

---

# Sympathiser à distance

## Sympathiser à distance ou la création des cadres de l'interaction

**Cathia Papi**

*Direction des Infrastructures et des Systèmes d'Information*

*Direction de l'Éducation Permanente*

*10, rue Frédéric Petit*

*80048 Amiens cedex1*

*Cathia.papi@u-picardie.fr*

---

*RÉSUMÉ. Alors que les forums participant à la formation à distance sont souvent peu investis par les étudiants, nous proposons de mettre en avant la manière dont certains apprenants, préparant l'équivalent du baccalauréat français à distance, interagissent sur un forum de discussion générale. Pour ce, nous nous fondons principalement sur les analyses d'interactions présentes effectuées par E. Goffman. Nous reprenons ainsi la métaphore du théâtre [GOFFMAN 73] pour appréhender la manière dont les apprenants, tels des acteurs, se mettent en scène tout en se sachant observés par un public. Cependant, nous voyons que ce jeu de représentations ne peut fonctionner que dans la mesure où l'ensemble des participants partage le même « cadre » [GOFFMAN 91] c'est-à-dire, a la même interprétation de la situation, faute de quoi il y aurait incompréhension ou tromperie. Dès lors, comment les apprenants à distance en viennent-ils à s'engager dans la conversation et à former un groupe via la construction de cadres communs ? Telle est la question que nous éclairons par l'étude des processus de « ritualisation » [GOFFMAN 73] perceptibles dans les échanges observés sur le forum. Au-delà d'un outil d'analyse, nous constatons ainsi que la conscience de l'activité de représentation théâtrale semble être au cœur même de toute appropriation de ces espaces de discussion collective amenant à la constitution d'une « communauté de formation » se déployant sur fond de sympathie partagée.*

*MOTS-CLÉS : interaction, communication asynchrone, forum, formation à distance, socialisation, communauté, sympathie.*

---

## 1. Introduction : Objectif et approche méthodologique d'une étude des liens sociaux à distance

Depuis le milieu des années 1990, le réseau internet participe à l'enseignement [FENOUILLET & DERO 06] et, notamment, au développement de dispositifs de formation à distance incluant des espaces de communication synchrone ou/et asynchrone. L'objectif de ces salons et forums est l'échange entre étudiants et/ou tuteurs à des fins aussi bien sociales, visant à endiguer les abandons, que de construction des connaissances. L'une des conditions premières à l'atteinte d'un tel but, n'est autre que la participation des apprenants à ces espaces de discussion.

Cependant, de nombreuses recherches tendent à montrer que ces derniers font souvent l'objet d'une moindre appropriation de la part des apprenants. Ainsi, l'échange n'est-il pas toujours au rendez-vous, tout particulièrement lorsqu'il n'est pas imposé par le parcours de formation, comme en témoigne le cas de la préparation au diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) dans le campus numérique *Pegasus*<sup>15</sup>. Force est effectivement de constater que, si tous les apprenants se connectent sur la plate-forme du campus pour récupérer des cours, s'entraîner aux exercices en ligne ou regarder les messages déposés et discussions en cours, ils ne participent pas tous à ces dernières [PAPI 07].

Or, cette participation est susceptible de jouer un rôle dans le suivi de la formation. En effet, tandis que les *tracking* de trente et un étudiants inscrits en 2005 au DAEU, d'une des universités partenaires, permettent de se rendre compte que ce sont les mêmes apprenants qui communiquent le plus par mails et forum et que 86,4% des messages envoyés l'ont été par les étudiants qui ont par la suite obtenu leur DAEU, un lien entre participation aux discussions et réussite semble avéré. C'est pourquoi, nous ne cherchons pas à défendre le point de vue selon lequel les technologies nuiraient au lien social ni celui selon lequel elles assureraient une mutualisation des savoirs mais, partant des observations selon lesquelles ce sont les échanges qui favorisent la création de l'« espace social » nécessaire à l'émergence d'une dynamique d'apprentissage [KREIJNS, KIRSCHNER & JOCHEMS 02], nous proposons de nous intéresser à la manière dont les interactions naissent et contribuent à l'appropriation des espaces de communication virtuels. Ainsi, dans la mesure où aucun travail collaboratif n'est imposé dans ce cursus de formation à distance, tout en gardant cette perspective de formation, plutôt que nous intéresser à la manière dont les apprenants travaillent à distance [BARON & BRUILLARD 06], c'est à celle dont se tissent librement des liens sociaux entre apprenants, ne partageant quelques fois pour caractéristique commune que la seule préparation du DAEU à distance, que nous souhaitons consacrer cette analyse.

Autrement dit, comment des apprenants, qui n'ont pas obligation de communiquer, en viennent-ils à s'engager dans la conversation en ligne voire à former des groupes de discussion ? Quel est l'« ordre » de cette interaction sociale et sur quoi repose-t-il ?

Comme nous l'avons détaillé par ailleurs [AUDRAN, COULIBALY & PAPI 08], la densité et la répartition des 648 fils de discussion composés de 5914 messages « postés » sur le forum général (par distinction des forums particuliers à chaque discipline) durant la promotion commençant la formation en septembre 2005 et l'achevant en juin 2006 varient en cours d'année, laissant à supposer une évolution des liens sociaux corrélée à un accroissement de la communication. Aussi, bien que ce ne soit qu'à partir du mois d'avril que se développent des échanges suffisamment réflexifs pour participer à la formation, nous remarquons que les mois la précédant apparaissent nécessaires à son avènement. En effet, même si dans un premier temps le caractère non-interactif des échanges fait du forum un espace dans lequel les acteurs se croisent la plupart du temps sans se connaître, on y trouve ici et là des « rencontres premières » qui, partant d'une volonté de résoudre un problème, invitent à l'interaction en tête à tête. Ce type d'échange, *a priori* étrange sur le forum, semble jouer un rôle capital dans la constitution du groupe et l'amorce des échanges. Le développement de ces derniers ayant lieu, quant à lui, dans un deuxième moment allant de novembre à avril, il paraît important de saisir la constitution des liens sociaux émergeant alors.

Comptabilisant, dans un premier temps, la participation aux fils de discussion se déroulant sur le forum général auquel l'ensemble des acteurs du dispositif a accès, nous constatons, d'une part, que seulement huit étudiants sont à l'origine d'au moins dix messages donnant lieu à interaction<sup>16</sup> et, d'autre part, que, même dans

15. Pegasus, est un campus numérique ([www.campus-pegasus.fr](http://www.campus-pegasus.fr)) auquel participent huit universités françaises. Il permet la préparation, à distance, du diplôme d'accès aux études universitaire (DAEU) équivalent du baccalauréat français nécessaire pour s'inscrire à l'université. Cette préparation s'effectue intégralement à distance et rend possible la communication et le travail collaboratif *via* différents outils, sans pour autant rendre ces pratiques obligatoires.

16. Selon la conception de Henri [HENRI 92] selon qui la condition de toute interaction est qu'un membre A initie l'échange vers un interlocuteur B, que B réponde à A, et que A lui envoie au moins un feed-back en retour.

les plus longs fils de discussion, le nombre de participants à la conversation ne va pas au-delà d'une petite dizaine tuteurs compris. C'est ainsi, à la minorité active que nous allons ici nous intéresser, en nous fondant essentiellement sur quatre fils de discussion représentatifs de l'ensemble de l'évolution des échanges entre étudiants au cours de ce qui a été repéré comme la deuxième « phase » [AUDRAN & SIMONIAN 03] de la communication sur un forum. Cette phase correspond, dans le cours de l'année scolaire, au moment de la prise en compte de la parole de l'autre et se distingue ainsi de la première phase caractérisée par de brefs échanges relatifs à des problèmes personnels ou techniques, ainsi qu'à la troisième phase dont les messages portent davantage sur les contenus de cours et l'évaluation. Dès lors que cette phase intermédiaire apparaît comme essentielle pour la création des liens sociaux à distance, il semble important d'en saisir la constitution.

Pour ce, plutôt que d'opter pour une approche critériée comme le font de nombreux chercheurs recensant les principales thématiques constitutives des discussions et leurs occurrences [PANCHOO & JAILLET 08], nous faisons suivre l'approche quantitative nous ayant permis de sélectionner ces fils [AUDRAN, PAPI & COULIBALY 07] d'une approche, ici, qualitative d'analyse de contenu qui pourrait être qualifiée de compréhensive au sens de Kaufmann [KAUFMANN 01]. C'est ainsi en repérant les articulations du discours, l'emploi des termes et ponctuations ainsi que leurs transformations et usages que nous cherchons à dégager le ton et le sens des interactions. C'est d'ailleurs cette visée compréhensive qui nous amène à compléter cette analyse de messages par des entretiens permettant d'accéder aux représentations de quatorze apprenants quant à leur participation à ce forum. Ces entretiens compréhensifs ont été menés en présentiel et analysés de façon plus détaillée sous l'angle de la construction identitaire des adultes en formation dans d'autres travaux [PAPI & CAUSER 09]. A l'instar des messages postés, la transcription de ces entretiens fait ici l'objet d'une analyse de contenu du thème « communication en ligne » visant à comprendre le sens que les acteurs donnent à leur participation. Alors que bon nombre de contenus communicationnels ayant lieu dans un cadre privé lors de rencontres en face-à-face, de moments partagés de clavardage ou d'échanges de courriel sont susceptibles de nous échapper, seule l'entretien avec les acteurs potentiels de ces conversations peut nous permettre d'ouvrir une fenêtre sur la sphère de la communication privée. C'est donc en raison de l'idée selon laquelle, les traces ne représentent que la partie émergée des interactions ayant lieu, que nous tentons ainsi de « compléter l'analyse par des méthodes classiques de recueil des données (entretiens, questionnaires, observation participante, *etc.*) afin d'avoir une vue plus exacte des activités effectivement vécues » [BRUILLARD 08 : 7]. Notre quête de compréhension du développement des liens sociaux à distance se heurtant aux limites des traces accessibles, seule la mise en perspective des analyses de fils de discussion avec les représentations et pratiques déclarées des apprenants semble permettre d'accroître l'intelligibilité des phénomènes étudiés qui, malgré tout, ne se laissent jamais totalement arraisonner.

