

LA COLLABORATION ORDINAIRE DES ÉTUDIANTS PAR LES OUTILS DU WEB SOCIAL

Cédric Fluckiger

Équipe Théodile-CIREL, laboratoire CIREL (EA4354), Université Charles-de-Gaulle Lille 3.

Résumé : Cette communication porte sur l'instrumentation de la collaboration dans des situations de formation universitaire, lorsqu'aucun dispositif collaboratif spécifique n'est fourni ou imposé aux étudiants. Son objectif est de déterminer les contraintes et les verrous pour la collaboration, mais aussi les *genèses instrumentales* à travers l'étude des choix instrumentaux et organisationnels opérés par les étudiants. Elle vise à caractériser la discontinuité des pratiques de communication des étudiants en contexte ordinaire et en contexte éducatif.

Mots clés : Collaboration, Web 2.0, étudiants, instruments, communication

Title : Students « ordinary » collaboration with web 2.0 tools

Abstract : This communication aims at clarifying the instrumentation process of collaboration in an higher education context, when the students are not provided with any specific collaborative tool. Its objective is to determine the constraints of collaboration, but also the *instrumental genesis*, through the instrumental and organizational choices of the students. It aims at characterizing the communication practices of students in ordinary and educational context.

Keywords : Collaboration, Web 2.0, students, tools, communication.

1. Introduction : la communication ordinaire et l'université

Cette communication porte sur l'instrumentation de la collaboration¹ dans des situations de formation universitaire, lorsqu'aucun dispositif collaboratif spécifique n'est fourni ou imposé aux étudiants. Elle part de l'hypothèse très générale que ces situations de collaboration que j'appelle « ordinaires » se multiplient dans nos formations. Les étudiants sont massivement équipés d'une large panoplie instrumentale (Rabardel, 1995) de communication, synchrone et asynchrone, et d'accès à l'information et aux documents. Il s'agit-là d'une modification radicale du contexte de la formation universitaire, de l'émergence d'une nouvelle forme de distance dans la formation, qui a été, me semble-t-il, à ce jour relativement peu interrogée du point de vue de la formation.

Je cherche à étudier les modalités de travail collaboratif ordinaire des étudiants, c'est-à-dire non instrumenté *a priori*. Par exemple, quand un enseignant demande aux étudiants de travailler en groupe pour produire un document, rapport, mémoire... et qu'il n'existe pas de plate-forme collaborative. Les étudiants doivent alors « se débrouiller » pour collaborer et produire le document final, écrit à plusieurs mains. De nombreux problèmes se posent à ces étudiants : comment organiser et répartir le travail ? quels outils de communication choisir ? mail, SMS, page Facebook, blog, wiki... ? Il faut également se mettre d'accord sur les modalités d'écriture sur le même document, suivre les révisions des uns et des autres... Tout ce travail collaboratif se fait au moyen d'outils « ordinaires », qui sont le plus souvent familiers aux étudiants du supérieur.

L'objectif de la recherche est de déterminer les contraintes et les verrous pour la collaboration, mais aussi les *genèses instrumentales* (Rabardel, 1995) à travers l'étude des choix instrumentaux et organisationnels opérés par les étudiants. Le point de départ de ce travail est mon intérêt, depuis plusieurs années, pour ce qui se joue dans les relations entre les pratiques scolaires et les pratiques ordinaires des élèves, dans le secondaire (Fluckiger, 2008), dans les pratiques en formation et en dehors pour les étudiants, bref, pour ce que peuvent nous apprendre les tensions qui surgissent dans les pratiques quand les individus fréquentent plusieurs univers sociaux répondant chacun à des logiques propres. Cette problématique est inspirée de certaines approches en sociologie, notamment la sociologie de la pluralité dispositionnelle de Lahire (1998), ou des régimes d'engagement de Thévenot (2006).

Je vais débiter cette communication par sept brèves remarques liminaires :

- les dispositifs de formation à distance, soit totalement à distance, soit hybrides, se multiplient dans le supérieur. Les plates-formes, campus virtuels, ENT prolifèrent (voir Fichez, 2006) et quasiment tous affichent une dimension collaborative plus ou moins préminente ;
- la recherche sur les usages de ces environnements est particulièrement riche et active, ce colloque en est une illustration, au même titre que les colloques JOCAIR, ou encore les revues *Distance et Savoirs* ou *STICEF* ;
- malgré une pression institutionnelle certaine, et l'activité de recherche mentionnée, la recherche note également que les modalités de travail collaboratif peinent à être mises en œuvre de manière régulière dans les formations, et on déplore souvent une faible

¹ Je précise qu'il faut entendre ici collaboration non pas dans un sens particulièrement construit théoriquement, qui s'opposerait par exemple à la coopération. J'entends ici collaboration dans le sens ordinaire de « devoir faire quelque chose ensemble ». De fait, on le verra, les étudiants adoptent souvent des formes de partage du travail qui s'éloignent des définitions usuelles scientifiques de la collaboration. On pourrait en discuter les raisons, mais ce n'est pas l'objet de cette communication, qui se centre sur les instruments destinés à soutenir et rendre possible l'activité orientée dans un but commun.

participation des étudiants (Bruillard, 2008). C'est également ce que relève le rapport sur les usages des outils Web 2.0 dans le supérieur de Conole & Alevizou (2010), qui formule ainsi l'une de ses questions : « why has general web 2.0 practices not translated well into an Higher Education context ? » ;

