

**De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur**

Cédric Fluckiger

► **To cite this version:**

Cédric Fluckiger. De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur. Distances et savoirs, Hermès Lavoisier, 2011, 9 (3), pp.397 - 417. 10.3166/DS.9.397-417 . hal-01613661

**HAL Id: hal-01613661**

**<https://hal.univ-lille3.fr/hal-01613661>**

Submitted on 9 Oct 2017

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## DE L'ÉMERGENCE DE NOUVELLES FORMES DE DISTANCE

Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur

Cédric Fluckiger

Lavoisier | « Distances et savoirs »

2011/3 Vol. 9 | pages 397 à 417

ISSN 1765-0887

ISBN 9782746237957

Article disponible en ligne à l'adresse :

-----  
<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2011-3-page-397.htm>  
-----

Pour citer cet article :

-----  
Cédric Fluckiger, « De l'émergence de nouvelles formes de distance. Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur », *Distances et savoirs* 2011/3 (Vol. 9), p. 397-417.  
-----

Distribution électronique Cairn.info pour Lavoisier.

© Lavoisier. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

---

# De l'émergence de nouvelles formes de distance

## Les conséquences des nouvelles pratiques de communication ordinaires sur la FAD dans le supérieur

**Cédric Fluckiger**

*Equipe Théodile-CIREL (EA 4354), Université Charles-de-Gaulle - Lille 3  
Domaine universitaire du « Pont de Bois »  
Rue du Barreau - BP 60149  
F-59653 Villeneuve d'Ascq cedex  
cedric.fluckiger@univ-lille3.fr*

---

*RÉSUMÉ. Les étudiants disposent d'une large palette d'instruments de communication interpersonnelle et d'accès à l'information. Cet article vise à explorer les relations entre les pratiques de communication ordinaires des étudiants et les pratiques éducatives en contexte universitaire, en considérant que les pratiques ordinaires constituent de fait une forme de distance présente dans le supérieur. Est ainsi mise en évidence l'existence de plusieurs formes de distances dans les formations, dont les caractéristiques sont analysées dans une perspective instrumentale au regard de résultats en sociologie des usages.*

*ABSTRACT. Students can use a wide scale of tools to communicate and access information. This article aims at exploring relations between ordinary communication practices of students and the ones in a higher education context, considering that these ordinary practices constitute a form of distance learning in higher education. The existence of several forms of distance among students is exposed. Their characteristics are analysed in an instrumental perspective and confronted to results in sociology of usage.*

*MOTS-CLÉS : FAD, formes de distance, communication numérique, enseignement supérieur, pratiques ordinaires.*

*KEYWORDS: distance learning, forms of distance, digital communication, instruments, ordinary practice.*

---

DOI:10.3166/DS.9.397-417 © Cned/Lavoisier 2011

### **Introduction : un nouveau type de distance à l'université ?**

Armelle, 21 ans, est en Master 1 de Français Langue Etrangère à l'université de Lille 3. Elle n'est rétive ni à internet ni aux réseaux sociaux et à la communication numérique<sup>1</sup>. Comme la plupart des étudiants, elle a un accès à internet de son domicile, un compte Facebook qu'elle consulte plusieurs fois par jour, utilise son mail quotidiennement, cherche des documents numériques sur internet et est engagée dans des formes multiples et entrelacées de communication par internet, téléphone mobile et SMS. Elle a même, avec d'autres étudiants du Master, créé un groupe Facebook pour communiquer entre étudiants de la même formation, auquel elle se connecte plusieurs fois par jour. Comme tous les étudiants de ce Master, elle a accès à la plate-forme Moodle où elle peut trouver des cours, des informations, des espaces de communication entre étudiants, etc. Elle montre pourtant un rapport « scolaire » et utilitariste à cet outil : « On communique pas par Moodle. On le faisait au premier semestre parce qu'on était notés, on avait des points ». Cet exemple illustre deux aspects des évolutions du rapport à la distance chez les étudiants.