## 2. Cadre théorique : de la pertinence des analyses de Goffman

Comme le suggère l'idée d'« ordre de l'interaction » employée pour intituler cette partie, nous pensons, à l'instar de Blandin [BLANDIN 04], que les analyses de Goffman, bien que portant sur des interactions en face-à-face, peuvent être mobilisées dans la quête de compréhension des interactions à distance. En effet, même s'il l'a progressivement enrichi, son modèle initial de l'interaction n'est autre que celui de la conversation. De plus, bien qu'il n'ait pas étudié d'échanges à distance, Goffman, après avoir défini l'interaction sociale comme « ce qui apparaît uniquement dans des situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre », ouvre une parenthèse pour préciser : « On peut supposer que le téléphone et le courrier offrent des versions réduites de la chose réelle primordiale. » [GOFFMAN 74 : 191] Alors que le terme d'« ordre » fait davantage référence à un domaine d'activité qu'au caractère ordonné de cette activité qui est cependant très présent [GOFFMAN 74 : 198], c'est bien à la manière dont les étudiants apprennent à se connaître et poursuivent leurs échanges dans le temps que nous allons nous intéresser. Empruntant à Goffman des notions issues de ses différentes réflexions, nous proposons ainsi de montrer que le processus central dit de « ritualisation sociale » - « c'est-à-dire la standardisation du comportement corporel et vocal à travers la socialisation, ce qui alloue à tel comportement [...] une fonction communicationnelle spécialisée dans le cours du comportement général » [GOFFMAN 74 : 194] - caractérisant les interactions en face-à-face, joue un rôle fondamental dans l'engagement des apprenants dans les échanges à distance.

Nous allons ainsi nous intéresser aux rites de présentations qui, chez Goffman, constituent la forme positive de la déférence, « activité cérémonielle » dont « les manifestations les plus visibles [...] sont sans doute les salutations, les compliments et les excuses qui ponctuent les rapports sociaux et qu'on peut désigner du nom de « rites statutaires », ou encore « rites interpersonnels ». » [GOFFMAN 74 : 51] Impliquant davantage la personne, les premières interactions peuvent également être le lieu d'échange d'informations par lequel les interlocuteurs en présence font réciproquement connaissance : « Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou bien mobilisent les informations dont

elles disposent déjà. [...] Cette information n'est pas recherchée seulement pour elle-même, mais aussi pour des raisons très pratiques : elle contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement de ce qu'ils peuvent en attendre. » [GOFFMAN 73 : 11]. Cet échange d'informations participe ainsi à la constitution de la « face » qu'il est possible de définir comme « la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » [GOFFMAN 88 : 9]. La règle la plus importante de l'ordre sociale est alors celle du maintien de la face qui consiste à éviter de « perdre sa face » et à préserver également celle des autres. C'est notamment ainsi, qu'afin d'éviter qu'un « ange passe » lors d'une interaction, des « ressources sûres » [GOFFMAN 88a] servent à meubler les silences dans une conversation. Sur les îles Shetland, les discussions concernant la météo, les voisins de même que les plaisanteries ou le fait de bourrer sa pipe qui permettent de préserver la face des interlocuteurs, sont ainsi le signe de règles de vie sociale intériorisées.

Cet enjeu de la connaissance de l'autre et des moyens de maintenir la dynamique de la conversation, mise en avant dans les interactions en face-à-face chez Goffman, constituera également une piste d'analyse des messages postés sur le forum de discussion ; piste qui nous invitera à cerner les situations dans lesquelles les interactions émergent. En effet, ces échanges apparaissent comme d'autant plus importants que l'interaction se fait à distance sans dispositif de vision [LIGHT & LIGHT 99]. Connaître ses interlocuteurs et le contexte des interactions semble effectivement nécessaire à l'« engagement » dans l'interaction et donc au tissage des liens sociaux qui font l'objet de notre étude. Heath [HEATH 69] souligne d'ailleurs bien l'importance que Goffman accorde à l'engagement en précisant : « l'attention dans une interaction sociale est indissociablement liée aux définitions de la situation. La manière dont les participants définissent et interprètent leurs actions est structurée par la situation et par le cadre local de leur engagement mutuel. »

Comme cela apparaît avec le jeu visant à préserver sa face et celle des autres, dans certains travaux Goffman décrit les interactions par le biais de la métaphore théâtrale selon laquelle les différents communicants se rencontrant dans des situations de vie quotidienne peuvent être appréhendés comme des acteurs en représentation. Les représentations se développent généralement dans un espace limité appelé « région » par Goffman qui le définit « comme tout lieu borné par des obstacles à la perception » [GOFFMAN 73 : 105]. Il distingue deux types de régions : la « scène » où il convient de contrôler ce qui est donné à voir au public et les « coulisses » où les acteurs peuvent s'éloigner de l'image qu'ils donnent en représentation. Les coulisses sont ainsi le lieu où l'on peut abandonner la « façade » qui joue un rôle déterminant sur scène.

Cette « façade » est constituée :

- d'un « décor » « qui comprend le mobilier, la décoration, la disposition des objets et d'autres éléments de second plan constituant la toile de fond et les accessoires des actes humains qui se déroulent à cet endroit. »

- d'une « façade personnelle » attachée à l'acteur et rassemblant des caractéristiques stables telles que le sexe ou la race, d'autres, au contraire, comme les gestes, façons de parler et mimiques, peuvent changer en fonction des représentations [GOFFMAN 73 : 31].

Les attributs de ce deuxième élément de la façade sont susceptibles de discréditer un acteur dont l'identité ne répond pas aux attentes normatives des autres. Qu'il concerne aussi bien une caractéristique corporelle ou caractérielle, qu'ethnique ou religieuse, le décalage entre l'attribut de l'acteur et le stéréotype partagé par les autres acteurs est alors source de stigmatisation. Goffman met ainsi en avant la manière dont le stigmate joue dans la constitution de l'identité individuelle au sein de l'interaction. En effet, dans la mesure où il s'agit de maîtriser les impressions du public, le stigmatisé doit adopter des stratégies adaptées à ses stigmates et à la mise en scène souhaitée.

Au fil de ses travaux, Goffman inclut progressivement la métaphore théâtrale dans une analyse plus large en termes de « cadres », notion qu'il emprunte à Bateson et présente de la manière suivante : « Je soutiens que toute définition de situation est construite selon des principes d'organisation qui structurent les événements – du moins ceux qui ont un caractère social- et notre propre engagement subjectif. Le terme de « cadre » désigne ces éléments de base » [GOFFMAN 91 : 19]. C'est ainsi en ce sens que toute expérience humaine est pensée comme perçue au travers de cadres partagés par les personnes en présence qui s'appuient sur ces lectures pour orienter leurs comportements, que Goffman distingue les « cadres primaires » qui « ne sont pas rapportés à une interprétation préalable ou « originaire » » et permettent « dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification » [GOFFMAN 91 : 30] des « cadres transformés » correspondant à la transposition d'une activité se déroulant normalement dans un cadre primaire, dans un autre cadre. Pour désigner ce passage de l'interprétation d'une activité telle que 'se battre' à 'jouer à se battre', Goffman utilise le concept de « mode » : « Par mode j'entends un ensemble de conventions par lequel une activité donnée, déjà pourvue d'un sens par l'application d'un cadre primaire, se transforme en une autre activité qui prend la première pour modèle mais que les participants considèrent comme sensiblement

différente. On peut appeler modalisation ce processus de transcription. » [GOFFMAN 91 : 52]. La perception du réel mêle ainsi cadres primaires et cadres transformés connus de tous dans le contexte de la « modalisation » et dissimulés à certains dans celui de la « fabrication » destinée à désorienter la perception et l'activité de ceux-ci. C'est en suivant cette métaphore dramaturgique qui parcourt l'œuvre de Goffman, envisageant les interactions à partir d'individus pensés comme des acteurs voire des stratèges, que nous n'hésiterons pas à adopter le terme d'acteur(s) pour parfois désigner les communicants de l'espace numérique étudié.