- on peut en effet se demander pourquoi, tant ce constat peut sembler contradictoire avec les discours médiatiques et institutionnels mais aussi de recherche sur les « New Millenium Learners » (Pedro, 2009) ou les « Digital Natives » (Prensky, 2001). Nos étudiants ne sont-ils pas censés être des « communicants » obsessionnels, accrochés à leurs portables, branchés en permanence, se jouant d'identités multiples et fragmentées sur les réseaux sociaux, multipliant les interactions ? Et pourtant, ils ne se saisiraient pas des outils de communication que nous leur offrons en contexte éducatif ? Il y a là, à mon sens, un paradoxe qu'il faut expliquer autrement que par l'esprit de contradiction propre à la jeunesse ;
- les pratiques ordinaires de communication ne sont probablement pas sans effet sur les usages des environnements et plates-formes en contexte de formation. Par exemple, en quoi les modalités de communication sur un forum éducatif sont-elles marquées par les habitudes de communication sur des forums en contexte extra-éducatif, par les formats communicationnels et relationnels usuels aux étudiants, qui se retrouvent ou ne se retrouvent pas, justement, en contexte éducatif ? ;
- les pratiques de communication ordinaires des apprenants, dont on peut donc supposer qu'elles impactent les usages en contexte éducatif, sont peu étudiées par notre champ de recherche, et peinent à devenir un objet d'étude légitime au même titre que les usages par exemple des forums éducatifs. Ces pratiques sont travaillées par des sociologues certes, notamment en sociologie des usages (voir notamment la revue *Réseaux*), mais précisément pas dans leurs implications éducatives. Par exemple, la lecture des actes des colloques, ou des articles des revues du champ, montre que non seulement presque aucune contribution ne prend les usages ordinaires comme objet principal d'étude, mais aussi que lorsque les usages éducatifs sont étudiés, ils ne sont presque jamais interrogés au regard des pratiques extrascolaires ou extraéducatives. Les quelques exceptions que l'on peut relever me semblent confirmer ces difficultés d'une prise en compte de l'extrascolaire, comme la revue de question sur les « natifs numériques » proposée par Baron & Bruillard (2008), qui s'appuie précisément sur des sources pour la plupart externes à notre champ de recherche ;
- la question des relations entre ces deux univers de pratiques est peu thématifiée dans la recherche, et peu construite théoriquement. Il nécessite un travail de construction théorique du sujet : s'adresse-t-on à un sujet essentiellement psychologique ou sociologique ? comment penser les relations entre le socioculturel et les processus d'instrumentation et d'instrumentalisation ? notre conception est-elle celle d'un sujet essentiellement unifié, capable d'emmener ses procédures, schèmes, dans les différents contextes sociaux d'usage, ou un acteur pluriel, fragmenté, construit de dispositions multiples comme le décrit Lahire (1998) ou pris dans des régimes d'engagement variés comme le décrit Thévenot (2006)² ?

² Pour une analyse plus développée de cette question, voir Fluckiger (2011).

2. Méthodologie : comment étudier la collaboration ordinaire des étudiants ?

Je vois deux raisons principales à la faible thématisation des relations entre l'ordinaire et l'éducatif dans les modalités de communication et de collaboration. La première, d'ordre théorique, est que les cadres théoriques essentiellement empruntés à la psychologie conduisent à privilégier une approche unifiée du sujet, et à mettre *de facto* les contextes d'usage socioculturels au second plan de l'analyse des processus d'instrumentation et d'instrumentalisation³. La seconde raison est d'ordre méthodologique. C'est en effet une chose d'étudier la communication dans le cadre relativement circonscrit d'un campus numérique ou d'une plate-forme de type Moodle ; la possibilité technique de récupérer les traces d'interactions permet des études variées, alliant par exemple des méthodes qualitatives et des analyses quantitatives sur le nombre de messages et d'interactions, permettant par exemple de construire une typologie des messages. C'en est une autre que d'étudier des interactions dont on ignore *a priori* le cadre, les canaux, l'ampleur et la temporalité.

L'étude que je présente aujourd'hui a un caractère exploratoire, précisément en raison de ces difficultés méthodologiques. Les résultats et la méthodologie employée, outre leur petite échelle, sont donc soumis à discussion. J'ai tenté d'allier des méthodes quantitatives et qualitatives.

Sur le plan quantitatif, j'ai utilisé un questionnaire, auprès d'étudiants de Lille 3, sollicités aléatoirement sur le campus, par un questionnaire papier auto-administré (N=104), conçu et analysé avec Sphynx ®. L'échantillonnage n'a rien de parfait, mais les répondants sont relativement bien répartis sur les différentes UFR, années, âges et la répartition garçon-fille de l'échantillon est assez largement semblable à celle de la population mère. Le questionnaire visait essentiellement à étudier l'importance des pratiques du Web social par les étudiants, l'importance de leurs pratiques en contexte éducatif, et les éventuelles relations entre les deux.

Sur le plan qualitatif, j'ai suivi 3 groupes d'étudiants de master en Master 1 de Lettres Modernes, amenés à collaborer sur une enquête ethnographique à réaliser par groupe de 4⁴. Pour cela, j'ai recueilli deux types de matériaux :

- les mails échangés entre étudiants, qu'ils avaient sauvegardés à ma demande⁵ ;
- les entretiens individuels semi-directifs avec 12 étudiants, effectués après la fin des cours et le rendu du travail.

3. Cadre d'analyse

Sur la base de ce travail empirique, je vais discuter de trois premiers résultats :

- le décalage souvent constaté entre les pratiques ordinaires et éducatives ;
- deux *genèses instrumentales* (Rabardel, 1995) observées ;
- quelques caractéristiques de la collaboration ordinaire en contexte d'enseignement supérieur.

Cette communication pose une hypothèse forte : celle d'une discontinuité profonde des pratiques (d'accès aux contenus et de communication) en contexte éducatif et en contexte

³ Voir Fluckiger (2011).

⁴ Entre autres biais méthodologiques de cette étude exploratoire, les groupes étaient volontaires avant le début de la collaboration, et il s'agissait de mes étudiants.

⁵ En réalité, j'avais demandé aux étudiants de sauvegarder « toutes les traces de leurs échanges », sans plus de précision afin de ne pas orienter les choix instrumentaux. Il est certes déjà significatif que seuls les mails aient été sauvegardés, mais cela est bien entendu également dû à la facilité de sauvegarder puis transmettre un mail, par rapport à un SMS ou une conversation *chat*.

ordinaire. Elle vise donc à caractériser cette discontinuité et à explorer quelques aspects des relations existant entre ces deux sphères.

Je vais donc essayer d'analyser les modalités de la collaboration ordinaire, en tenant compte de cette discontinuité. Pour cela, je vais les analyser dans les cadres du paradigme de recherche de l'activité instrumentée (Rabardel, 1995 ; Engeström, 1987), mais en prenant comme point de départ la pluralité des contextes d'usages et ses effets. Il s'agit donc de prendre au sérieux ce qui est contenu dans les théories de l'activité issues des travaux de Vygotsky (1930/1985), à savoir le caractère situé historiquement et culturellement des activités instrumentées, ainsi qu'un aspect majeur de l'approche instrumentale : le fait que les *schèmes*, dans la pensée de Piaget puis de Vergnaud (1991), sont relatifs à une *classe de situation*.

