



**HAL**  
open science

## Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ?

Béatrice Foucault, Jean-Marc Metzger, Éric Pignorel, Angélique Vaylet

### ► To cite this version:

Béatrice Foucault, Jean-Marc Metzger, Éric Pignorel, Angélique Vaylet. Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ?. Éducation permanente, 2002, Les TIC au service des nouveaux dispositifs de formation, 152. edutice-00000309

**HAL Id: edutice-00000309**

**<https://edutice.hal.science/edutice-00000309v1>**

Submitted on 16 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.

## **Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ?**

Béatrice Foucault, Jean-Luc Metzger, Éric Pignorel, Angélique Vaylet

La formation "traditionnelle", dite en présentiel, est aujourd'hui mieux connue que les processus de formation à distance. Pourtant, d'après l'IDC<sup>1</sup>, tout semble permettre de penser que ces processus participent activement, et de plus en plus, à l'éducation tout au long de la vie (2,8% des français se forment ainsi). En effet, les chiffres de la e-formation sont en nette évolution en Europe. On évalue sa croissance à 95% par an sur la période de 2000 à 2004 (source : Eurostat<sup>2</sup>). Le marché de la e-formation ne va cesser de croître dans les prochaines années, tant parce que les savoirs-faire constituent désormais un avantage concurrentiel déterminant pour les entreprises (gain de compétences, de temps et d'argent), que parce que les besoins en acquis professionnels et personnels sont de plus en plus importants pour tout à chacun.

Plus couramment désignée par l'anglicisme "e-learning", la e-formation (type de formation à distance dispensé via Internet) est présentée comme personnalisée et flexible, permettant un apprentissage complémentaire et individualisé, se libérant des contraintes de temps, de lieu, de modalité d'apprentissage et de ressources humaines.

Or, ces nouveaux dispositifs techniques et pédagogiques, qui cherchent à placer l'apprenant au cœur du système de formation, ne sont pas toujours bien appréhendés, par comparaison aux formations en présentiel. En effet, malgré toutes les nouvelles technologies mises en œuvre, pas moins de 85% des apprenants abandonnent leur formation avant la fin (source : Eurostat).

De fait, de nombreux enjeux sociaux et économiques sont liés à ce constat d'abandon. Ces nouvelles formes de formation génèrent de nouveaux fonctionnements individuels chez l'apprenant que l'on ne cerne pas encore. Mais, on peut aussi se demander si ces formations en ligne ne génèrent pas de nouveaux fonctionnements de groupe, en plus du travail collaboratif initié dans les cours. Ce sont ces nouveaux fonctionnements de groupe dans la e-formation qui nous intéressent ici. Dans cette perspective, notre étude se propose de répondre à deux questions principales : y-a-t-il formation de réseaux d'entraide entre apprenants ? Si oui, pourquoi et comment ces réseaux émergent-ils ?

Ce sont quelques éléments de réflexion sur la problématique des réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation que nous proposons ici. Ces éléments s'inscrivent dans une approche psychosociologique et sociologique de l'usage des TIC<sup>3</sup>, à la lumière d'une enquête terrain. Après l'exposé de notre problématique et la description des terrains d'observation, nous présenterons quelques points significatifs issus des premiers résultats de notre étude<sup>4</sup>.

---

<sup>1</sup> IDC : premier groupe mondial de conseil et d'étude sur les marchés des technologies de l'information  
<http://www.idc.fr/>

<sup>2</sup> <http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-catalogue/FR?catalogue=Eurostat>

<sup>3</sup> Technologies de l'Information et de la Communication

<sup>4</sup> Pour plus de détails, lire Pignorel & Vaylet (2002)

### **Les réseaux d'entraide dans la formation, entre réseaux sociaux et communautés**

La mise en œuvre de la e-formation, à l'initiative de l'apprenant ou de l'employeur (formation initiale dans les campus numériques, formation continue à domicile, formation professionnelle dans les entreprises), amène à s'interroger sur les pratiques professionnelles, communicationnelles et relationnelles des enseignants et des apprenants.