L'intérêt que nous portons ainsi à « la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale » [GOFFMAN 91 : 22] à distance à travers les interactions se déroulant sur un forum va ainsi nous conduire à nous pencher sur la création des cadres de l'interaction dans ce contexte spécifique de la formation en ligne. Ce faisant, nous en viendrons à aborder deux dimensions que Goffman ne développe pas, ou guère, dans ses travaux à savoir celle de « communauté », terme que Goffman ne fait qu'employer pour désigner la communauté rurale de l'île Shetland, dans le premier volume de *la mise en scène de la vie quotidienne*, et celle de « sympathie » à laquelle il consacre quelques lignes dans la partie du deuxième volume consacrées aux signes du lien. Nous discuterons alors cette approche de la sympathie comme « règle » « qui s'applique aux conversations entre personnes en relation » et amène « à manifester plus d'intérêt et d'engagement qu'il n'y en a peut-être » [GOFFMAN 73 : 210].

### 3. Présentation : l'ordre de l'interaction sur le forum

L'évolution tant quantitative que qualitative des messages postés sur le forum tend à permettre la distinction de phénomènes plus ou moins étroitement liés jouant un rôle fondamental dans l'émergence de dynamiques c'est-à-dire, également, d'engagements communicationnels perceptibles par le développement du jeu d'acteurs de la mise en œuvre des civilités à l'élaboration de *scénarii* et mises en scènes.

#### 3.1. La rencontre

Alors que dans la première phase des échanges le caractère non-interactif de ces derniers, qui se limitent à l'énonciation d'une question faisant appel à une réponse, fait du forum un espace dans lequel les acteurs se croisent sans se connaître, nous allons commencer par nous intéresser au moment de la rencontre. Dans les discussions de la promotion étudiée, la sortie de l'anonymat de plusieurs apprenants fait suite à une question partant de la formation (élément commun au collectif virtuel) pour en venir aux apprenants individuels. Il s'agit de la question suivante, émise par une étudiante presque deux mois après le début de la formation : « *coucou tout le monde par simple curiosite, je voulais savoir dans quel but vous espérez obtenir le daeu???* » (P., 14/11/2005)<sup>17</sup>. Ce message initie le premier long fil de discussion (28 messages) auquel participent douze étudiants dans un laps de temps d'une journée et demie.

Ce fil intègre de nombreuses dimensions des « rites de présentations » [GOFFMAN 74]. En effet, non seulement le contenu des messages successifs vise la présentation des étudiants mais, la structure même des propos participe de ces rites avec, dans la majorité des prises de parole écrite :

- des salutations en début et fin de message. Celles-ci prennent des formes variées mais toujours plutôt décontractées : « *hello...bye* », « *Bonjour...à bientôt* », « *salut...A +* », « *coucou...Allez a +* »
- des félicitations s'adressant généralement à une personne ou un groupe spécifique : « *bravo pour votre présence* », « *je te félicite* », « *OuaaaaaaW quel femme !!!!!* »
- des encouragements adressés à l'ensemble du groupe : « *bon courage à tous !* », « *Bon courage à tous et M... pour les examens* », « *Bonne continuation.* »

Tandis que les encouragements perdurent tout au long de l'année et se font encore plus nombreux en période d'examen, d'une part, et que les félicitations dépendent des occasions, d'autre part, les salutations ne semblent, par contre, pas perdurer dans les fils suivants, exception faite des messages de création des fils et de ceux émis par les tuteurs ou le directeur d'exploitation. La non-perpétuation des salutations inaugurales tend ainsi à laisser penser, à la fois, que ces dernières ouvrent un espace spatio-temporel de conversation doté d'une certaine permanence indépendante du rythme de vie ou de rencontre en présentiel, et qu'une certaine familiarité s'instaure entre les apprenants.

Ce premier long fil de discussion apparaît comme le lieu inaugurateur de cet espace scénique partagé dans lequel les apprenants viendront régulièrement « jouer ». En effet, chacun semble venir y faire un monologue et y

---

17. Les citations extraites du forum sont, volontairement, présentées brutes, non corrigées et en italique par distinction des citations d'auteurs.

rencontrer les autres acteurs en ce sens qu'au-delà de la réponse à la question posée, les apprenants saisissent l'occasion pour se présenter. C'est ainsi que, dès la première intervention réagissant à la question initiale, se distinguent deux passages de contenus différents :

- un premier faisant office de réponse à l'interrogation émise: « *Moi c'est pour pouvoir me présenter au concours d'infirmière et par la suite travailler soit dans le secteur soins palliatifs soit dans le secteur enfants* »,

- un second s'apparentant à un post-scriptum : « *J'ai oublié de préciser que j'avais commencé mes études par correspondance mais après je suis tombée enceinte et je n'arrivais plus à suivre donc j'ai tout arrêté et me suis consacrée aux enfants (6ans, 4ans, 2ans) maintenant que le petit dernier va rentrer à l'école en sept.2006 je me suis dit qu'il était temps maintenant de repenser à mes études et je me suis lancée et voilà j'suis là !* » (C., 14/11/05)

Semblant quelque peu briser les contraintes normatives de civilités et préservation de la face mises en avant par Goffman, ces deux passages d'un même message soulignent cette envie d'aller au-delà de ce qui est demandé pour faire part, non pas tant d'un simple objectif que, d'une motivation s'inscrivant dans un parcours et un contexte biographique [PAPI & CAUSER 09]. Cette double modalité de réponse est si bien adoptée par les étudiants suivants qu'elle n'est plus présentée comme une annexe de réponse mais est pleinement intégrée à la réponse : « *Pour ma part, une de mes raisons pour passer le DAEU est que je n'ai pas eu le droit de faire des études étant plus jeune.(grande satisfaction si je réussis le DAEU). Je suis mariée et j'ai quatre enfants (tous planifiés)/J'adore les enfants et j'aimerais devenir institutrice de maternelle* » (M., 14/11/05).

Les messages qui se succèdent progressivement permettent ainsi aux apprenants de se connaître et, ce faisant, de se découvrir des points communs en termes d'aspiration professionnelle et de situation familiale. Plusieurs apprenantes souhaitant être infirmières, commencent alors des discussions tournant autour de la préparation et du passage du concours : « *tu vas te présenter où pour le concours ? moi je flippe pour préparer le concours d'infirmière on pourrait peut-être s'aider et se donner des astuces. AHHHHHHHHH CA FAIS PLAISIR j'pensais que j'allait être la seule à me retrouver dans une classe de petites de 17 ans qui veulent aussi devenir infirmière.* » (C., 14/11/05). Dès lors, les présentations sont complétées par les lieux d'habitation et l'âge, tout en développant parallèlement la thématique de la difficile compatibilité de la reprise des études et de la vie de mère de famille.

### 3.2. Des ressources sûres...

Alors que le sujet de la compatibilité des sphères d'activités, développé par une apprenante jusqu'à la description, heure par heure d'une journée type, suscite de nombreux messages d'admiration et de félicitations de la part d'autres étudiantes, les étudiants semblent se sentir exclus. Apparemment pas en mesure de poursuivre ce sujet de discussion, un étudiant se manifeste alors : « *Il n'y a aucun pote en ce site pour parler PSG ou OM, Audi, BM, bière ?...:-p* » (L., 14/11/2005). Il est immédiatement suivi par la présentation d'un second étudiant dont le post-scriptum reprend, en clin d'œil, les thèmes du football et de la bière. Cette distinction stéréotypée entre des femmes au foyer souhaitant devenir infirmières et parlant de leurs enfants, d'un côté, et des hommes travaillant dans des domaines plus masculins (chimie, électrotechnique) parlant de football et d'alcool, de l'autre, ne convient pas aux apprenantes qui, tout en continuant leur discussion, interpellent les étudiants en remettant en cause l'idée d'une sphère d'intérêts uniquement masculins : « *Pour ma part L., je suis fan de Zidane, AUDI, BM....(faut arrêter avec les préjugés complètement sexisme!!!!)* » (A., 14/11/2005) Dès lors, les messages continuent à être adressés à l'ensemble du groupe tout en visant plus particulièrement l'un(e) ou l'autre apprenant(e).

Les stéréotypes de genre deviennent un objet de plaisanterie, comme le souhaitait l'initiateur de cette distinction qui précise après cet appel à d'autres étudiants avec lesquels discuter : « *(je vais me mettre toutes les cop'se à dos :-p )* » (L., 14/11/2005). A partir du moment où plusieurs étudiantes répondent à ce message en cherchant à le contredire, force est de constater l'existence, à distance, de cette situation décrite par Goffman où « l'acteur agit de façon minutieusement calculée, en employant un langage uniquement destiné à produire le type d'impression qui est de nature à provoquer la réponse recherchée. » [GOFFMAN 73 : 15] Au-delà même de la provocation d'une réponse, par ce message, L. offre, d'une part, une définition de lui comme quelqu'un de sexiste, aimant la bière, les voitures et le football, définition qui sera intégrée par les autres étudiants et tendra à perdurer tout au long de l'année et, d'autre part, amène ces objets comme source de plaisanterie. Conformément à l'idée selon laquelle l'information initialement donnée est ensuite difficilement modifiable [GOFFMAN 73 : 19], cet apprenant est définitivement étiqueté comme « le buveur de bière » et ce, d'autant plus qu'il préserve cette « face » en conservant le même jeu dans les interactions suivantes.

