux le téléphone sur cette même échelle.

## 4. Discussions et conclusions

### 4.0. Mis en lumière des dissonances

Suite à nos expériences au Ceram, nous avons observé de nombreux déséquilibres: nous les avons appelées des « dissonances dispositives » (Ciussi, 2007). Un exemple : les étudiants (de notre étude) ont majoritairement socialisé par téléphone, MSN, ou se sont rencontrés sur Paris, tant d'espaces de signification informels (b), hors du cadre officiel du cours en ligne (a) qui lui est composé de règles et de dates butoirs (voire la figure 5 qui fait écho à la figure 1).

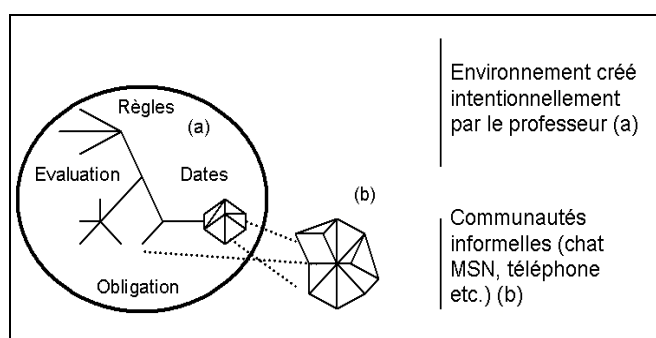


Figure 5 : Dissonance entre communauté formelle et informelle



Nous nous sommes interrogés sur la raison de cette « dissonance »: est-ce dû aux activités pédagogiques mis en place, aux outils inadéquats ou au fait que les étudiants ont cherché à contourner « l'obligation de participation » dans le dispositif créé à cet effet ? Il apparaît que toutes les mesures mis en place par l'enseignant (dates, règles etc.) contribuent à la création d'un environnement d'apprentissage artificiel, ou peu « authentique » (Brown, 1993) qui est contraire à l'auto-organisation des communautés. Comment alors trouver le bon équilibre pour que la communauté d'apprenants émerge sur un mode « semi-spontanée » ou du moins dans l'environnement d'apprentissage le plus « authentique » possible ?

Nous avons remarqué également que la dissonance apparaît lorsque l'enseignant n'a pas assez planifié d'activités collectives alors qu'il souhaite favoriser une communauté d'apprenants. Or, sans règles et situations didactiques conflictuelles et partagées, les interactions n'ont majoritairement pas lieu dans le cadre du cours. Elles ont lieu hors du cadre du cours. D'où l'apparition de la communauté informelle (b), riche en rites d'interaction (Goffman, 1974) mais qui ne sont pas réifiés dans le répertoire commun du dispositif en ligne.

Les nouvelles pistes de réflexion au coeur de notre étude sont:

- Comment atteindre l'équilibre entre le lâcher-prise nécessaire à l'émergence communautaire et le contrôle exercé par l'enseignant?
- Comment éviter des dissonances dispositives trop importantes pour se recentrer sur le coeur des communautés: les tâches collectives orientées vers des débats socio-cognitifs

Ceci signifie qu'au delà de la structure émergente, il est important de se recentrer sur les tâches de nature collaboratives, car « *peut-être, sous-estime-t-on la difficulté qu'il y a à travailler de manière productive et à plusieurs, en particulier dans les communautés d'apprentissage* » (Baron, 2006, page 193).

La dissonance vécue dans notre dispositif souligne en effet l'importance de la planification des tâches par l'enseignant ou le concepteur du dispositif, au delà du rôle de tuteur-accompagnateur (le tuteur doit rester dans l'ombre si les interactions ont lieu entre les membres). Les conditions favorisant les processus de socialisation seraient en effet le tutorat entre pairs qui favorise l'entraide, les travaux de groupes où chaque membre aurait un rôle particulier dans la résolution du problème. Une situation de crise « contrôlée » également (Ciussi 2007) où les apprenants, décentrés de leur point de vue, vont pouvoir se recentrer, par interaction avec autrui, vers de nouvelles compréhensions. Reste la question de l'évaluation...

#### **4.1. Comment évaluer la « densité signifiante » ?**

Comment réconcilier le privé et le public, l'information et la formation, le lien faible et le lien fort comme les deux dimensions prioritaires et complémentaires des situations d'apprentissage en ligne favorisant les communautés d'apprenants ? Quels outils et méthodes d'analyse scientifiques pour détecter les paliers intégratifs au sein

des processus complexes de socialisation formels et informels ? Faut-il d'ailleurs vouloir prendre en compte les interactions informelles ?

Au delà, toutes les conditions nécessaires à l'émergence des communautés (débat socio-cognitifs et socio-affectifs, partage des valeurs, apprentissages situés, équilibre de la tension participation/réification formelle) sont-elles également des conditions suffisantes ? Dans les systèmes complexes auto-organisés, le tout (l'organisme) se situe au delà de la somme de ses composants qui se renouvellent sans-cesse (les molécules). Si la communauté vivante a les propriétés des systèmes complexes, se situe-t-elle au delà de la somme des conditions nécessaires à son émergence ?

#### **4.2. Bibliographie**

Audran, J., & Daele, A. (2006). Forums et liste de diffusion : rapport à la communauté et "micro-culture". Sous presse.

Audran, J., & Pascaud, D. (2006). Construction identitaire et culture des communautés [Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants]. In Charlier & Daele (Eds.), (p. 211-225). L'harmattan.

Baron, G. L., & Bruillard, E. (2006). Quels apprentissages dans des communautés d'enseignants en ligne ? [Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants]. In Charlier&Daele (Eds.), (p. 177-195). L'Harmattan.

Brown, A. Campione, J. (1993) Concevoir une communauté de jeunes élèves. *Revue française de pédagogie*, 11, pp 11-33

Ciussi, M., Simonian, S. (2004) L'échange favorisé par l'organisation relationnelle de contenu. *International journal of Information Sciences for Decision Marketing*, 18. (En ligne : <http://isd.m.univ-tln.fr>)

Charlier, B., & Daele, A. (2006). Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants, pratiques et recherches. L'harmattan.

Dumas, P. (2001). Les tic comme espace de médiation dans l'apprentissage et la régénération du lien social. En collaboration avec D. Gasté.

Ferrary, M., & Pesqueux, Y. (2004). L'organisation en réseau, mythes et réalités. PUF.

Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. Les éditions de minuit.

Henri, F., & Charlier, B., (2005) L'analyse des forums de discussion pour sortir de l'impasse, Colloque Symfonic, 2005, Université de Picardie. En ligne sur [http://www.dep.upicardie.fr/sidir/articles/henri\\_charlier.htm](http://www.dep.upicardie.fr/sidir/articles/henri_charlier.htm)

Henri, F., & Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social [Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants]. In Charlier & Daele (Eds.), (p. 105-126). L'harmattan.

Lafférière, T., & Nizet, I. (2006). Conditions de fonctionnement des communautés dans les espaces numériques [Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants]. L'harmattan.

Mallet, J. (1998). Les sujets en formation, illusion ou nécessité ? En question, Université de Provence.

Peraya D. (2005) Axes de recherches sur les analyses de communication dans les forums. Notes pour un texte, Colloque Symfonic, 2005, Université de Picardie. En ligne sur <http://www.dep.upicardie.fr/sidir/articles/peraya.htm>

Varela, F. (1989) Autonomie et connaissance, Seuil, Paris.

Wenger, E. (1998) Communities of Practice. Cambridge, UK : Cambridge University Press.

Zarifian, P., (1996) Travail et communication, PUF.