Alors que la relation aux autres est indispensable à la formation de la personne, les deux expériences rapportées ci-dessous montrent que les tuteurs ne sont guère contactés par les étudiants et que les forums de discussion sont peu fréquentés. Parallèlement, les tuteurs disent manquer de feed back pour adapter au mieux leur enseignement. De ce fait, des questions se posent :

- N'ayant plus les repères du présentiel, comment ces apprenants recréent-ils la relation aux autres dans la formation en ligne ?
- A qui s'adresse l'apprenant lorsqu'il est confronté à des problèmes non prévus ou auxquels l'organisme de formation ne sait pas répondre ?
- De par leur isolement, les télé-apprenants ne sont-ils pas à la recherche de formes particulières d'entraide avec leurs pairs, plus qu'avec leurs tuteurs ?

A partir de ces interrogations, nous faisons l'hypothèse qu'il existe des réseaux sociaux, formés d'apprenants poussés par la recherche d'entraide, dans ces dispositifs de e-formation.

La première étape de notre étude a consisté à interroger un certain nombre d'experts en e-formation (responsables de grands organismes français de formation à distance). Pour ces experts, l'idée d'entraide entre apprenants, et plus généralement celle de liens sociaux autour de l'apprenant, est fondamentale pour cette nouvelle dynamique d'acquisition des savoirs. Ainsi, dans la formation, tant en présentiel qu'à distance, la relation d'apprentissage ne se situe pas uniquement dans l'interaction avec les cours et les tuteurs, mais aussi avec autrui, qu'il soit apprenant ou autre. Pourtant, les responsables des dispositifs de formation à distance interrogés considèrent que, les "éventuels" besoins de soutien des apprenants sont satisfaits par la mise à disposition de ressources humaines personnalisées (tuteurs) et de systèmes de communication (messagerie, forum, chat, etc.). Toutefois, compte tenu notamment du fort taux d'abandon, nous sommes en droit de nous demander si ce type de ressources répond suffisamment aux besoins des intéressés.

Les dispositifs de formation ont encore peu envisagé ces nouveaux réseaux d'entraide, quelque peu parallèles à la formation elle-même. Et, comme le souligne Pineau (2000), l'apport des relations interpersonnelles entre pairs sur l'apprentissage à distance a très peu été étudié. Or, on peut penser que ces réseaux d'entraide, suscités ou renforcés par la e-formation, peuvent avoir des effets (bénéfiques ?) sur ces apprentissages.

La question de l'entraide dans l'apprentissage à distance s'inscrit dans un ensemble d'interrogations plus générales autour de la notion de lien social, s'établissant entre individus collaborant à une même activité. Parmi tout un ensemble de concepts cherchant à caractériser ce lien, deux nous paraissent particulièrement pertinents : le réseau social et la communauté. La notion de *réseau social* désigne "un ensemble de relations spécifiques (par exemple : collaboration, soutien, conseil, contrôle ou encore influence) entre un ensemble fini d'acteurs" (Lazéga, 1999). Il se caractérise par la souplesse de sa constitution, l'absence de hiérarchie, la faible importance de la dimension affective et le fait qu'il n'a pas vocation à se structurer ni à durer. L'engagement des membres est plus superficiel, limité aux objets de l'échange (on peut

parler de relations instrumentales, intéressées, sur le modèle du contrat). Toutefois, comme le souligne Lazéga (1999), un usage extensif de cette notion amène à l'employer de façon inappropriée pour désigner des acteurs collectifs, pour lesquels la notion de communauté est sans doute plus adaptée.

La *communauté*, quant à elle, désigne un regroupement "complexe, puisqu'elle associe d'une manière très fragile des sentiments et des attitudes hétérogènes ; 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 & Bourricaud, 1990). Appelée à durer, elle se dote d'une organisation interne, de valeurs communes ainsi que de pratiques homogénéisantes entre membres, considérés comme des égaux. Une communauté se caractérise également par des conditions d'accès et de maintien codifiées.

Dans le cas qui nous intéresse, nous faisons l'hypothèse qu'un réseau d'entraide entre apprenants distants doit tenir des deux concepts. Il se crée autour d'intérêts ponctuels liés à la formation, à la suite d'un acte volontaire (par exemple : pour mieux comprendre le fonctionnement de la plate-forme, le contenu d'un module, le mode d'emploi d'un exercice) ; mais il peut être amené à se transformer en communauté, par exemple, si la formation dure plusieurs mois et si les apprenants ont le sentiment de composer une véritable promotion.