L'étiquette de « buveur de bière » peut être perçue comme caractéristique de la « façade personnelle » de cet étudiant-acteur, façade qui tend à s'institutionnaliser, devenir une « représentation collective » [GOFFMAN 73 :

33]. Ainsi, quatre mois après ces premières paroles, dans un long débat sur le Contrat Premier Embauche, alors que les apprenantes s'affirment contre le CPE et les apprenants se positionnent pour la création de ce contrat, L. taquine un apprenant (J.-P.) qui se présente comme ayant été « hôtesse de l'air », métier *a priori* plutôt féminin, surtout dans cette dénomination. Tandis qu'une apprenante soutient J.-P., celui-ci finit son intervention portant sur le CPE par un clin d'œil adressé à une étudiante en particulier, tout en mentionnant L. de la manière suivante : « PS: C., merci de ton soutien mais on ne fait que se détendre un peu... Et puis après une tonnelle de bière L. ne se méprise plus totalement... » (J.-P., 25/03/06) Outre le jeu d'une certaine « solidarité masculine », se trouve ainsi réaffirmée l'idée selon laquelle la convocation des stéréotypes de genre, tout comme de ceux plus individualisés, participe bien de la plaisanterie, principale « ressource sûre » de ces apprenants-acteurs.

Ainsi, alors qu'une apprenante très émettrice de messages semble se retirer lors d'une discussion portant sur le CPE en finissant par expliquer : « je n'ai plus rien à dire sur le sujet .....houai je sais j'aurai pu m'étendre plus mais bon .....si vous aviez fait un sujet potin alors là !!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! » (C., 28/03/06), il semble que la plaisanterie apparaisse réellement comme un objet de communication engendrant une situation favorable à l'« engagement » du plus grand nombre. Cependant, comme le note Goffman [GOFFMAN 88a : 107], s'il s'agit là de menus propos permettant de maintenir l'interaction, ceux-ci s'épuisent relativement vite. C'est ainsi que la plaisanterie intervient à l'intérieur d'autres discussions, sous forme de clin d'œil comme le met en relief l'avant-dernier message cité. Dans la mesure où cette ressource est, au-delà d'un objet de discussion, une modalité de communication susceptible de participer à la définition du cadre des conversations prenant place sur le forum, il faut toutefois prendre garde à ne pas la sous-estimer.

### 3.3. ...à la composition des cadres...

Tandis que la plate-forme peut être conçue comme un cadre primaire social, la vie existant sur le forum de *l'Agora* fait de ce dernier un cadre transformé en ce sens que, bien que se déroulant dans le cadre de la formation, ce forum acquiert une valeur différente en devenant le lieu de conversations de tous ordres. Les étudiants savent qu'ils discutent en se référant éventuellement à leur formation mais ne travaillent pas vraiment, il s'agit donc d'une modalisation c'est-à-dire d'« une transformation qui ne se cache pas » [GOFFMAN 91 : 283]. Relativement à la théorie de Goffman, ces conversations restent donc des activités franches et on ne note pas plus de cadre fabriqué que d'erreur de cadrage dans la mesure où l'approche ludique conférée au forum semble perçue par tous. Les trois points d'exclamation et autres *simley* paraissent alors remplir la même fonction que les trois coups de bâton au début d'une représentation et masques ou tenues des acteurs en scène, à savoir, celle de marqueurs contextuels, d'indicateurs pragmatiques posant un cadre fictionnel invitant à traiter la situation sur le mode ludique du « comme si ».

Comme nous venons de le voir, ce cadre et son appréhension par les acteurs sont susceptibles de jouer dans les interactions quotidiennes en ce sens que les cadres remplissent une fonction d'orientation des perceptions et représentations des individus ainsi qu'une fonction de guide pour l'engagement et les conduites. C'est ainsi que le cadre est rappelé lors des prises de position portant sur le CPE, dans un fil de discussion de 64 messages rédigés par dix apprenants et deux tuteurs. D'un côté, les acteurs favorables au CPE - « Je ne suis pas le fils caché de Villepin, et je ne vote même pas à droite, au cas où vous auriez un doute! ;o) » (J.-P., 24/03/06)- et ceux s'y opposants -« je défend toutes les causes sociales, resto de coeur, sidaction, sans abris etc.. eh! » (V., 24/03/06) - cherchent à « maintenir leur face ». De l'autre côté, bien qu'affirmant leur désaccord, ils souhaitent préserver l'unité du groupe comme en témoignent les échanges réparateurs du type « sans rancune hein ? » (L., 24/03/06). C'est dans cette perspective que le maintien de la face des adeptes d'une autre opinion se concrétise par la mise en avant du cadre de l'apprentissage dans lequel les contradictions ne sont pas jugées embarrassantes mais positives : « alors chacun ses arguments, on va faire une dissert, on à la thèse, l'antithèse et la synthèse et qui nous fait la conclusion ??? » (V., 24/03/06). C'est, dès lors, bien cette perception d'être dans la plaisanterie ou/et dans le sérieux qui permet à tout à chacun d'adapter son comportement et son degré d'engagement à la réalité perçue.

Ce partage de cadres communs joue, dès les premières interactions, un rôle important en permettant le passage de présentations individuelles à la formation d'un collectif comme le révèle le second fil long repéré. Intitulé « c'était juste pour vous dire qu'on était une famille nonbreuse », ce fil de vingt-et-un messages est porteur d'une conversation s'étendant aux autres fils de discussion émis dans un laps temporel de dix jours. La famille dont il est alors question, est celle d'acteurs s'associant comme pour former une troupe de théâtre revisitant le célèbre feuilleton télévisé « La petite maison dans la prairie ». Susceptible d'exclure les étudiants n'ayant pas lu les mémoires de Laura Ingalls Wilder ou suivi l'une des multiples rediffusions françaises de l'adaptation de la saga au petit écran, cette thématique fait l'objet d'une communication entre cinq étudiants et le directeur de la formation.

Le jeu principal consiste alors à se partager les rôles tout en invitant les autres étudiants à venir incarner les personnages restants en s'adressant à l'ensemble des acteurs potentiels : « Qui veut être la maîtresse d'école ?

*Celle qui a des petites lunettes et qui ne se fait jamais de mec ? Et le big barbu à chemise rouge carreaux noirs ? Il y a des places à prendre n'hésitez pas... »* (L., 20/11/05) ; voire, plus particulièrement à un acteur potentiel spécifique en raison des données recueillies dans le fil précédent (sexe, âge, lieu d'habitation...) ou disponibles sur la plate-forme (portrait, rattachement universitaire) : « *De toutes façons, L. avec sa bobine, il fait vraiment le père Ingals.* » (J-C., 21/11/05). Choisis ou attribués, force est de remarquer, d'une part, que les femmes s'en tiennent à des rôles féminins et les hommes à des rôles masculins, et, d'autre part, que seuls les personnages sympathiques trouvent preneurs. Une certaine coïncidence entre les acteurs et leurs personnages apparaît dès lors que les premiers personnages incarnés sont ceux de Charles et Caroline Ingalls, qui, dans la famille sont des personnages vertueux, mariés et ayant des enfants. Ceux suivants étant ceux de Laura et Mary, filles de Charles et Caroline, qui toutes deux en viendront à travailler dans le domaine social comme y aspirent les apprenantes. De même, en raison du sérieux lié à sa fonction, le directeur s'accorde à endosser le rôle du docteur. Les personnages plutôt antipathiques de la famille Olson ne trouvent, quant à eux, pas preneurs. Bien que participant au domaine du jeu, une certaine proximité, entre l'image que les étudiants souhaitent donner d'eux et celle que véhicule leur personnage, semble recherchée [AUDRAN, COULIBALY & PAPI 08].

### 3.4. ...vers l'appropriation du forum par le processus de théâtralisation

L'ensemble des éléments de la « façade » -qui correspond à « la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs » [GOFFMAN 73 : 29] - semble ainsi repérable dans ce fil. En effet, alors que la « petite maison dans la prairie » peut être considérée comme un « décor » implicite en ce sens qu'il n'est pas détaillé car connu de tous, nous retrouvons la distinction entre les deux dimensions de la « façade personnelle » repérée par Goffman, à savoir, d'une part, l'« apparence » « dont la fonction à un moment donné est de nous révéler le statut social de l'acteur », et, d'autre part, la « manière » « dont la fonction est de nous indiquer le rôle que l'acteur compte jouer dans la situation présente » [GOFFMAN 73 : 31]. Alors que l'« apparence » donnée à voir dès le premier message tend ainsi à rester stable, c'est *via* la « manière » que les étudiants-acteurs en viennent à endosser différents rôles et se créer des histoires communes [LITTLETON 99]. Tandis que les coulisses ou loges de chaque acteur paraissent donner directement sur la scène, ces deux « régions » sont susceptibles de ne faire qu'une lorsque la porte de telle ou telle coulisse s'ouvre.