4. Un décalage souvent constaté, mais peu thématisé

4.1. Un usage personnel massif, ancien

Premièrement, quelques résultats quantitatifs pour appuyer les hypothèses contenues dans mes remarques initiales. Constatons que les étudiants sont massivement équipés, depuis longtemps. Dans l'échantillon, 99% (tous sauf 1) possèdent Internet à domicile. Les pratiques de communication sont bien installées et la panoplie instrumentale particulièrement large :

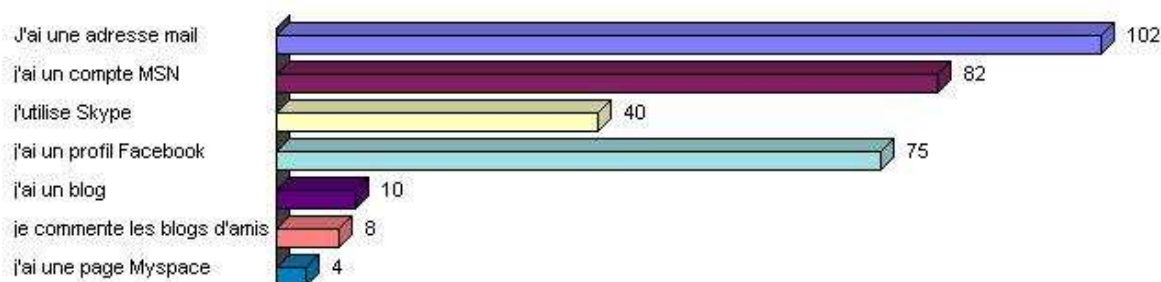


Figure 1 – Possession d'outils de communication des étudiants⁶

Ces usages sont anciens : les étudiants interrogés possèdent Internet depuis en moyenne plus de 7 ans (seuls 10% l'ont depuis moins de 2 ans). Par ailleurs, ceux qui possèdent un compte Facebook l'ont en moyenne depuis 2 ans.

4.2. Caractériser le « hiatus » entre pratiques éducatives et ordinaires

Le constat d'un « hiatus » entre les pratiques personnelles et éducatives est universellement partagé (Baron, 2007, Chapron & Delamotte, 2010). Je voudrai le caractériser davantage, concernant les pratiques de communication. On peut notamment le quantifier par deux indicateurs :

- la fréquence de connexion ;
- le nombre de contacts.

4.2.1. La fréquence de connexion

76% des étudiants disent consulter tous les jours pour leurs besoins personnels (c'est-à-dire extra-éducatifs), 23% plusieurs fois par semaine⁷.

⁶ Toutes les figures ont été générées avec Sphynx. Les chiffres sont exprimés en effectifs et non en pourcentage, sur un effectif total de 104 répondants. Il faut donc lire : 102 étudiants sur 104 déclarent posséder une adresse mail.

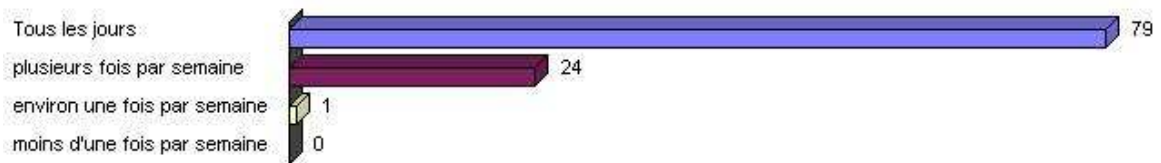


Figure 2 – Fréquence des connexions à Internet pour des raisons personnelles.

En revanche, la connexion à l'ENT est relativement rare, la grande majorité des étudiants ne s'y connectant qu'une fois par semaine, ou moins :

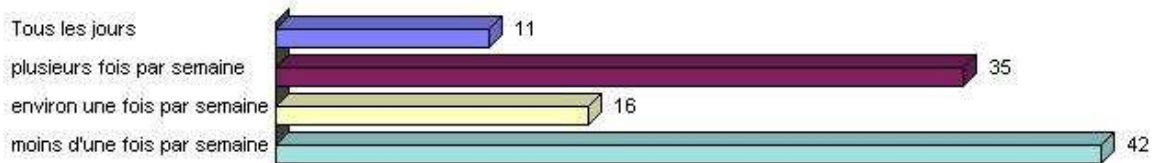


Figure 3 – Fréquence des connexions à l'ENT de Lille 3.

4.2.2. Le nombre de contacts

Le décalage entre les pratiques ordinaires et éducatives se mesure également au nombre de contacts issus de l'univers personnel et issus de l'université. La majorité des étudiants a plus de 50, et même plus de 100 amis sur Facebook :

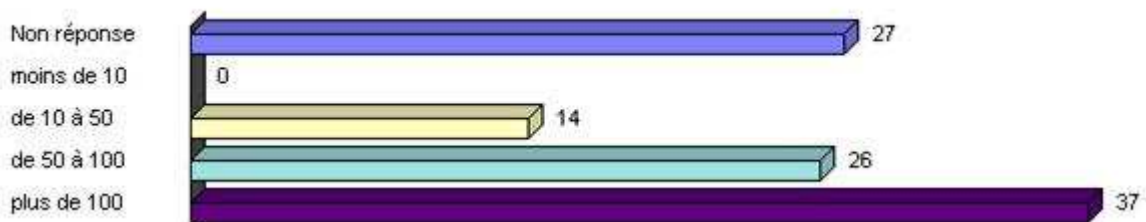


Figure 4 – Nombre de contacts sur Facebook⁸.

Si l'on fait le compte des amis sur tous les dispositifs de communication, les étudiants déclarent une moyenne de 110 contacts, allant de 15 à 300.