Au regard de ces définitions, nous avons choisi d'appeler ces formes particulières d'entraide des "*réseaux d'acointances*", en les définissant comme : toutes formes de relation familière qui s'instaure entre pairs en situation de télé-apprentissage (dépassant le simple cadre d'un échange instrumental, intéressé et ponctuel). Les termes "réseaux d'acointances" sont couramment utilisés dans les "systèmes multi-agents", en Intelligence Artificielle Distribuée, pour désigner, chez chacun des agents, l'ensemble des interactions potentielles avec les autres agents coopérant à la réalisation d'une tâche commune (Ferber, 1995 ; Bothorel, 1999). "Ces réseaux ont pour fonction de résoudre un problème ou d'élaborer une expertise. [...] Ils se caractérisent par le fait que les interactions sont essentiellement des communications intentionnelles et que le mode de travail ressemble à celui d'un organisme social (groupe de travail, entreprise, administration, etc.)" (Ferber, 1995, p.16). L'utilisation de ces termes permet ainsi de décrire une réalité sociale tenant, de façon mouvante, du réseau social et de la communauté.

## **Deux environnements de e-formation**

Nous avons choisi deux terrains d'observation pour tester l'hypothèse de l'existence de réseaux d'acointances dans la e-formation. Deux enquêtes parallèles ont été menées, l'une dans le cadre d'une formation universitaire, l'autre dans le cadre d'une formation professionnelle. Cette démarche nous permet de comparer les résultats de ces deux enquêtes qualitatives, eu égard aux caractères spécifiques et aux points communs de chacune des formations. Nous les décrivons l'une après l'autre.

### Le campus numérique Canège

Retenus dans le cadre de la réponse aux appels à projets 2000 des Ministères de la Recherche et de l'Education Nationale pour la constitution de campus numériques, six établissements universitaires (Université Paris-Dauphine, Université Pierre Mendès-France Grenoble II, Université Nancy II, Université de Nice Sophia-Antipolis, Université de Paris-Sud, Institut d'Administration des Entreprises de Paris) ont décidé de constituer un consortium afin de

développer l'usage des TIC dans l'enseignement supérieur et de monter le projet CANEGE, "Campus Numérique en Économie et Gestion".

Grâce aux expériences précédentes en FOAD<sup>5</sup> et en partenariat avec le CNED<sup>6</sup>, ces établissements proposent trois offres de formation en économie et gestion (Diplôme d'Études Universitaires Général, Maîtrise des Sciences en Gestion, Diplôme d'Études Supérieures Spécialisées) qui se veulent modulaires, numériques, ouvertes et à distance, créditées et capitalisables.

Deux types de publics suivent ces formations en ligne : des étudiants en formation initiale et des actifs en formation professionnelle continue, en vue d'une évolution de carrière. Plusieurs de ces étudiants habitent dans les Dom-Tom et, à ce titre, trouvent un intérêt évident à pouvoir suivre les cours d'une université prestigieuse. Ces publics expriment généralement le désir de développer des formes de travail autonome grâce à une approche inductive (résolution de problèmes concrets) afin d'acquérir des méta-compétences généralisables et transférables.

Le modèle pédagogique choisi pour cette FOAD est structuré autour de trois axes : des contenus médiatisés (didacticiels, exercices, études de cas, glossaire), des services d'accompagnement (réfèrent contenu, réfèrent administrateur, réfèrent administratif, forum, messagerie, chat) et des liens vers des ressources (bases de données bibliographiques, statistiques, financières). Ils accèdent à ces outils et ressources à travers la plate-forme WebCT<sup>7</sup>, via Internet.

#### La formation ouverte à distance du CNAM

Le Conservatoire National des Arts et Métiers, premier établissement public d'enseignement supérieur en France, permet à tout un chacun et à tout moment de sa vie professionnelle, de suivre à son rythme une formation ou de préparer un diplôme d'enseignement supérieur.

Fort d'une longue expérience en formation à distance, le Cnam propose un catalogue de formations pluridisciplinaires. Nous nous sommes particulièrement intéressés au cas de la formation à distance en management social et économique (170 inscrits) et au cas de la formation en informatique (65 inscrits). Techniciens en informatique ou en électronique, la majorité des auditeurs préparent ces modules dans l'objectif d'obtenir le diplôme d'ingénieur du Cnam ou d'accéder à des responsabilités plus élevées dans leur entreprise.

Le modèle pédagogique de cette FOAD est basé sur une auto-formation assistée par un tuteur, ponctuée de quelques regroupements en présentiel. Les cours sont accessibles en ligne ou délivrés lors des séances de regroupement. Les apprenants disposent, de plus, de divers outils de communication sur la plate-forme Pléi@d<sup>8</sup>, via Internet.