En effet, la délimitation des deux régions varie, passant de la scène aux coulisses selon les moments et représentations, de telle sorte que, même l'endroit où l'absence de public paraît de mise, peut-être exposé. Cette ouverture de la porte des coulisses se rencontre notamment lors de l'examen blanc de géographie qui est l'occasion d'un fil de 79 messages dans lequel, outre deux tuteurs, six étudiant(e)s font part de leur expérience du passage de l'examen en temps réel. C'est dans cette situation, qu'une apprenante-actrice commence sa représentation par un message de 325 mots (C., 10/02/06) incluant « décor » : « *c'est petit chez moi mais du coup mon bureau est collé à mon lit et c'est facile de poser toute l'informatique dessus* » et « façade personnelle » dans sa dimension d'« apparence » : « *je me suis endormie en chaussette et en jupe* » et de « manière » : « *j'suis dettendu et puis ..... faire le devoir, un tas de clope et de bananes a coté,c'est ce que je mange depuis une semaine parait que ça detend...* ». Contrairement, à « la petite maison dans la prairie » dont le décor et les rôles à incarner étaient prédéterminés, il s'agit ici de tout décrire, de l'ameublement à l'état d'esprit en passant par les activités entreprises.

La distinction entre communication présenteielle et à distance paraît alors se réduire au décalage temporel et à la focalisation de l'acteur sur certains éléments, indépendamment du regard du spectateur. En effet, les autres indicateurs tels que la tenue vestimentaire ou l'expression physique que l'on pourrait supposer être absents sont rendus perceptibles par le biais de descriptions minutieuses visant explicitement l'imaginaire du public et la réaction supposée de ce dernier : « *g un angle de livre dessiné ds le coin de l'oeil!!je me suis endormis en chaussette et en jupe !!si vous me veriez ;-))))))))* ». Outre la composition orthographique et grammaticale, la syntaxe apparaît effectivement comme un moyen de remplacer l'expression faciale ou l'intonation de la voix grâce à la ponctuation et aux *smileys* qu'elle permet de créer. La mise en scène de l'acteur, cherchant à susciter voire contrôler les impressions du spectateur ou observateur, pointée par Goffman dans la vie quotidienne, semble recouvrir une forme d'évidence avec l'écrit, le forum agissant alors comme une loupe. En effet, dans la mesure où les signes permettent réellement de faire figurer une expression, tel l'insistant sourire associé à un clignement d'œil finissant la dernière phrase citée, il semble que les étudiants cherchent à recréer une forme de communication orale par l'écrit. Cette oralité va jusqu'à l'encouragement à pousser la chansonnette en chœur : « *ET TOUT LE MONDE ;-)))))))))))) cathy cathy par çi,cathy cathy par la...* ».

La théâtralisation n'apparaît ainsi plus seulement comme une métaphore visant la compréhension des interactions sociales mais comme un outil dont les étudiants-acteurs usent pour donner consistance à leur communication et ce, jusqu'au jeu de différenciations des régions : « *bon je discute un pe avec c. sur msn avant de sortir !* » (C., 10/02/06) Alors qu'elle s'est mise en scène en coulisse, l'actrice semble ainsi avoir d'autres



coulisses (*msn*) permettant de quitter la scène du forum où elle s'expose au public, coulisses qu'elle quittera à l'abri du regard du public, comme un acteur quitte le théâtre.

#### 4. Des interactions à la naissance d'une communauté

Les interactions analysées semblent participer à et de la création d'une communauté en tant que « type de regroupement qui partage des caractéristiques aussi bien avec les regroupements formels en ce sens que les membres ont un but commun, qu'avec un groupe de copains qui se rencontrent pour le plaisir de leurs compagnies mutuelles. » [DILLENBOURG, POIRIER & CARLES 03]. Une communauté ne se limitant pas au partage d'un environnement informatique mais nécessitant celui d'une « micro-culture », un tel terme ne s'applique pas à l'ensemble des participants au dispositif. Ainsi, bien que seule une poignée d'apprenants et quelques tuteurs participent à ces discussions s'apparentant quelques fois à des « mascarades » (au sens étymologique du terme), les postures des discutants sont caractéristiques, à elles seules, d'une communauté telle que la décrivent Dillenbourg, Poirier et Carles, comme nous pouvons le présenter sommairement de la façon suivante :

**Tableau 1 : Critères permettant de parler de « communauté » d'après la typologie de Dillenbourg, Poirier et Carles (2003)**

Caractéristiques des communautés [DILLENBOURG, POIRIER & CARLES 03]	Exemples issus du forum étudié
Interdépendance et implication : but ou intérêt commun « dont la connaissance possède des aspects intellectuels et des aspects très pratiques ainsi qu'une forte charge émotionnelle »	Le fil de discussion portant sur l'objectif du DAEU : outre l'intérêt commun d'obtenir le diplôme, plusieurs participantes se rendent compte d'une visée commune : passer le concours d'infirmière.
Micro-culture : co-construction d'une expérience, d'une histoire collective se cristallisant sous forme de valeurs, pratiques, codes, règles conversationnelles, règles de comportement et rites.	Le fil de discussion dans lequel les apprenants se partagent les rôles du feuilleton télévisé la « petite maison dans la prairie », est l'occasion de telles cristallisations <i>via</i> l'incarnation de rôles participant à une même famille.
Organisation sociale : « relativement informelle, peu structurée et peu rigide », « certains individus sont plus centraux que d'autres en terme de participation. »	A travers leurs histoires, les apprenants tissent des liens entre eux (du type Caroline est la femme de Charles dans la famille Ingalls...), des solidarités se créent autour de ceux repérés pour leur fort engagement.
Sélection spontanée et croissance organique : « les membres sont sélectionnés selon leurs intérêts et leur implication dans le projet de la communauté, leurs compétences ainsi que leur adéquation avec l'éthique et l'esprit du groupe. »	Tous les apprenants ne participent pas aussi fréquemment et intensément aux conversations comme le met en avant la distinction établie entre les incitateurs, les participants et le public.
Longévité : « la durée de vie » d'une communauté correspond à celle de ses intérêts et est marquée par des cycles de vie.	L'observation de la longueur, de la fréquence et du type de messages échangés permet de mettre en avant trois phases de participation distinctes. Au fur et à mesure que l'on s'éloigne de la fin de la formation la communauté semble se dissoudre.
Espace : existence d'un espace physique ou virtuel acquérant le titre de 'territoire' et créant un contexte communicationnel.	Investissement du forum généraliste comme espace de discussion.

Alors que dans les réseaux, la démarche de simple circulation de l'information va de pair avec de faibles liens sociaux [CUISSI 07], les phénomènes observés paraissent caractéristiques d'une communauté. S'il ne s'agit pas là d'individus liés par le sang ou l'alliance comme dans les *unions en Gemeinschaft*, nous retrouvons, par contre, ce que Tönnies (1887) distingue comme les *associations en Gemeinschaft* caractérisées par l'amitié et le travail en commun. Ne cherchant plus à caractériser le fonctionnement d'une nation à l'instar des sociologues de la fin du XIX<sup>ème</sup> et du début du XX<sup>ème</sup> siècles mais, bien davantage, celui d'un groupe dont les membres sont géographiquement dispersés bien que participant à/d'une même société, nous voyons qu'en dépit de la

singularité de ces acteurs, des liens semblent se tisser autour d'une activité voire d'un projet commun<sup>18</sup>. Les discussions observées participent ainsi, selon nous, d'un processus de socialisation désignant la création commune de normes et valeurs culturelles intériorisées par chaque membre et contribuant, dès lors, à la construction identitaire de chaque sujet *via* le processus de subjectivation marquant le rapport du sujet au groupe. Or, nous considérons que ces deux dynamiques donnent naissance à ce que nous préférons appeler une « communauté de formation ». En effet, le terme de « communauté virtuelle », en raison de sa polysémie ne nous plaît guère (ce n'est effectivement pas la communauté mais son mode de communication qui est virtuel) et celui habituellement en vigueur de « communauté d'apprenants » [CUISSI 07] ou de « communauté d'apprentissage » lui-même inspiré de celui de « communauté de pratique » [CHARLIER & HENRI 07] nous semble également quelque peu trompeur relativement à l'activité qui se déroule dans le cadre de *Pegasus*. Parler d'« apprentissage » et encore plus d'« apprenants » tend à renvoyer directement aux étudiants et à l'acquisition de savoirs et savoir-faire voire savoir-être. Or, comme nous l'avons vu dans les fils étudiés, les discutants ne sont pas uniquement des apprenants mais aussi des tuteurs et l'activité se rapproche plus souvent de la construction de soi et de l'établissement des liens sociaux fondateurs de la communauté que de l'apprentissage au premier sens du terme. Ainsi, bien qu'une compréhension au sens large de l'apprentissage permette d'inclure de tels aspects, dans ce contexte de discussion libre, éloignée de toute obligation de travail coopératif ou collaboratif, cela semble peu évident au premier abord. D'où le choix que nous faisons de parler ici de « communauté de formation » qui, émanant et évoluant au gré des processus non seulement d'apprentissage mais aussi et surtout de socialisation et subjectivation, permet de conserver l'acceptation d'une formation au sens non seulement de construction de connaissances mais aussi de construction de soi dans le rapport aux dispositions et acteurs.