Premièrement, l'institution universitaire a organisé la mise à distance de certains apprentissages dans des dispositifs « en ligne » ou « hybrides » (Charlier *et al.*, 2006), *via* la plate-forme Moodle dans le cas cité. Le développement du numérique et, plus récemment, des applications liées au web 2.0 a ainsi profondément renouvelé les approches de la FAD<sup>2</sup>, en réinventant les formes et en intégrant fréquemment des dimensions collaboratives dans les formations. Ces innovations ont été accompagnées de recherches variées dans le domaine des EIAH<sup>3</sup>, visant à produire ou analyser des dispositifs pédagogiques ou des plates-formes de formation, de campus numériques (Fichez, 2006), de dispositifs « malléables » (Caron et Varga, 2009), etc.

Ensuite, les étudiants, en tant que jeunes adultes, disposent d'une large palette d'instruments de communication interpersonnelle et d'accès à l'information (CREDOC, 2009), ainsi que d'habitudes d'usage profondément et durablement établies. Ces instruments permettent de communiquer avec les amis, les autres étudiants, les enseignants, l'administration, ou encore d'accéder à des ressources documentaires et bibliographiques dans le cadre ou en complément des cours

---

1. Certains des termes récurrents dans cet article étant habituellement lourdement chargés de sens, il convient de préciser que des termes comme *pratique numérique* ou *pratique de communication*, sont utilisés ici comme des termes de travail pour désigner de manière relativement large des manières de faire, d'agir ou de penser... Nous entendrons par *usage* une manière socialement construite et partagée d'utiliser une technologie particulière (pour parler de l'*usage des forums* par exemple). Précisons enfin que si certaines technologies ou pratiques sont désignées comme *numériques*, c'est dans le sens commun de ce mot, désignant un ensemble de technologies qui, pour la plupart, stockent ou traitent l'information sous forme numérique.

2. Formation à distance.

3. Environnements informatisés pour l'apprentissage humain.

(Conole et Alevizou, 2010). Pourtant, si les étudiants communiquent beaucoup en général, ils le font assez peu en contexte éducatif : ils sont de grands utilisateurs du web 2.0 et des réseaux sociaux mais les recherches font le constat récurrent des difficultés d'intégration du web 2.0 et plus généralement des formes collaboratives et participatives d'enseignement à distance dans le supérieur<sup>4</sup>.

Ce constat initial ne saurait étonner que tant que ne sont pas clairement analysées les relations entre les pratiques de communication ordinaires des étudiants et leurs pratiques de communication éducatives, en contexte universitaire. Or d'une part, les pratiques ordinaires des étudiants ont à ce jour été relativement peu interrogées du point de vue de la formation et, d'autre part, la question des relations entre ces deux univers de pratiques est faiblement thématisée dans le champ de la recherche en FAD.

Pourtant, la mise à jour de ces relations est cruciale pour comprendre les nouvelles formes que prend et prendra la FAD. En effet, et c'est ce que cet article vise à montrer, la diffusion massive des outils numériques de communication et la participation importante des étudiants aux réseaux sociaux induisent l'émergence d'un espace de pratiques impliquant deux évolutions majeures :

- une évolution du contexte dans lequel s'inscrivent les enseignements en FAD (dont il s'agit précisément de caractériser les effets sur les formes de FAD relativement bien identifiées dans le paysage institutionnel : classes ou campus virtuels, plates-formes...);

- la constitution de formes émergentes<sup>5</sup> de distance, « invisibles », masquées, qui constituent pourtant le quotidien de l'expérience universitaire des étudiants<sup>6</sup>, y compris ceux inscrits dans des dispositifs présentiels.

D'une part, le contexte de la FAD « traditionnelle » ou « institutionnalisée » est radicalement modifié par l'apparition de nouveaux objets et usages de communication personnelle, posant de manière centrale la question des relations entre les usages de communication en situation éducative et en situation ordinaire. Le constat récurrent des difficultés d'intégration du web 2.0 dans le supérieur peut sembler contradictoire avec les pratiques personnelles nombreuses et variées des

---

4. En effet, malgré une pression institutionnelle certaine et déjà ancienne (Fichez, 2006 ; Grandbastien, 2011), les modalités de travail collaboratif peinent à être mises en œuvre de manière régulière dans les formations, et une faible participation des étudiants est fréquemment déplorée (Bruillard, 2008). Tout particulièrement, les outils et pratiques du web 2.0 semblent délicats à introduire de manière pérenne dans le supérieur : comme l'indique le rapport sur les usages des outils web 2.0 dans le supérieur de Conole et 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? ».