#### Méthode

La méthode que nous avons mise en place pour vérifier et identifier l'existence d'éventuels réseaux d'accointances dans les deux environnements que nous venons de décrire comprend plusieurs étapes :

- Passation d'entretiens individuels semi-directifs menés auprès des différents acteurs de ces formations (responsables de la formation, tuteurs, administrateurs, apprenants). Une douzaine d'entretiens ont été conduits. Ils ont porté sur la compréhension de la genèse des dispositifs, les raisons de l'engagement dans ces projets, les choix de plate-forme, les méthodes employées pour concevoir et dispenser les différents cours, les attentes, ainsi que les premiers retours d'expériences, en matière de besoins de communication et d'informations avec les apprenants ou entre enseignants.

---

<sup>5</sup> Formation Ouverte A Distance

<sup>6</sup> Centre National d'Enseignement à Distance

<sup>7</sup> <http://www.canege.org>

<sup>8</sup> <http://centre.pleiad.net/>

- Passation de questionnaires destinés aux apprenants. Ces questionnaires cherchaient à cerner les besoins en communication, le type d'information et de collaboration recherchées entre pairs, ainsi que l'opinion que portent les apprenants sur l'apport des outils proposés pour le travail collaboratif.
- Analyse des traces issues des deux forums de discussion. Environ 300 messages ont transité par la plate-forme du Cnam contre 100 sur la plate-forme de Canège, durant la période d'observation (de février à mai 2002). Les actes de langages y ont été classés en fonction de leur contenu.

Outre l'existence de plusieurs réseaux d'entraide parallèles au sein des formations du Cnam et de Canège, cette méthode a mis en évidence que les besoins d'entraide des apprenants à distance pour constituer un réseau d'accointances sont multiples. Ces raisons peuvent être d'ordre : pédagogique, motivationnel, organisationnel, technique, etc. En voici quelques exemples.

### **Premiers éléments empiriques : quelques traits distinctifs de ces réseaux**

#### Consolider le processus d'apprentissage

Même dans l'apprentissage à distance, l'apprenant n'apprend pas seul. Pour illustrer ces propos, voici quelques messages échangés sur le forum de discussion qui montrent l'intérêt des apprenants à vouloir s'entraider sur des contenus précis de la formation. *"Je souhaiterais savoir comment réaliser l'opération suivante :  $c=b$  ;  $b=a$  ;  $a=c$  avec  $a$ ,  $b$  et  $c$  de type quelconque excepté booléen et sans utiliser de fonctions déjà présentes dans les librairies de CAML."* *"Salut, si j'ai bien compris, tu ne peux effectuer une opération sur un type indéterminé, par contre [...]"* *"Merci de ta réponse mais j'ai essayé dans un programme de transfert [...]."*

#### Recréer un espace-temps de rencontre

Plus la formation est individualisée et plus les échanges semblent, généralement, devoir être intenses. D'après Bellier (2001, p.135), "former à distance ne ressemble pas à une relation de face à face dans laquelle une bonne part d'informel garantit la réussite". Ainsi, les apprenants à distance cherchent probablement à recréer par d'autres moyens les moments informels en présentiel tels que les pauses café, les rencontres dans les couloirs, les travaux dirigés, etc. C'est ce qu'illustre ce message laissé sur le forum MSG de Canège : *"Est-ce qu'il y en a qui travaillent le dimanche ? Moi je me bloque tous les dimanches et lundis pour l'instant. Je serai bientôt en ligne le mardi et le mercredi (début de mon mi-temps) en plus. Ça serait intéressant que ceux qui ont le même programme puissent discuter certains jours sur le forum. On pourrait s'entre aider sur certaines matières comme les statistiques par exemple."*

#### Réduire la "distance" entre apprenants

Au regard des profils d'apprenants présents dans notre échantillon (hommes de 35 ans en moyenne, diplômés et en activité dans le même bassin géographique), il semble qu'un "réseau d'accointances efficace" nécessite que les apprenants soient identitairement et culturellement proches, partageant un minimum de référentiels socioculturels communs et les mêmes valeurs quant à la formation. Il semble, d'autre part que, pour que le réseau d'accointances émerge, les apprenants se rencontrent physiquement en début de formation afin de s'identifier les uns les autres comme pairs. Il leur est alors plus facile de procéder à des démonstrations de solidarité, de soutien mutuel entre plusieurs participants du forum. Ainsi : *"Certains participants à la formation seraient-ils intéressés par un travail en commun le jeudi soir au Cnam de Rennes,*