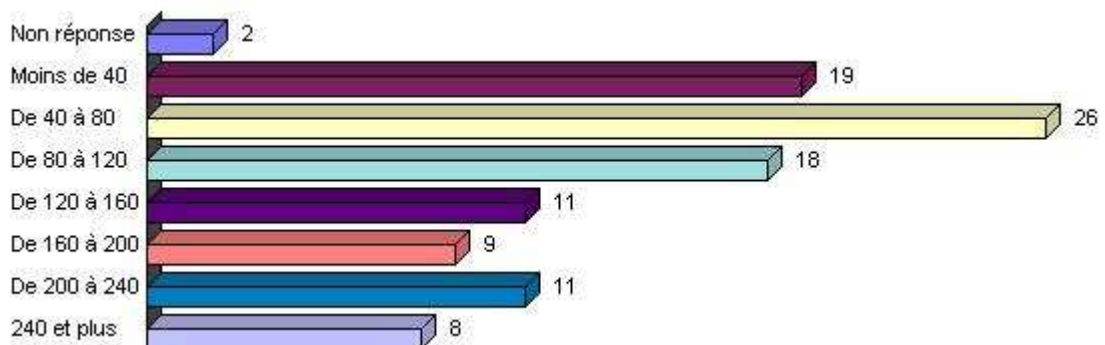


Figure 5 – Nombre de contacts personnels tous dispositifs confondus

Or les étudiants n'ont en revanche que peu d'autres étudiants de l'université parmi leurs contacts : en moyenne 10, les réponses allant de 0 à 50.

⁷ Seul l'étudiant qui n'a pas Internet à domicile déclare le consulter seulement une fois par semaine.

⁸ Les non réponses correspondent aux étudiants qui ne possèdent pas de compte Facebook.



Figure 6 – Nombre de contacts de l'université tous dispositifs confondus

Facebook, s'il est utilisé dans la sociabilité ordinaire d'une majorité d'étudiants (plus des trois quarts), n'est pas pour autant devenu un outil usuel de communication entre étudiants pour des besoins liés à la formation universitaire. Il s'agit pourtant de l'outil le plus cité, juste devant le mail, comme outil du dernier contact avec un ami sur Internet. Mais la plupart des étudiants déclarent par exemple visiter rarement ou jamais la page Facebook d'un autre étudiant de la même promotion.

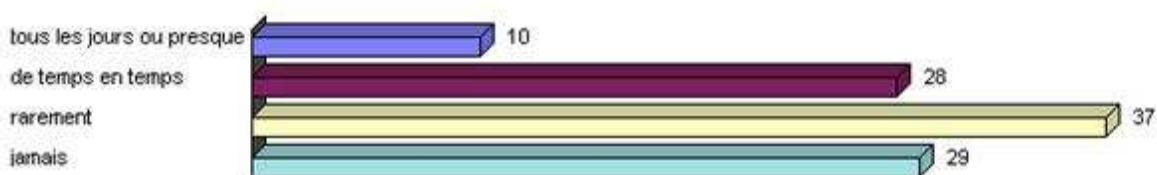


Figure 7 – Visite de la page Facebook d'un étudiant de la même promotion

4.3. Les outils « institutionnels » : un cadre contraint

Une autre manière de caractériser le hiatus entre les pratiques ordinaires et en contexte éducatif est d'examiner le rapport des étudiants aux outils « institutionnels », c'est-à-dire mis en place et proposés par l'institution universitaire. Concernant l'adresse mail dont dispose chaque étudiant de Lille 3, 70% disent ne pas l'utiliser (notamment parce qu'elle n'est pas pérenne après la fin du cursus universitaire), près de 30% utilisent les deux adresses, l'adresse personnelle pour les besoins personnels et celle de l'université pour la communication avec les enseignants ou l'administration. Seuls deux étudiants déclarent n'utiliser que l'adresse de l'université.

De même, même lorsqu'un espace de communication est mis en place institutionnellement, comme sur Moodle, les étudiants peinent à considérer qu'il s'agit d'un espace adapté à leurs besoins communicationnels. Ainsi, une des promotions d'étudiants de Master suivi lors de l'enquête bénéficiait d'un espace de discussion dédié sur Moodle. Cependant, ces étudiants ont créé un groupe Facebook pour communiquer entre eux (se distinguant par là de la majorité des étudiants qui, on l'a vu, utilisent peu Facebook pour communiquer avec les camarades de l'université). Marie explique : « Moodle ça reste dans le cadre scolaire, alors que Facebook on peut plus se l'approprier. C'est un espace que pour nous, on sait que les profs ne vont pas aller regarder. Moodle c'est lié à tout ce qui est administratif, tout ce qui est cours. Dans la pratique, comme tout le monde a Facebook, si quelqu'un met un message je vais le voir, ça fait partie de la pause Facebook, cinq minutes, entre la rédaction d'un dossier et une cigarette. C'est pas le même rapport qu'avec ma boîte mail Lille 3, c'est le réseau social. C'était le souhait de la création du groupe, de communiquer en dehors de la fac, en dehors de Moodle. Je vais voir ce que font vraiment mes amis et j'ai lu juste avant un message sur le master, j'alterne entre les deux ». Armelle confirme : « Moodle, on y va moins souvent, quand quelqu'un participe il faut se connecter sur son adresse mail Lille 3, c'est moins fonctionnel, on a moins de possibilités, Facebook tout le monde l'a, on va même de notre côté. (...) Si ça avait été mis en place par l'université : ça aurait limité certaines paroles, il y a des trucs qu'on ne dirait pas comme ça. Il y a des fois des surnoms, jamais rien de méchant, mais des fois des raccourcis, on se sentirait moins libres, surveillés. On se sent libre de parler. (...) On

communiqué pas par Moodle. On le faisait au premier semestre parce qu'on était notés, on avait des points. Sinon ça nous sert pas. On irait encore moins là-dessus. On y dépose les dossiers que les profs nous demandent, mais par nous même, on a suffisamment de moyens. Pour nous, le mail c'est ce qui vient après les conversations directes. »

4.4. Quelle distance par les outils « ordinaires » ?

La communication n'est pas le premier objet de l'utilisation d'Internet pour les besoins universitaires que déclarent les étudiants interrogés. Il s'agit massivement de faire des recherches bibliographiques, de trouver des ressources ou des articles sur Internet, ou de consulter à distance les documents du Centre de Documentation. Je ne m'intéresserai pas à cet usage d'Internet dans le cadre de cette communication.