5. Il s'agit d'une forme de distance « émergente » dans deux sens du terme : au sens de « naissante » mais aussi au sens où elle « émerge » (surgit) des usages des utilisateurs par opposition aux formes institutionnelles, « descendantes » de distance.

6. Et cela avant même le supérieur : comme le notent Puustinen *et al.* (2009), les élèves utilisent largement les forums en ligne pour l'entraide scolaire.

étudiants. Les jeunes ne sont-ils pas invariablement présentés, non seulement dans les discours médiatiques et institutionnels, mais aussi par la recherche sur les « New Millenium Learners » (Pedro, 2009) ou les « Digital Natives » (Prensky, 2001) comme des « communicants » obsessionnels, accrochés à leurs portables, branchés en permanence, se jouant d'identités multiples et fragmentées sur les réseaux sociaux, multipliant les interactions ? De fait, les travaux en sociologie des usages ont mis en évidence chez les internautes des manières spécifiques d'entrer en relation sur les réseaux sociaux, d'entretenir le lien social ou de travailler à la production d'une image de soi (Metton-Gayon, 2009 ; Cardon et Delaunay-Teterel, 2006 ; Fluckiger, 2010 ; Marcoccia, 2010). Comment expliquer alors la faible diffusion en contexte de formation des pratiques de communication constatées en contexte ordinaire ? Qu'est ce que les usages ordinaires modifient dans l'expérience des étudiants de la FAD mise en place institutionnellement ? En quoi ces nouvelles pratiques peuvent-elles être des ressources ou des obstacles aux apprentissages en FAD ? Il est bien évident que les formes nouvelles que prendra la FAD auront à voir avec les habitudes de communication acquises par les apprenants en dehors même des situations éducatives, sur les réseaux sociaux, forums, équipements mobiles... Il n'est certes pas neutre qu'un étudiant inscrit sur une plate-forme de FAD soit également un utilisateur de Facebook. Pour autant les habitudes, compétences (techniques ou relationnelles), etc., acquises sur les réseaux sociaux ne se retrouvent pas nécessairement en situation de FAD. Il est donc nécessaire de clarifier ces relations afin de sortir d'un modèle implicite unifiant les conduites dans les différentes classes de situation de communication, et prendre au sérieux le fait que les enjeux et modalités de communication puissent différer fortement.

D'autre part, la diffusion de ces usages a déjà eu comme conséquence une diversification des formes mêmes de *distance*. Les étudiants sont amenés régulièrement à communiquer à *distance* entre eux en situation éducative, que l'on songe aux activités collaboratives demandées par les enseignants (pour produire un mémoire ou un rapport collectif, par exemple) ou encore aux besoins de communication des étudiants pour récupérer des cours ou s'informer sur les examens, absences des enseignants, etc. En dehors même de *la mise à distance* des enseignements par l'institution universitaire, la *distance* est donc bien une réalité de leur formation. Du point de vue des enseignants et acteurs institutionnels, il ne s'agit pas là de FAD puisque les étudiants suivent les cours en présence. Cependant, du point de vue des étudiants, toute une partie de la formation et de ses entours se passe à distance et le développement des outils de communication numériques a conduit *de facto* à l'émergence de nouvelles formes de distance. Ce sont ces formes de distance, non *institutionnelles* au sens de non organisées par les institutions ou les enseignants, qu'il convient justement de caractériser et d'analyser.

De ce point de vue, il n'est pas exagéré de dire que la FAD va vers la coexistence de formes « institutionnalisées » de distance avec une grande variété de formes de distances émergeant des usages mêmes d'internet et des outils de communication par les étudiants, coexistence largement ignorée tant des enseignants que de la recherche.

Cet article postule que l'interrogation de ces deux types d'effets de la généralisation des outils de communication des étudiants contribue à construire un espace de questionnement nouveau, crucial pour comprendre où va la distance dans les formations universitaires.