*pour aider ceux qui sont en difficultés comme moi. Merci de votre réponse." "Oui, ce serait assez sympa. De plus, pour ceux qui n'ont pas de difficulté, cela apporte beaucoup de devoir expliquer à d'autres personnes. Je suis plutôt partant." "Bonjour, idem pour moi, j'ai des difficultés et je serais partant." Ou bien encore : "Je m'associe à Thomas et Tristan dans leurs réflexions sur l'examen de samedi dernier. En effet, le premier sentiment qui m'est venu est la déception..."*

#### S'affranchir des problèmes techniques

L'échange de trucs et astuces techniques entre les apprenants fait la majorité du trafic dans le forum, avant même de s'adresser à l'administrateur de la plate-forme. *"Bonjour, il m'est impossible de récupérer le corrigé du cours 3 et du cours 4. Il doit y avoir un problème." "Envoie-moi ton e-mail perso et je te les enverrai en fichier attaché."*

#### Une émergence spontanée ?

Nous avons constaté que la nécessité du recours aux autres apprenants pour résoudre un problème personnel, survient en cours d'année par l'initiative d'un ou deux apprenants, motivés et moteurs dans le groupe et ceci dans les deux terrains observés. Ce problème, de prime abord particulier, s'avère alors concerner un grand nombre d'apprenants dans la formation. Une fois le réseau amorcé, chacun de ses membres peut poser une question ou répondre à des interrogations (les questions-réponses représentent 62% des actes de langages). Le rôle d'animateur, s'il existe, n'est ni explicite ni fixé définitivement, mais peut être tenu par des personnes différentes. Ainsi, nous rejoignons les propos de Bellier (2001, p.125) : "La constitution d'un réseau d'apprenants ou d'une communauté de pratiques est rarement un phénomène spontané. Au contraire, ceux qui fonctionnent sont le fruit d'un projet, d'une organisation, d'une structure d'animation qui dépasse largement la réponse aux questions". Ici, le caractère institué du réseau d'acointances peut sans doute s'expliquer par le fait que les formations observées sont très exigeantes (mode de sélection des candidats) et regroupent une population homogène (l'objectif des apprenants est l'évolution de leur carrière professionnelle). Alors, ces formations, de part leurs caractéristiques, ne sollicitent-elles pas d'elles-mêmes la création de réseaux d'entraide ?

Le nombre de membres constitutifs d'un réseau d'acointances est très variable (si nous nous limitons au seul critère de la participation au forum, approximativement 18 sur 65 pour le module d'informatique au Cnam et 19 sur 26 pour la MSG de Canège). Dans la pratique, sa taille peut être importante lorsque les informations véhiculées sont d'ordre général. Alors qu'il est, la plupart du temps, en nombre réduit lorsqu'il s'agit de problématiques précises, sur les contenus notamment. De même, rien ne s'oppose à ce que plusieurs réseaux se forment au sein d'une même classe, d'une même formation, en fonction des intérêts des uns et des autres. Il peut arriver aussi que ces réseaux ne se limitent pas aux seuls apprenants.

Il arrive que les tuteurs interviennent à un moment ou à un autre dans les interactions entre les membres du réseau. Voici un exemple : *"Il arrive que j'envoie des messages qui n'ont strictement rien à voir avec la comptabilité. Si je sais qu'ils ont tel examen tel jour, je ne peux pas m'empêcher de leur envoyer un message d'encouragement. Il y a un lien qui s'est établi avec certains étudiants, virtuel mais amical, qui fait que si j'envoie un message pour leur dire salut collectivement un dimanche après-midi, parce que je suis en train de travailler à mon bureau, ça leur fait plaisir. Ce n'est pas grand-chose, mais ça permet d'établir effectivement un contact professionnel dont l'étudiant peut manquer cruellement lorsqu'il travaille à distance."*

D'autres personnes, extérieures à la formation, peuvent aussi interagir avec eux. Il peut s'agir d'apprenants des autres formations, d'anciens élèves, de collègues experts dans les domaines traités par la formation, etc. Ces réseaux sont ouverts de façon ponctuelle vers l'extérieur à condition que cette intégration serve le groupe.