Cependant, devoir collaborer à un dossier ou un rapport (et devoir pour cela utiliser les outils de communication) est une activité majoritaire des étudiants : 54% ont déjà eu à effectuer un travail en commun lors de l'année 2010-2011⁹. Il s'agit donc de déterminer quels instruments ils mobilisent pour cela, les raisons que les étudiants donnent de ces choix, comment ces instruments, entendus au sens de Rabardel (1995), se construisent dans l'activité collaborative elle-même, c'est-à-dire quelles *genèses instrumentales* peuvent être repérées.

5. Les genèses instrumentales

5.1. Les choix instrumentaux

Pour communiquer entre eux dans le cas d'un travail à réaliser en commun, les étudiants déclarent donner essentiellement leur mail (70% le font) et leur téléphone (48%), les autres outils restant marginaux (Facebook concerne moins de 8% des étudiants).

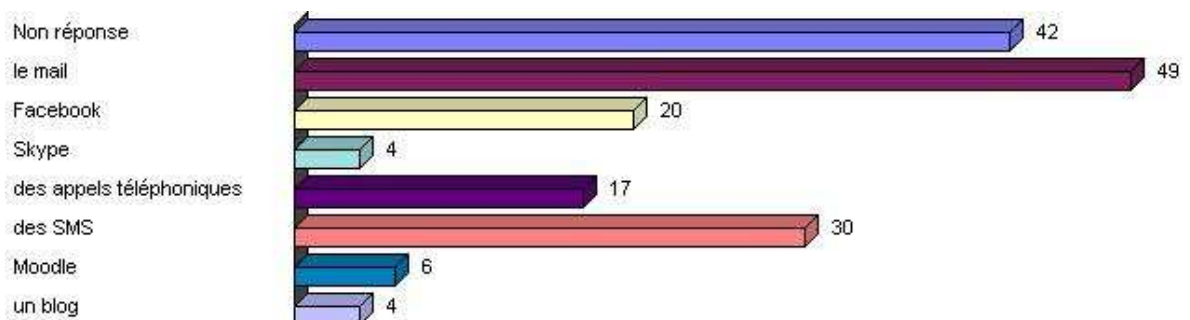


Figure 8 – Le choix déclaré des outils pour collaborer

A noter que 20% des étudiants qui ont eu un travail de groupe à effectuer trouvent que ces outils ne sont pas bien adaptés au travail de groupe, et souhaiteraient que l'université mette des outils collaboratifs à disposition (45% les trouvent bien adaptés, et 35% de ne répondent pas à la question). De même, un tiers des étudiants déclarent utiliser rarement les outils mis en place par l'université car ils disent n'en avoir pas besoin, auquel s'ajoute un quart qui déclare préférer passer par d'autres moyens.

Ce sont donc bien les outils « ordinaires », ceux avec lesquels les étudiants communiquent pour leurs besoins de sociabilités habituels, qui sont également massivement utilisés pour travailler en groupe à l'université.

⁹ Cette proportion semble aller croissante avec les années : minoritaire en L1 et L2, la pratique du travail de groupe devient majoritaire en L3 et Master (chi² significatif au seuil 0.05).

5.1.1. Motivations dans le choix des outils

Les outils sont très largement spécifiés et les étudiants savent très bien pourquoi ils utilisent l'un ou l'autre. Par exemple, il semble nécessaire de disposer d'outils permettant une diffusion efficace à l'ensemble du groupe : « bon le téléphone, déjà pour téléphoner cela impliquerait qu'une personne répète sans cesse les choses à l'autre et il n'y a aucune d'entre nous qui a envie de se faire chier avec ça » (Laurence). De même, la collaboration nécessite que les instruments conservent une trace écrite des échanges, comme le dit Laurence : « au moins par mails, c'est bien il y a une trace écrite et on peut toucher les deux personnes en même temps ». Par ailleurs, l'association d'outils synchrones et asynchrones semble cruciale pour assurer le succès de la collaboration.

Pour les étudiants, les artefacts ne sont pas interchangeable, et leur usage a été construit autour de sphères bien distinctes. Marie explique que « Facebook c'est la sphère de détente, ou pour des indications de dernière minute. Le mail c'est plus pour avoir des informations précises ». Facebook, par exemple, par le caractère public de la plupart des échanges qui s'y déroulent, n'est pas jugé bien adapté à une communication qui nécessite parfois des ajustements relationnels ou des messages ciblés. Armelle explique que « Facebook tout le monde pourrait le voir. Souvent il y en a qui sont en retard, ils font « vous en êtes déjà là dans votre dossier, nous on n'a rien fait ». Donc au moins ça met personne en panique ».

La collaboration nécessite donc des outils qui permettent à la fois d'individualiser les échanges ou les diffuser largement.

5.1.2. La complémentarité et l'entrelacement des outils et des formats relationnels

La collaboration nécessite une pluralité de formats relationnels, de la coordination à l'information en passant par l'échange de document. Pour gérer cette pluralité des formats, un seul outil s'avère insuffisant, et au-delà du choix des outils, les étudiants procèdent à un entrelacement savant des outils, qui s'apparente à l'entrelacement des médias observé en sociologie des usages (Cardon, Smoreda & Beaudouin, 2005). Marie explique ainsi l'entrelacement des mails et SMS : « par exemple (...) regarde, je viens de t'envoyer un mail, si tu peux, si tu as le temps », ou encore : « sur Facebook elle m'a dit je t'ai envoyé le mail que tu m'as demandé ». Armelle confirme : « En texto, on envoie : j'ai une idée, va regarder tes mails ».

Cette complémentarité, c'est aussi celle des outils synchrones et asynchrones. La collaboration semble nécessiter à la fois des instruments de communication immédiats ou très rapides car consultés souvent, comme les SMS ou Facebook, mais aussi des outils qui confèrent aux écrits, et donc aux réflexions, un statut plus formel. Ainsi, Armelle explique : « Quand c'est une conversation spontanée, on va directement dire ses idées, tandis que par mail, déjà c'est plus réfléchi, forcément on a un peu plus de recul. Et puis on sait qu'on va pas avoir tout le monde en même temps, on va devoir attendre un peu ».