## 5. Discussion : la sympathie au fondement de la communauté

Outre le jeu des acteurs, la théâtralisation de la vie sur le forum paraît, comme nous l'avons vu, participer de deux phénomènes : d'une part, de la création d'un décor général (emprunté ou réel) et, d'autre part, de la nécessité d'expression de sentiments du quotidien. Telle une troupe jouant différentes pièces, les apprenants-acteurs passent d'un décor à l'autre, tout autant que d'un costume à l'autre, toujours entre réel et virtuel, présentation et représentation. Les icônes sont aussi abondamment utilisées : d'une part, des photos ou images placées auprès des noms et changées au gré des discussions, d'autre part, les *smileys* donnant le ton de la conversation et créant un langage commun. Désignant « dans un seul et même mouvement le processus par lequel les individus, en acquérant les compétences nécessaires, s'intègrent à une société, et la manière dont une société se dote d'un type d'individu » [MARTUCCELLI 05], une socialisation -au sens de « socialisation secondaire » [BERGER & LUCKMANN 06 : 235-236] c'est-à-dire « l'acquisition de connaissances spécifiques de rôle » et non de « socialisation primaire » qui est l'intériorisation initiale que « l'individu subit dans son enfance »- semble ici à l'œuvre dans le repérage de valeurs et points de vue communs ainsi que de thèmes et codes façonnant l'échange.

Cependant, en élargissant le champ d'enquête des messages postés aux entretiens compréhensifs, on peut s'étonner du fait que, tandis que l'ensemble des apprenants interviewés fait part de la difficulté éprouvée à travailler « seul » ou, tout du moins, à distance des autres acteurs de la formation, la communauté ne comprend qu'un nombre restreint d'acteurs [PAPI 07]. Ceci nous amène à interroger le vécu de la communication médiatisée au croisement de dimensions sociales et techniques. Regroupant les attitudes évoquées par les étudiants au cours de nos entretiens, nous relevons deux principaux arguments expliquant une non-participation de la majorité des apprenants : d'une part, un manque d'aisance technique à manipuler les outils de communication et, d'autre part, un manque d'intérêt pour le fait de communiquer avec d'autres étudiants, désintérêt qui paraît lié à une conception transmissive de l'apprentissage renforcée par le mode d'évaluation du DAEU basé sur la restitution individuelle de savoirs. Enfin, le caractère décontracté de certains de ces échanges faits « *plus pour déconner* » (V. 25:15)<sup>19</sup> que travailler, est également quelques fois mis en avant pour justifier une certaine prise de distance relativement aux discussions dont le forum est le théâtre. Cependant, les traces laissées par ces échanges semblent souvent lues avec curiosité voire plaisir.

Si l'on retrouve l'acteur rationnel de Goffman, qui observe tout en cherchant à prendre le moins de risques possibles, dans l'attitude de la majorité apprenants souvent plus spectateurs que réels acteurs, il convient également de noter que le plaisir qui anime la lecture individuelle est, de même, mis en avant, par les participants, comme source de leurs communications. Ce plaisir apparaît comme celui des activités,

<sup>18</sup> Citant Tönnies au sujet de la distinction entre ce qui est communément repris en français sous les termes de communauté (pour *Gemeinschaft*) et société (pour *Gesellschaft*), Nisbet [NISBET 84 : 102] indique : « *par essence, la Gemeinschaft les unit malgré tout ce qui peut les séparer, tandis que la Gesellschaft les sépare malgré tout ce qui peut les unir.* »

<sup>19</sup> L'initiale est celle de l'auteur des propos, les chiffres correspondent au moment d'énonciation dans l'entretien, ici, « *plus pour déconner* » fut prononcé 25 minutes et 15 secondes après le début de l'enregistrement.

précédemment analysées, de présentation de soi, de connaissance de l'autre et d'entraide qui, par le biais d'une écriture presque oralisée, se rapprochent des échanges en présentiel : « ...*Un petit peu comme si on était presque en face-à-face, c'est-à-dire c'est vraiment les petits mots, c'est sympathique, pis on a la photo aussi, on peut mettre la photo. Pis, à travers, dans l'écriture, moi c'est vrai que je suis pas mal sur ordi et je dialogue aussi pas mal par ordi, on arrive quand même très très... enfin moi... c'est une approche que par le mot, on n'a pas les gestes, moi c'est pareil (rires parce que je parle beaucoup avec les mains), mais on peut retrouver les gestes dans le mot, avec les gens, enfin c'est vrai, mon écriture elle est comme moi, c'est-à-dire, elle est plein de petits points, des points d'exclamation ou d'interrogation, un petit smiley ici ou là, c'est-à-dire que c'est une écriture qui est vivante et dynamique* » (Y. 41:05) Les apprenants aimant communiquer sont ainsi ceux pour lesquels la médiatisation de la communication n'est pas vécue comme un obstacle mais, au contraire, comme une façon plus directe de se présenter sans les barrières de l'apparence physique mais tout en réintroduisant certains symboles de communication « en lien avec l'expression corporelle non verbale, afin de rythmer le texte et par souci de l'autre » [DUPLAA 07 : 5].

L'image de l'autre est alors le jeu de représentations sources de surprises au moment de la rencontre physique<sup>20</sup> dont l'absence favorise la communication avec des personnes qui n'auraient pas forcément été approchées en présentiel : « *on a tout de suite sympathisé, c'était complètement différent : internet on arrive à sympathiser tout de suite comme si ça faisait des années qu'on se connaissait, comme des vieux copains qui se retrouvent quoi alors qu'on se connaît pas, alors que dans la vraie vie peut-être qu'on aurait plus de mal à aborder les gens, à lui dire...à rigoler tout de suite sans se connaître quoi* » (C. 2:02:04) L'ensemble des apprenants participatifs fait ainsi part d'un rythme accru de construction de liens de proximité voire de familiarité à distance. Cette rapidité, source d'étonnement, nous semble prendre racine dans ce que les apprenants présentent comme étant « sympa » et, ce faisant, comme favorisant le passage de la simple discussion à une entraide aussi bien sur le plan moral – « *c'est même mieux qu'en présentiel parce qu'il y a les profs qui vous encouragent, commencent à vous connaître parce que bon, ils connaissent vos angoisses, ils connaissent vos travers, enfin, ils vous connaissent quand même et puis euh, ils vous encouragent directement* » (Y. 24:13) – que sur celui de l'apprentissage, allant jusqu'à prendre la forme d'un travail collaboratif spontané, tel que l'expliquent certains étudiants s'échangeant leurs copies et se réunissant sur *msn* pour réviser ensemble : « *je peux pas travailler toute seule, je me perds, [...] j'ai toujours besoin de cet échange [...], j'apprends les bases toute seule mais après d'en parler en groupe ça m'aide à fixer et ça permet de compléter : peut-être que j'ai vu quelque chose d'important et qu'elle avait pas vu et inversement* » (C. 1:50:20), « *ça rentre plus dans le crâne, c'est plus sympa* » (L. 1:55:42).

Des photos aux petits mots, les marques d'intentions montrant la prise en compte des autres apparaissent comme faisant partie d'une dynamique première de « sympathisation », fondement nécessaire au processus de socialisation précédemment étudié. En effet, la sympathie qui, de la biologie à la psychologie, « a pu, depuis l'Antiquité, signifier toutes sortes d'effets de système ou d'harmonie » [CLERO 07a : XV], puis de projection avec Smith et Hume, semble toujours avoir été considérée comme ce qui permet d'aller du singulier au général, d'un individu à un autre par une sorte de « contagion » [CLERO 07a ; DANDREY 07] ou de ressemblance [CLERO 07b : 362]. Si certains messages de plaisir à se retrouver ainsi délivrés peuvent être quelque peu exagérés, nous pensons que la possibilité de ne pas participer aux discussions en ligne<sup>21</sup> amoindrit la force de la sympathie comme « règle » [GOFFMAN 73 : 210] ou obligation [HUME 78, p. 519] pour accroître celle de la sympathie conçue par Hume comme la construction d'un sentiment naturel et collectif, un « jeu de miroirs » par lequel les hommes se reflètent et donnent à voir l'« indice d'une communauté de nature » impliquant une communauté de sentiments dans des circonstances similaires [CLERO 07b : 375 et 362]. En tant qu'elle « représente le sentiment du collectif tel qu'il peut se former chez l'individu » d'après Macherey [TEGOS 07 : 407], la sympathie apparaît comme l'affect et le moyen de création du lien social passant, ici, notamment, par l'invention partagée d'histoires, tel que nous avons pu le voir avec la petite maison dans la prairie. Cette dernière se trouve ainsi commentée par l'une des principales participantes, expliquant que l'histoire était liée au fait qu'un apprenant avait mis la photographie de Charles Ingalls comme avatar et qu'il vivait en couple avec une

20. « *on s'imagine les personnes parce qu'on les voit pas... la façon dont il écrivait, on imaginait que c'était un jeune avec une voix sensuelle et pis un jour on la rencontré... On s'était fait une image qui ne correspondait pas avec celle réelle.* » (C. 2028)

21. Outre les règles sociales intériorisées nous pensons que se joue quelque chose relevant d'une affectivité peut-être d'autant plus évidente que des signes scripturaux ou iconographiques doivent rendre compte des sentiments ou émotions davantage révéler par les attitudes et tonalités de la voix en présentiel que par les mots eux-mêmes, d'une part, et que les rencontres fortuites impliquant des échanges de politesse sont, a priori, moins fréquents à distance, surtout sur cette plate-forme où, bien que la personne connectée soit affichée en ligne, la multitude des espaces fréquentables rend indéterminé celui dans lequel elle se trouve.