### Le rôle des tuteurs

On vient de le voir, il semble que les tuteurs ont un statut particulier dans ces réseaux. S'ils semblent souvent spectateurs, ils peuvent aussi favoriser la vie du réseau et tenir, à des moments précis, un rôle de régulateur afin de poser les limites entre ce qui est de l'ordre de l'entraide entre apprenants et ce qui relève du contenu des cours ou de l'organisation de la formation. Un des exemples cités auparavant nous montre ce rôle périphérique : *"Je souhaiterais savoir comment réaliser l'opération suivante :  $c=b$  ;  $b=a$  ;  $a=c$  avec  $a$ ,  $b$  et  $c$  de type quelconque excepté booléen et sans utiliser de fonctions déjà présentes dans les bibliothèques de CAML."* *"Salut, si j'ai bien compris, tu ne peux effectuer une opération sur un type indéterminé [...]"* *"Merci de ta réponse mais j'ai essayé dans un programme de transfert [...]"* Réponse du tuteur : *"Attention, pour l'instant, vous ne travaillez pas avec la notion de variables, uniquement de constantes. Il faudra attendre mi-mars pour résoudre en programmation impérative cette fonction. Voici tout de même la solution à votre problème [...]"*

Par ailleurs, l'observation de ce qui se passe dans ces réseaux d'acointances est une source d'informations non négligeable pour le tuteur, qui ne sait jamais comment interpréter les silences des apprenants. *"Une personne qui est restée longtemps travaille-t-elle vite et bien ? Est-ce qu'une personne qui ne va pas rester longtemps, a simplement fait imprimer le cours pour travailler ensuite sur papier ? Je ne sais pas."* Le tuteur peut ainsi pointer ce qui a été ou non compris par les apprenants afin de réajuster, si besoin, ses cours et ses interventions et de faciliter les échanges directs entre les apprenants et lui. Par exemple, suite à la demande de regroupement d'un des apprenants, le tuteur répond : *"Excellente initiative. Dans la mesure du possible j'essayerai de me connecter entre 17h00 et 20h30 tous les jeudis afin de répondre plus rapidement à vos éventuelles questions"*.

Il s'avère que l'existence de réseaux d'acointances dans la e-formation ne s'observe pas uniquement chez les apprenants. Travaillant de façon isolée, les tuteurs éprouvent également le besoin d'échanger avec leurs pairs, pour améliorer leur maîtrise de ce type de dispositif, tant sur un plan technique que pédagogique. Ils peuvent ainsi former eux aussi des réseaux d'acointances, afin de s'entraider face aux problèmes spécifiques de la e-formation. Initiés par les responsables de la formation ou par les tuteurs eux-même, ces réseaux d'entraide deviennent une nécessité pour les tuteurs, comme le montre la réflexion suivante : *"En tant qu'enseignant, il y a quand même un manque cruel de communication et ça, ça m'a paru très curieux. J'ai l'impression qu'au bout d'un moment, ayant été moi-même étudiant en enseignement à distance, qu'il y a une plus grande solitude de l'enseignant par rapport à ses collègues, que de l'étudiant par rapport à ses compères. [...] J'aimerais savoir ce que pensent les autres enseignants des mêmes étudiants que j'ai eus, par rapport à leurs domaines de compétences, que je puisse aussi poser les rapports que j'ai eus avec eux en fréquence de connexions ou en teneur des questions/réponses abordées ou en difficultés rencontrées... Ce serait un enrichissement non négligeable !"*

### Réseaux, communautés : quelle réalité ?

Notre étude montre que les relations entre apprenants dans la e-formation sont composés à la fois d'échanges socio-affectifs et socio-cognitifs, bien qu'à des degrés divers selon la nature de



la formation suivie. Leur rapprochement se crée autour d'intérêts communs ponctuels fortement liés à la formation suivie (contenus, outils, rythme, etc.). Ces échanges sont centrés essentiellement sur la recherche d'informations. Nous retrouvons les caractéristiques des réseaux sociaux : souplesse de vie, absence de hiérarchie, faible importance des affects.