5.2. Le mail, un outil souple et modulable

Cependant, dans cette articulation instrumentale, le mail semble être un pivot solide, et s'avère être un outil particulièrement souple, de deux points de vue : celui de l'adaptation temporelle et celui de l'adaptation des destinataires.

5.2.1. L'adaptation temporelle

Tout d'abord, le mail est bien adapté à la collaboration car il permet d'épouser les différentes phases de l'activité collaborative commune. En effet, la nature des messages échangés sur le mail semble varier avec le temps de la collaboration.

La première phase de la collaboration se caractérise par des rencontres en face à face fréquentes. Laurence explique qu'au début : « on se met déjà bien au point lors des cours de

socio du mardi. En gros, on sait où on va. On l'oralise disons pendant les cours de socio ». Les mails échangés pendant cette période consistent essentiellement en des échanges de ressources : « je vous envoie le résumé de l'article que j'ai lu pour la sociologie » « je vous fais part de mes trouvailles », « j'ai trouvé une revue en ligne qui s'intitule Mobile et Société », « je vous donne les liens », etc.

Durant une deuxième phase, le mail est utilisé comme un outil permettant de tenir les autres informés de son activité, c'est à dire notamment de manifester publiquement sa participation à la collaboration. On peut repérer essentiellement 3 types de messages :

- des messages informatifs : « J'ai commencé ma partie », « je vais commencer à créer des activités », « je compte faire un Powerpoint pour la présentation du blog », « ce soir je lis un rapport que j'ai trouvé », « lundi matin j'ai rendez-vous avec Amandine pour l'entretien de socio », « je vais essayer de finir de retranscrire l'interview ». Marie dit : « On arrive à se tenir au courant de notre avancement. On communique sur tout : j'ai pas eu le temps d'ajouter ça, mais je le ferai demain, j'ajouterai ma partie. » ;
- des demandes de manifestation réciproque ou d'information « et vous, comment ça avance ? si vous avez des problèmes techniques n'hésitez pas. », « j'ai besoin de connaître la date de livraison de l'activité », « pourriez-vous m'informer SVP ? » ;
- des messages de coordination : « quelle sont vos disponibilités ? ce serait bien de mettre en place le projet dès cette semaine (définir le type et le nombre de tâches) », « si on n'a pas le temps de se voir on peut toujours communiquer par mail », « Franck, on te mettra au goût du jour demain », « j'ai envoyé ce que j'ai trouvé à Armelle hier, mais elle n'a pas encore répondu si ça convient ou pas, donc je ne travaille pas sur ça pour l'instant »...

Durant la dernière phase de la collaboration, la phase de rédaction, les échanges se focalisent sur les écrits des participants : « je vous envoie le petit résumé que j'ai fait sur l'observation... à commenter et modifier si vous désirez ».

5.2.2. *L'adaptation des destinataires*

Mais à cette construction du mail comme instrument adapté aux différentes phases de l'activité collaborative s'ajoute une construction du mail permettant tant une individualisation des échanges avec certains correspondants qu'une mutualisation de la communication. Armelle explique par exemple : « Des fois on n'envoie qu'à certaines personnes, on se corrige, c'est pas forcément tous en même temps. Moi c'est plus avec Marie, on fonctionne beaucoup à deux. Je lui envoie déjà à elle pour qu'elle me corrige, et après on les envoie aux autres. (...) C'est une fois que c'est plus finalisé qu'on l'envoie à tout le monde, sinon ça ferait trop de mail, après on s'en sort plus, si c'est trop de mails en même temps, si on s'envoie en plus des fichiers, si il y en a une qui corrige qui te renvoie mais si il y en a une autre qui te renvoie avec plus de correction, on ne sait plus où donner de la tête, donc on essaie de suivre un ordre logique, de faire une à la fois pour être sûre d'avoir toujours le même fichier ».

Il s'agit là d'une première *genèse instrumentale* de l'artefact mail, en instrument permettant d'individualiser ou de mutualiser les échanges en situation de collaboration à finalité éducative.

5.2.3. *L'écriture collective sur le même document*

Ecrire à plusieurs sur un même document n'est pas une tâche aisée pour les étudiants. Le traitement de texte, d'outil individuel, doit devenir un instrument collectif ; et nécessite donc une véritable appropriation collective, une genèse instrumentale, qui s'ajoute à l'appropriation individuelle. Il est notable qu'aucun des groupes suivis n'utilisait les fonctionnalités de révision proposées par un logiciel comme Word. Presque aucun étudiant n'en a connaissance,

mais les rares qui connaissent ces fonctionnalités font état des différences de versions ou de logiciels (OpenOffice ou Mac) pour justifier le fait de ne pas l'utiliser.

Afin de pouvoir rédiger le même document à plusieurs, on observe deux *genèses instrumentales* distinctes, mais qui peuvent se superposer :

- la délégation de la responsabilité du document à l'un des participants ;
- l'emploi de la couleur pour signaler les modifications.

En ce qui concerne la délégation de la responsabilité, Marie explique : « Souvent c'est Armelle qui centralise tout à la fin. Elle aime bien faire la mise en page, elle est plus habile aussi, on lui envoie tous chacune notre partie, et elle, elle remet tout dans l'ordre. » Armelle confirme : « souvent quand c'est des fichiers informatiques, c'est moi qui ai le dossier et que je le renvoie aux autres, et quand les autres ont fait une modification elles me le renvoient, et si il y en a une autre, je lui dit « attends avant de faire tes corrections, je t'envoie le dernier », pour qu'il y en ait au moins une qui ait le fichier final, parce que si on envoie toutes en même temps, il faut reprendre et être sûr que tout est remis. (...) Si on a 36 fichiers avec le même nom, pour retrouver, il faut être sûr d'être bien organisé. J'envoie, je dis voilà le fichier final... je tiens le fil conducteur, quel est le dernier... »

Mais si tous les groupes ne disposent pas d'un « expert » qui centralise le document, tous en revanche utilisent les couleurs pour se signaler entre membres du groupe les modifications et les ajouts : « Quand on se corrige, généralement on utilise les polices de couleurs. Quand on ajoute quelque chose, on va mettre les choses en gras, soit une couleur... ou alors si on corrige des syntaxes pas très correctes, on les met par exemple en rouge, on se donne des codes couleurs. Mais on essaie de garder le texte tel qu'il est. En plus il y en a qui sont sur mac, des fois on passe d'Office à Word, sur mac des fois ça décale tout, donc on essaie de garder le texte tel qu'il est sans trop décaler à droite et à gauche. »

6. Discussion de quelques caractéristiques de la collaboration ordinaire

6.1. Les situations de communication

Dans leur parcours universitaires, les étudiants sont confrontés à plusieurs types de communication bien distincts. On peut distinguer, à un pôle, la communication ordinaire, pour des besoins ludiques et de sociabilité. À l'autre pôle, existe une communication « institutionnalisée », sur les outils mis en place par l'institution universitaire, comme Moodle. Entre les deux, se situe toute une palette de genres de communication à finalité éducative, mais qui débordent les cadres instrumentaux mis en place par l'université.