autre apprenante du DAEU: « *on se foutaient d'eux en les imaginant le soir : « qu'est-ce que tu fais chéri ? » « oh ben moi je fais de l'histoire», « oh ben moi je fais de l'anglais » et on se disait : « on dirait un vrai petit couple Ingalls » et c'est parti de là où elle était Caroline Ingalls et son copain était Charles et moi j'étais qui ? - Relisant le message en rigolant : Y a Almonso, Oh, là là, je me souviens plus !... c'est le genre de truc on se tapait des délires, aucun rapport avec Pegasus mais voilà... c'était une pause... » (C. 1:30:45) Comme nous l'avons induit de l'analyse des messages, histoires en lignes et histoires personnelles sont liées par opposition à l'idée de contradiction entre identités virtuelle et réelle défendue par certains auteurs dans les premiers moments de l'existence de communautés virtuelles [PASTINELLI 07].*

Force est ainsi de constater que, tout en pouvant s'analyser en termes « goffmaniens », l'analyse met au jour une dimension non traitée par ce dernier, à savoir le plaisir pouvant accompagner l'activité de communication. En effet, loin de la réparation des maladroites ou du maintien de la face conditionné par une absence d'heurs et un repli sur soi caractéristique, certes, de l'attitude de la majorité des apprenants, surgit la dimension de plaisir non seulement à scruter mais également à communiquer ; plaisir allant dès lors de pair avec l'exposition de soi, la recherche d'une fiction liée à la réalité, la création de différends appréhendés davantage comme opportunités de débat que comme faute à réparer rapidement. Ceci peut, en partie, s'expliquer par la distance protectrice de la médiation qui évite toujours une exposition immédiate de soi ainsi que par l'articulation entre émotion et cognition *via* les outils de communication dans le contexte de la formation en ligne tel que le décrit Duplâa. Après avoir posé qu'il serait possible d'associer « les émotions primaires au langage corporel, les émotions secondaires au langage intérieur et la cognition au langage socialisé », celui-ci a effectivement observé que « la synchronie des outils de communication permettait une expression des émotions primaires et que les outils asynchrones favorisaient l'expression des émotions secondaires. » [DUPLAA 07 : 8] Ce faisant, nous entrevoyons également l'importance de ce qui nous échappe sur le forum, à savoir les discussions synchrones, lieu de démarrage d'une histoire telle que celle de la petite maison dans la prairie qui apparaît quelque peu abruptement sur le forum, champ restreint de notre analyse. Or, les lieux de *chat*, plus fermés et permettant une communication plus instantanée, sont susceptibles d'être ceux de partage des émotions les plus intenses même si nous voyons peu à peu émerger de tels moments forts sur le forum, notamment au travers de l'épreuve d'examen blanc de géographie où se trouve longuement exprimée l'angoisse de ne pas réussir à faire son devoir puis de l'avoir perdu suite à des erreurs de manipulations techniques. Les craintes et difficultés multiples partagées par bon nombre d'étudiants aussi bien en termes de compréhension et d'apprentissage que de compatibilité des différentes activités quotidiennes accompagnant la reprise des études sont sources d'un partage d'émotions conduisant à ce que Smith énonce en termes de « plaisir de la sympathie réciproque ». Alors que Hume et Rousseau mettent également l'accent sur la souffrance et la pitié, de telles épreuves apparaissent comme l'acmé de la sympathie [TEGOS 07]. En effet, tandis que les entretiens mettent en avant que les apprenants ne communiquant pas posent une distinction entre eux (jeunes, vivant chez leurs parents et ayant été presque jusqu'au baccalauréat) et le petit groupe des communicants (présentés comme des personnes plus âgées, souvent parents et ayant arrêté leurs études plus tôt), cette affinité émotionnelle semble jouer un rôle important dans la construction des liens sociaux. Tout en confirmant l'importance de l'état négatif (difficulté, souffrance) tel qu'il est constitutif de la faute chez Goffman, nous pouvons ainsi envisager que, plus que le partage de la valeur sociale du maintien de la face ou de la réparation d'une faute, celui, non seulement d'une situation mais de son vécu, serait alors à prendre en compte dans la recherche d'un ordre de l'interaction.

Le recouplement entre entretiens et lecture des messages permet effectivement de constater que ce sont les apprenants laissant apparaître une forte charge émotionnelle concernant l'épreuve vécue de la préparation du DAEU à distance et l'importance d'obtenir le diplôme qui en viennent à se retrouver sur le forum et, encore plus, sur *msn*, où ils déclarent constamment être connectés lors des moments de travail pour le DAEU. Ce faisant, réapparaît l'approche selon laquelle en tant que créatures sociales, nous avons une capacité et une « motivation irrésistible de ressentir l'état subjectif d'autrui et de partager ses états affectifs » que Decety présentent comme « le sens des autres » ou « les fondements de la sympathie » [DECETY 01]. Toutefois, alors que des lumières écossaises à la phénoménologie les philosophes ont eu tendance à mettre en avant « la tendance naturelle que nous avons à sympathiser avec les autres et à recevoir par communication leurs inclinations et leurs sentiments, quelques différents qu'ils soient des nôtres, ou même s'ils sont contraires aux nôtres » [HUME 62 : 417], il convient de réintroduire le rôle joué par les situations vécues permettant à ce transfert émotionnel de s'opérer plus moins bien et, ce faisant, de servir ou non de socle premier à la socialisation comme Smith tendait à le pointer au niveau du jugement moral. Ainsi, si l'analyse de la communication ayant lieu sur le forum général nous renseigne sur le processus de socialisation amenant les apprenants à distance à former une communauté de formation, la restriction des discutants à un groupe particulier d'acteurs liés davantage par un partage émotionnel qu'à une similarité de catégorie sociale amène à rester prudent quant aux perspectives de généralisation et invite à s'interroger quant aux dynamiques de travail collaboratif en groupes imposés.

#### 4. Pour ne pas conclure

Tandis que le mode distancié de la formation annule toute possibilité de rencontres dans les couloirs ou la cafétéria d'un établissement de formation, le forum généraliste se présente comme le seul lieu à la fois institutionnalisé et permettant des échanges de tous ordres. Il est ainsi considéré comme l'espace dans lequel « apparaissent le plus nettement les aspirations des apprenants en termes de communication interpersonnelle et de lien social » [BASTARD & GLIKMAN 04 : 274].

Observant les interactions de la minorité d'apprenants actifs dans le forum de discussion de l'Agora du DAEU *Pegasus*, nous remarquons, qu'en dépit de la distance, les formes des interactions demeurent les mêmes que celles repérées par Goffman en présentiel, à quelques exceptions près. Ainsi que le note Blandin [BLANDIN 04] les marques de déférences, telles que les salutations et le langage adopté, paraissent effectivement plus familières qu'elles ne le sont en présentiel. De même, si les apprenants-acteurs cherchent à maintenir leur face et celles des autres afin de préserver l'unité du groupe, ils ne vont cependant pas jusqu'à acquiescer à des opinions auxquelles ils n'adhèrent pas. Tandis que les modalités de communication, d'emblée plutôt décontractées, paraissent relatives à la communication écrite, plus ou moins synchrone, des échanges transitant par salons et forums, l'affirmation de ses opinions apparaît davantage liée au « cadre primaire » de la formation rassemblant les apprenants-acteurs.

Ainsi, l'apprentissage progressif de la mise en scène de soi et du partage de cadres communs, potentiellement évolutifs, *via* des discussions *a priori* anodines, semble être la condition même de l'engagement des apprenants et, par là, de la constitution d'un groupe susceptible d'aborder des questions plus sérieuses. En effet, le partage de modalités de cadres semble être source d'unité du groupe sans effacer, pour autant, l'importance du cadre initial qui demeure en toile de fond et se trouve rappelé dès lors qu'il s'agit de passer de la plaisanterie au débat argumenté.

Bien qu'ils s'apparentent tout d'abord à des moments de détente marqués du sceau de la plaisanterie, ces échanges semblent, dès lors, faire l'objet d'une réelle implication de la part des étudiants et, ce faisant, favoriser la création d'identités collectives allant de pair avec le sentiment d'appartenir à un groupe. Un tel sentiment résultant, selon Develotte et Mangenot [DEVELOTTTE & MANGENOT 04 : 315] de dimensions socio-affective et sociocognitive « parfois difficiles à démêler », nous nous sommes intéressés à ces dimensions en postulant que le jeu de théâtralisation relève du domaine socio-affectif tout en favorisant le passage vers celui sociocognitif. Ce faisant, nous avons avancé dans le sens d'une appropriation du forum généraliste allant de la mise en scène de soi à l'émergence d'une communauté résultant d'un processus de socialisation se nourrissant d'une sympathie commune.

Alors qu'en dépit de la conception naturaliste dont elle fait généralement l'objet, cette sympathie, en tant qu'elle s'accompagne un partage émotionnel, semble être au cœur des phénomènes d'inclusion-exclusion de la communauté, d'une part, et paraît davantage prononcée dans les lieux de discussion synchrone, d'autre part, deux pistes principales d'interrogation s'ouvrent du côté de la nature et de la construction du lien social dans les groupes de travail collaboratif ainsi que de celui des possibilités d'exploration des espaces privés de discussion mobilisés en parallèle aux espaces officiels de formation.