Dans un premier temps, sont discutées les raisons théoriques et méthodologiques pour lesquelles cette question est peu traitée, son intérêt pour ce champ de recherche est souligné et est discuté un cadre théorique incitant à penser les écarts de pratiques (partie 1). Une deuxième partie vise à caractériser le hiatus entre les deux sphères de pratiques, en distinguant différents *genres* de communication médiée par ordinateur dans le supérieur, afin d'éclairer cette évolution du contexte de la FAD et la manière dont les pratiques ordinaires modifient les pratiques en FAD (partie 2). Enfin, afin de mettre en lumière l'émergence de nouvelles formes de distance dans les formations universitaires, les relations entre les deux sphères de pratiques sont caractérisées par l'examen plus particulier des *genèses instrumentales* (Rabardel, 1995) et des différentes logiques d'usage à l'œuvre dans les situations de travail collaboratif *via* les outils ordinaires, familiers aux étudiants (partie 3).

## **La diversité des contextes d'usage et la construction théorique du sujet**

### ***Une thématique peu travaillée***

Les travaux sur la FAD ou les EIAH se penchent relativement peu sur les pratiques communicationnelles ordinaires et ont peu discuté des effets sur les dispositifs de formation de l'évolution des pratiques de communication ordinaires du public étudiant. Les pratiques de communication interpersonnelles en situation non éducative sont travaillées essentiellement en sociologie des usages<sup>7</sup>, mais dans une perspective qui n'est justement pas celle d'interroger les implications éducatives de ces pratiques. En revanche peu de travaux ancrés en didactique, ou traitant des EIAH ou de la FAD, prennent pour objet principal de leur recherche les pratiques de communication hors formation des apprenants<sup>8</sup>. Il est à ce titre significatif que la revue de question sur les « natifs numériques » proposée par Baron et Bruillard (2008) s'appuie sur des sources qui sont, pour l'essentiel, externes à ces champs de recherche.

Même quand la recherche se penche sur les pratiques éducatives et ne prend pas explicitement comme objet principal les pratiques ordinaires, il est rare que ces dernières soient convoquées de manière importante dans l'analyse des situations d'enseignement et d'apprentissage. Par exemple, les nombreux travaux centrés sur les forums de discussion ou les wikis en situation éducative mettent rarement les différents formats relationnels, repérés en situation éducative, en regard des

7. Voir notamment la revue Réseaux.

8. C'est le cas dans les actes de colloques tels que EPAL ou JOCAIR, ou dans des revues comme *Distances et savoirs* ou STICEF.

pratiques variées mises en œuvre par les mêmes apprenants en situation ordinaire (Marcoccia, 2010). De même, les variations socioculturelles des apprenants et leurs conséquences sur les modes d'appropriation des artefacts proposés par l'institution universitaire sont rarement fortement thématiques.

En d'autres termes, les pratiques de communication ordinaires peinent à devenir un objet légitime de recherche en sciences de l'éducation. A l'inverse, les pratiques ordinaires de lecture et écriture des élèves sont par exemple devenues, depuis plus de vingt ans, un champ de recherche légitime en didactique du français (Penloup, 2006 ; Reuter, 2002), les relations entre les deux sphères de pratique ont été thématiques et construites théoriquement (Daunay, 2011). De même, les pratiques *informelles* de recherche d'information ont fait l'objet d'investigations dans le champ de la recherche sur la culture informationnelle (Aillierie, 2008). Dans ces deux cas, la compréhension des pratiques scolaires s'est trouvée enrichie par cet éclairage « externe ». Ce n'est pas le cas des pratiques de communication ordinaires dans les champs de la FAD et des EIAH. On peut voir plusieurs raisons à cette lacune :

- tout d'abord ces pratiques demeurent masquées aux enseignants et aux institutions, contrairement aux dispositifs, plates-formes, campus numériques, forums, etc. qu'ils conçoivent, mettent en œuvre ou dans lesquels ils interviennent ;
- ensuite, la recherche se heurte à une difficulté méthodologique pour saisir des pratiques échappant à des cadres d'activité techniquement, pédagogiquement et temporellement bornés ;
- enfin, on peut défendre l'idée que le mode de construction théorique d'un sujet apprenant vu essentiellement comme un sujet psychologique est peu propice à interroger l'épaisseur socioculturelle des pratiques et leur variabilité en fonction du contexte d'usage (Fluckiger, 2011).