Il me semble que cette communication à finalité éducative, dans laquelle prend place la communication pour la « collaboration ordinaire », constitue une zone de tension instrumentale, car les nécessités de la collaboration entrent en tension avec les habitudes constituées sur les autres outils, notamment ceux du Web social, guidés par d'autres finalités. Or ces habitudes, constituées dans un autre contexte d'usage, ne sont pas nécessairement pertinentes en contexte de communication à finalité éducative. On utilise les mêmes outils, mais pour des finalités bien distinctes, dans une communauté qui présente des caractéristiques différentes. Les recherches en sociologie des usages permettent de caractériser les différences entre la communication ordinaire sur les réseaux sociaux et la communication à finalité éducative, notamment dans une perspective collaborative, que je traite ici. Je distinguerai, outre un pôle *instrumental* que je viens d'exposer, les tensions qui surgissent quant aux *motifs*

de l'activité, dans la constitution d'une *communauté* ainsi que dans la *division du travail* au sein de cette communauté¹⁰.

6.1.1. *Les motifs : L'individualisme démonstratif et la construction identitaire*

Les motifs de l'activité sont bien différents entre les réseaux sociaux de l'Internet et la communication « ordinaire » demandée aux étudiants à l'université.

Internet et ses réseaux sociaux sont devenus, pour les jeunes, un outil privilégié de la construction identitaire, qui permet de communiquer avec le clan, d'affirmer son appartenance au monde juvénile, de se construire une image sociale, d'évaluer les relations sociales, d'exposer son capital social, etc. mais qui induit une certaine fragmentation identitaire sur les différents réseaux sociaux, brouille les frontières de l'intime et du public, pose la question de la permanence des informations, etc. (Fluckiger, 2010). Rien de tel dans le cas de la communication à finalité éducative, dans laquelle l'identité « jeune » de l'étudiant n'est pas remise en cause ni spécifiquement construite. La raison en est sans doute au caractère externe des motivations de la participation.

En effet, l'engagement sur les plates-formes relationnelles d'Internet est motivé par des raisons personnelles, par l'exacerbation d'un individualisme démonstratif, chacun cherchant à mettre en avant ses différences (Cardon & al., 2008). La coopération est alors analysée comme étant la conséquence de ces engagements individuels, et elle est souvent opportuniste, fragile, éphémère et peu intentionnelle (idem). La collaboration dans le cadre d'un travail universitaire ne participe pas du tout de cette motivation intrinsèquement individuelle mais, venant de l'institution et des enseignants, apparaît au contraire comme un système de contraintes externes aux individus, qui s'imposent à eux et fixent un cadre et une durée aux interactions.

6.1.2. *La constitution d'une communauté*

La constitution d'une « communauté » obéit elle aussi à des principes incompatibles dans les deux sphères d'usage.

Déjà, dans les réseaux sociaux de l'Internet, la communauté émerge des interactions individuelles. Selon Cardon & al. (2008), « les communautés ne sont que des réseaux solidifiés (...) En-deçà de la forme “forte” de la communauté, ce sont souvent des “coopérations faibles” organisées en collectif provisoire, imparfait et labile qui, par leur souplesse, leur multiplicité et leur sens du mouvement, sont à l'origine des usages les plus innovants du web 2.0 ». Dans les communautés constituées par les groupes de travail de la collaboration ordinaire, le groupe a au contraire une certaine permanence dans la durée.

Ensuite, les communautés de l'Internet supportent relativement bien l'hétérogénéité des engagements et de la participation. Un collectif comme Wikipedia compte à la fois quelques dizaine d'utilisateurs qui ont des dizaines voire des centaines de milliers de participations à leur actifs, et des centaines de milliers de contributeurs qui n'ont qu'une ou à peine plus contributions (Levrel, 2006). Dans un groupe de 3 ou 4 étudiants collaborant dans le cadre d'un travail universitaire, la participation de chacun est cruciale, il est impossible de se cacher derrière le nombre.

6.1.3. *La division du travail*

Sur les réseaux sociaux, la division du travail s'effectue sur un mode égalitaire. C'est ce que montre bien Levrel (2006) dans le cas de la coopération sur Wikipedia : ce n'est pas la qualité de l'interlocuteur qui prime (peu importe que l'on soit ou se dise professeur à la Sorbonne), mais l'argumentation, et notamment la maîtrise des processus de régulation

¹⁰ Je m'appuie ici sur trois des pôles du modèle de l'activité instrumentée proposé par Engestrom (1987).

procédurale: neutralité de point de vue, attribution des opinions, interdiction de tout travail original, etc. La division du travail dans la collaboration ordinaire repose sur une finalité claire : le rendu d'un travail commun dans les délais. Apparaît donc souvent soit ce que les étudiants nomment un « leader », qui procède à un partage des tâches et en prend lui-même la plus grosse part, soit un partage des tâches négocié entre les acteurs. Par exemple, Carole explique : « j'ai donné un plan à chacun ; j'ai distribué ce qu'il fallait faire, nos différentes parties, pour pouvoir mettre en commun ». Dans les groupes, chacun a tendance à se spécialiser sur un type de tâches : « on a notre rôle attribué, mais sans que ce soit imposé, on s'est chacune trouvé notre place au cours de l'année. (...) On se complète bien parce que les points faibles des uns correspondent aux points forts des autres. Ça s'équilibre bien dans le groupe. » (Marie). En ce sens, la collaboration ordinaire ne relève pas du monde a-hiérarchique de l'internet communautaire.