#### 6. Bibliographie

- [AUDRAN, COULIBALY & PAPI 08] Audran, J., Coulibaly, B., & Papi, C., « Les " incitateurs " et les " épreuves ", traces de vie sur les forums en ligne ? », *DistanceS*, vol.1, n°10, 2008, disponible sur <<http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v10n1b.pdf>>.
- [AUDRAN, PAPI & COULIBALY 07] Audran, J., Papi, C., Coulibaly, B., « Le chercheur et son forum, un point de méthode », *Congrès international AREF 2007*, Symposium " Processus de socialisation en ligne ", Strasbourg, 2007, disponible sur < [http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Jacques\\_AUDRAN\\_138.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Jacques_AUDRAN_138.pdf)>.
- [AUDRAN & SIMONIAN 03] Audran, J. & Simonian, S., « Profiler les apprenants à travers l'usage du forum », *Information sciences for decision making*, n°10, 2003, p. 21-32.
- [BARON & BRUILLARD 06] Baron, G.-L., & Bruillard, E., *Technologies de communication et formation des enseignants*, INRP, Lyon, 2006.
- [BASTARD & GLIKMAN 04] Bastard, B., & Glikman, V., « L'offre tutorale et ses modes d'appropriation: quelles interactions ? » *Distances et savoirs*, vol. 2, n°3, 2004, p. 255-279.

- [BERGER & LUCKMANN 06] Berger, P., & Luckmann, T., *La construction sociale de la réalité*, Armand Colin, Paris, 1966/2006.
- [BLANDIN 04] Blandin, B., « La relation pédagogique à distance: que nous apprend Goffman ? », *Distances et savoirs*, vol. 2, n°3, 2004, p. 357-381.
- [BRUILLARD 08] Bruillard, E., *Travail et apprentissage collaboratifs à distance dans l'enseignement supérieur. Eléments de réflexion*, 2008, <[http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/Eb\\_coop\\_CREAD\\_fin.pdf](http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/Eb_coop_CREAD_fin.pdf)>.
- [CIUSSI 07] Ciussi, M., « Dynamique des liens sociaux à distance: Genèse des formes et processus observables », *Actualité de la Recherche en Education et en Formation (AREF)*, Strasbourg, 2007, <[http://www.congresintaref.org/actes\\_pdf/AREF2007\\_Melanie\\_CIUSSI\\_BOS\\_125.pdf](http://www.congresintaref.org/actes_pdf/AREF2007_Melanie_CIUSSI_BOS_125.pdf)>.
- [CLERO 07 a] Cléro, J.-P., « Introduction », In B. Thierry, E. Van der Schueren, & S. Vervacke, *Les discours de la sympathie. Enquête sur une notion de l'âge classique à la modernité*, Presses de l'Université de Laval, Laval, 2007, p. XIII-XXXII.
- [CLERO 07 a] Cléro, J.-P., « La sympathie, concept mort-né? Les antinomies de la sympathie », In T. Belleguic, E. Van der Schueren, & S. Vervacke, *Les discours de la sympathie. Enquête sur une notion de l'âge classique à la modernité*. Presses de l'Université de Laval, Laval, 2007, p. 359-386.
- [DANDREY 07] Dandrey, P., « Entre medicinalia et moralia: la double ascendance de la "Sympathie" », In T. Belleguic, E. Van der Schueren, & S. Vervacke, *Les discours de la sympathie. Enquête sur une notion de l'âge classique à la modernité*. Presses de l'Université de Laval, Laval, 2007, p. 3-24.
- [DECETY 01] Decety, J., *Les fondements naturels de la sympathie*. Conférence de l'Université de tous les savoirs, 2001, <[http://www.lemonde.fr/savoirs-et-connaissances/article/2001/10/18/jean-decety-les-fondements-naturels-de-la-sympathie\\_235738\\_3328.html](http://www.lemonde.fr/savoirs-et-connaissances/article/2001/10/18/jean-decety-les-fondements-naturels-de-la-sympathie_235738_3328.html)>.
- [DEVELOPTE & MANGENOT 04] Develotte, C., & Mangenot, F., « Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif », *Distances et savoirs*, vol. 2, n°3, 2004, p. 309-333.
- [DILLENBOURG, POIRIER & CARLES 03] Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L., « Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ? » In A. Taurisson & A. Sentini (Eds.), *Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Presses Universitaires du Québec, Montréal, 2003, p. 11-47.
- [FENOUILLET & DERO 06] Fenouillet, F. & Déro, M., « Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne », *Savoirs*, n°12, 2006, p. 87-100.
- [GOFFMAN 91] Goffman, E., *Les cadres de l'expérience*, Les Editions de Minuit, Paris, 1991/1974.
- [GOFFMAN 88a] Goffman, E., « Les ressources sûres », In Y. Winkin (Ed.), *Les moments et leurs hommes*, Les Editions de Minuit, Paris, 1988/1953, p. 104-113.
- [GOFFMAN 88b] Goffman, E., « L'ordre de l'interaction », In Y. Winkin (Ed.), *Les moments et leurs hommes*, Les Editions de Minuit, Paris, 1988/1983, p. 186-230.
- [GOFFMAN 74] Goffman, E., *Les rites d'interaction*, Les Editions de Minuit, Paris, 1974/1967.
- [GOFFMAN 73] Goffman, E., *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1: La présentation de soi*, Les Editions de Minuit, Paris, 1973/1959.
- [HEATH 69] Heath, C., Goffman, E., « La notion d'engagement et l'analyse des interactions en face à face », In I. Joseph et al., *Le parler frais d'Erving Goffman*, Les Editions de Minuit, Paris, 1969, p. 245-256.
- [HENRI 92] Henri, F., « Computer conferencing and content analysis », In A. R. Kaye (Ed.) *Collaborative learning through computer conferencing. The Najaden Papers*, Springer, New-York, 1992, p. 117-135.
- [HUME 62] Hume, D., *Traité de la nature humaine, livre II*, Aubier, Paris, 1962.
- [KAUFMANN 01] Kaufmann, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris, 1996/2001.
- [KRENINS, KIRSCHNER & JOCHEMS 02] Kreijns, K., Kirschner, P. et Jochems, W., « The Sociability of Computer-Supported Collaborative Learning Environments », *Educational Technology & Society*, vol. 5, n°1, 2002, p. 8-22.

- [LITTLETON 99] Littleton, K., « Productivity through interaction », An overview. In K. Littleton et P. Light (Ed.) *Learning with computer. Analysing productive interaction*, Routledge, London, 1999, p. 179-194.
- [LIGHT & LIGHT 99] Light, P. et Light, V., « Analysing asynchronous learning interactions. Computer-mediated communication in a conventional undergraduate setting », In K. Littleton et P. Light (Ed.) *Learning with computer. Analysing productive interaction*, Routledge, London, 1999, p. 162-178.
- [MARTUCCELLI 05] Martuccelli, D., « Les trois voies de l'individu sociologique », *EspacesTemps.net*, 2005, <<http://espacestems.net/document1414.html>>.
- [NISBET 84] Nisbet, A. R., *La tradition sociologique*, Presses Universitaires de France, Paris, 1966/84.
- [NIZET & RIGAUX 05] Nizet, J., & Rigaux, N., *La sociologie de Erving Goffman*, La Découverte, Paris, 2005.
- [PANCHOO & JAILLET 08] Panchoo, S., & Jaillet, A., « L'analyse de contenu: Etat des lieux et présentation d'une méthodologie des interactions synchrones à distance », *CEMAFORAD 4*, Strasbourg, 2008, < <http://cemaforad4.u-strasbg.fr/pages.jsp?idTheme=4070&idsite=593&idRub=1238&rubSel=1238>>.
- [PAPI 07] PAPI, C., « Quels usages des technologies dans la reprise d'études à distance ? », *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur*, 25, 1, 2007, p. 62-79.
- [PAPI & CAUSER 09] Papi, C., & Causer, J.-Y., « La formation, un lieu de co-construction identitaire », *Cahiers du Centre de Recherches et d'Etudes en Sciences Sociales n°10, Dossier "environnements, nature et identités"*, 2009.
- [PASTINELLI 07] Pastinelli, M., *Des souris, des hommes et des femmes au village global. Parole, pratiques identitaires et lien social dans un espace de bavardage électronique*, Presses de l'université de Laval, Laval, 2007.
- [SIMONIAN & ENEAU 08] Simonian, S., & Eneau, J., « La confiance comme condition de facilitation des échanges en ligne. Modèle pédagogique et activités collaboratives en ligne », *CEMAFORAD 4*, Strasbourg, 2008, < <http://cemaforad4.u-strasbg.fr/pages.jsp?idTheme=4070&idsite=593&idRub=1238&rubSel=1238>>.
- [TEGOS 07] Tegos, S., « Pitié et sympathie chez Rousseau et Hume: l'aporie de la normalisation des rapports sociaux », In T. Belleguic, E. Van der Schueren, & S. Vervacke, *Les discours de la sympathie. Enquête sur une notion de l'âge classique à la modernité*. Laval: Presses de l'Université de Laval, 2007, p. 407-422.