Alors que le sous-groupe d'apprenants de la FOAD du Cnam en reste à ce niveau d'échange, de façon très ponctuelle et mouvante dans le temps, celui du campus numérique Canège (disposant a priori des mêmes ressources et outils de communication), tend à évoluer vers une communauté d'apprenants. Ces apprenants cherchent autant à glaner des renseignements qu'à veiller au bon fonctionnement du collectif. En effet, on voit poindre des éléments de solidarité et des expressions révélatrices de relations socio-affectives chez la majorité d'entre eux.

Les raisons de cette évolution vers une communauté peuvent être diverses : un objectif commun identifié, l'obtention d'un diplôme de haut niveau, le nombre réduit d'apprenants, le cadre universitaire, l'instauration de travaux collectifs, le rapprochement géographique des membres, etc. Si ces relations n'apparaissent pas entre les apprenants du Cnam, cela tient sans doute au fait que les étudiants y sont beaucoup plus nombreux et ne fonctionnent pas comme une promotion.

Cette évolution vers la communauté peut s'avérer un bien-fait, notamment pour diminuer le taux d'abandon, puisque Moisan (2000) fait remarquer que : "la capacité de passer d'un réseau à une communauté d'apprenants peut constituer un atout dans la formation où l'apprenant doit être capable de prendre de temps en temps de la distance, de se ressourcer en prenant appui sur les relations de type communautaire, tout en pouvant compter sur le réseau pour agir, s'adapter".

### **Conclusion et perspectives de recherche**

Suite à l'observation du campus numérique Canège et de la FOAD du Cnam, tout porte à croire que l'émergence de réseaux d'entraide, que nous avons appelé dans ce contexte "réseaux d'acointances", est une nécessité pour certains apprenants, à un moment donné de la formation.

L'étude n'étant pas encore terminée au moment de la rédaction de cet article, nous ne pouvons conclure à une efficacité des réseaux d'entraide sur l'apprentissage. Toutefois, nous pouvons penser que les notions "d'effet tuteur" (l'apprenant doit perfectionner son savoir s'il veut le délivrer clairement aux autres) et/ou de "conflit socio-cognitif" (confrontation des points de vue des différents apprenants ; Perret-Clermont, 1979) entre apprenants vont permettre de favoriser les apprentissages de chacun. Comme le soulignent Brown et ses collaborateurs (1989), "les pairs occupent une place déterminante dans l'apprentissage en contexte à travers la critique des solutions avancées mais aussi en déclenchant chez l'apprenant une certaine prise de conscience du fonctionnement de ses propres processus cognitifs".

On l'a déjà souligné, peu d'études existent sur le fonctionnement, la genèse ou les interactions au sein de réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation. De nombreuses questions restent en suspend. Cependant, l'observation de ces pratiques nous apporte des informations sur la façon dont on peut faciliter l'émergence de ces réseaux et quels outils de communication et/ou d'organisation les organismes de formation peuvent mettre en place pour les aider à vivre...

## Bibliographie

Bellier, S. (2001). *Le e-learning*. Paris : Éditions Liaisons.

Bothorel, C. (1999). *Système multi-agents pour l'auto-organisation de communautés d'intérêts dynamiques et distribuées*. Thèse de Doctorat de l'Université Paul Sabatier de Toulouse.

Bourdon, R. & Bourricaud, F. (1990). *Dictionnaire critique de la sociologie*. Paris : PUF.

Brown, J.S. ; Collins, A. & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 1, 32-42.

Ferber, J. (1995). *Les systèmes multi-agents : vers une intelligence collective*. Paris : InterEditions.

Garton, L. ; Haythornthwaite, C. & Wellman, B. (1997). *Studying online social networks*. JMC. <http://www.ascusc.org/jcmc/vol3/issue1/garton.html>

Henry, C. (2001). *Même virtuel, un groupe est un groupe*. <http://www.place-publique.fr/mag/mag17/8enjeux3.php3>

Lazéga, E. (1999). *Réseaux sociaux et structures relationnelles*. Paris : PUF.

Moisan, A. (2000). Sociogénèse réciproque par échange. In S. Alava (Eds.), *Autoformation et lien social*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.

Perret-Clermont, A.N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne : Perter Lang.

Pignorel, E. & Vaylet, A. (2002). *Les réseaux d'acointances dans la e-formation. Perspectives d'aide à la mise en relation interpersonnelle*. Rapport de stage de DESS, Université Rennes 2.

Pineau, G. (2000). Autoformation et coformation. In S. Alava (Eds.), *Autoformation et lien social*. Toulouse : Éditions universitaires du Sud.