7. Conclusion

Cette communication posait l'hypothèse forte d'une profonde discontinuité dans les pratiques de communication des étudiants, suivant que cette communication est à finalité de sociabilité ludique ou à finalité éducative. Les données quantitatives recueillies semblent confirmer que les pratiques intenses et anciennes de communication des étudiants ne se retrouvent pas du tout automatiquement lorsqu'il s'agit de communiquer en contexte éducatif. L'étude plus précise des modalités de collaboration des étudiants au moyen des outils ordinaires de communication confirme cette discontinuité des pratiques. Pour la communication entre étudiants lorsqu'ils doivent travailler ensemble, s'opèrent des *genèses instrumentales* qui font que les *instruments* mobilisés dans l'activité diffèrent fortement de ceux mobilisés dans la communication ludique ordinaire, bien que les *artefacts* soient parfois les mêmes. De même, l'écriture collective sur un même document texte suppose que se construise dans l'activité un *instrument collectif*, distinct du traitement de texte utilisé de manière individuelle, par la diffusion de *schèmes d'usage* partagés dans le groupe (comme l'utilisation de la couleur ou la délégation à l'un des membres du groupe de la gestion des versions du document). Enfin, cette spécificité de la collaboration ordinaire, conduisant les étudiants à mobiliser les outils de communication de l'Internet en situation éducative, apparaît en net décalage avec les principes collaboratifs repérés sur le Web 2.0 par la sociologie des usages en contexte extra-éducatif.

Il me semble que cette discontinuité des pratiques, si elle n'explique pas toutes les difficultés du développement des outils Web 2.0 dans l'enseignement supérieur, amène à prendre de la distance avec certains discours, notamment institutionnels, qui voient dans les pratiques de communication des *Digital Natives* ou des *New Millenium Learner* un motif suffisant pour une profonde évolution du paradigme éducatif au XXI^e siècle. En effet la relative indifférence de la recherche à la pluralité des sujets, qui a conduit de facto à postuler implicitement une unicité des conduites, est allée de pair avec une méconnaissance et un certain désintérêt des chercheurs pour les pratiques ordinaires des étudiants, qui peinent à devenir un objet légitime de recherche en didactique de l'informatique et des TIC¹¹. Or comprendre les problèmes spécifiques qui se posent en contexte éducatif nécessite non seulement de bien comprendre ce qui se passe en contexte ordinaire, mais encore de construire des modèles théoriques permettant de déterminer ce qui, dans ce qui est observé, est lié aux habitudes acquises des étudiants en contexte ordinaire, ou par exemple aux outils

¹¹ A l'inverse de ce qu'on a pu observer par exemple en didactique du français, qui a pris de longue date les pratiques ordinaires de lectures et écriture pour objet d'étude.

institutionnels proposés, au « style pédagogique » de l'enseignant ou encore à la discipline d'enseignement.

8. Bibliographie

- Baron, G.-L. (2007). Usages et usagers des TICE en milieu scolaire : quelles perspectives ?, *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, Hors série, septembre 2007.
- Baron, G.-L. & Bruillard, E. (2008). Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques: quelle situation?, *STICEF*, Vol.15.
- Bruillard, E. (2008). Travail et apprentissage collaboratifs dans des formations universitaires de type hybride. Éléments de réflexion ». *Revue Education - Formation*, Université de Mons-Hainaut.
- Cardon, D., Crepel, M., Hatt, B., Pissard, N., Prieur, C. (2008). 10 propriétés de la force des coopérations faible. *Internet actu.net. FING* : 2008.
- Cardon, D., Smoreda, Z., Beaudouin, V. (2005). Sociabilités et entrelacement des médias. In Moatti, P. (dir.) *Nouvelles technologies et modes de vie. Aliénation ou hypermodernité ?* Paris : Éditions de l'Aube, p.99-123.
- Chapron, F., Delamotte, E. (2010). *L'éducation à la culture informationnelle*. Villeurbanne : Presses de l'ENSIB.
- Conole, G. & Alevizou, P. (2010). A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education. The Open University.
- Engeström, Y. (1987). Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research. Helsinki, Orienta-Konsultit OY.
- Fichez, E. (2006). Campus Numériques: des ambitions à l'épreuve des terrains. *Distances et Savoirs*, Vol.4, p.299-332.
- Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, Vol.163, p.51-61.
- Fluckiger, C. (2010). Blogs et réseaux sociaux: outils de la construction identitaire adolescente?, *Diversité*, n°162, p.38-43.
- Fluckiger, C. (2011). La didactique de l'informatique et les constructions sociales de la figure des jeunes utilisateurs. *Recherches en Didactiques - Les Cahiers Théodile*, Vol., n°11, p.67-84.
- Lahire, B. (1998). *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris : Nathan.
- Levrel, J. (2006). Wikipedia, un dispositif médiatique de publics participants. *Réseaux*, n°138, p. 185-218.
- Pedro, F. (2009). Etudiants du nouveau millénaire et TIC. Défis et enjeux pour l'enseignement supérieur. *Distances et Savoirs*, Vol.7.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, digital immigrants. Do they really think differently. *On the Horizon*, Vol.9, n°6.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris : éditions La Découverte.
- Vergnaud, G. (1991). La théorie des champs conceptuels. *Recherches en didactique des mathématiques*, Vol.10, n°2-3, p. 133-170.
- Vygotsky, L. S. (1930/1985). La méthode instrumentale en psychologie. In B. Schneuwly & Bronckart, J.-P. (dir.) *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, p. 39-47.

Coordonnées de l'auteur

Cédric Fluckiger

Affiliation : Équipe Théodile-CIREL, laboratoire CIREL (EA4354), Université Charles-de-Gaulle Lille 3.

Courriel : cedric.fluckiger@univ-lille3.fr

Toile : <http://perso.univ-lille3.fr/~cfluckiger/>

Adresse :Théodile-CIREL, Université Charles-de-Gaulle - Lille 3, Domaine universitaire du "Pont de Bois", rue du Barreau - BP 60149, 59653 Villeneuve d'Ascq Cedex, France.