### ***Une relation à construire théoriquement***

Cette problématique prend pourtant une acuité particulière du fait de deux phénomènes actuels liés :

- au développement du web 2.0, qui renouvelle fortement les modes de communication et d'accès aux contenus pour les étudiants et, surtout, la frontière entre les deux (Conole et Alevizou, 2010, Ravenstein, 2007) ;
- à l'intégration progressive, au sein même des formations universitaires, d'outils du web 2.0 : forums, wikis, blogs, flux RSS, balladodiffusion, etc.

Il est donc nécessaire de clarifier d'un point de vue théorique les relations entre les pratiques ordinaires et les pratiques éducatives. Étudier les pratiques de communication indépendamment de leur contexte, ou sans référence aux habitudes acquises dans d'autres contextes, ne pourrait se justifier que par deux hypothèses théoriques extrêmes, qui sont de fait difficilement tenables. La première revient à considérer que les pratiques ordinaires de communication, les habitudes acquises, les



dispositions, les schèmes d'usage développés en contexte extra-éducatif n'ont pas d'influence sur la manière dont les étudiants vont se saisir des artefacts qui leur sont proposés en contexte éducatif ? On est alors dans une conception d'un sujet radicalement multiple ou pluriel, un sujet « situé », dans laquelle le poids du passé n'a aucune influence sur l'action dans un contexte toujours nouveau. La seconde hypothèse revient à considérer que les pratiques sont transférables, voire invariantes suivant les contextes sociaux d'usages, les compétences et manières de faire étant invariables suivant les classes de situations ? On est alors dans une conception unifiante du sujet, disposant de compétences ou schèmes pensés sur le mode de la boîte à outils transportable, disponibles dans tous les contextes de la vie sociale.

La question est donc bien davantage de se doter d'outils théoriques permettant de déterminer en quoi et comment les modalités de communication sur un forum éducatif ou un wiki, par exemple, sont marquées par les habitudes de communication acquises en contexte ordinaire, par les formats communicationnels et relationnels usuels des étudiants. Ces formats se retrouvent-ils, ou ne se retrouvent-ils pas, justement, en contexte éducatif<sup>9</sup> ? Pour cela, il faut construire théoriquement cette relation entre pratiques ordinaires et pratiques éducatives, ce qui nécessite un regard réflexif sur la construction théorique du sujet. Or cette tâche est rendue délicate par la multiplicité des référents théoriques auquel ce champ de recherche est contraint de faire appel pour rendre compte de la variété de ce qui se joue lorsque des apprenants communiquent sur un artefact communicationnel pour apprendre quelque chose.

Cependant, malgré la diversité des cadres théoriques mobilisés, le sujet tel qu'il est construit majoritairement par la recherche sur les dispositifs de FAD est :

- d'une part, un sujet le plus souvent psychologique<sup>10</sup>, au détriment d'un sujet sociologique, tendant à minimiser la place du socioculturel dans l'analyse<sup>11</sup> ;
- d'autre part, un sujet davantage « unifiant » que pluriel. Le concept, par exemple, de « Digital Natives », en postulant implicitement l'unicité d'une culture numérique dans laquelle les jeunes actuels auraient baignés ne permet pas de saisir la variabilité des contextes d'usages.

9. Marcoccia (2010) montre bien, concernant les adolescents, comment « l'usage des forums par les adolescents s'accompagne de l'émergence de procédés langagiers spécifiques », posant ainsi le problème de leur importation en contexte d'apprentissage en ligne.

10. Sans avoir procédé à une étude exhaustive, il semble bien que ce soit très souvent le cas dans les travaux sur la FAD ou les EIAH lorsqu'une conception du sujet est explicitée. Mais même de manière implicite, les références aux résultats en sociologie des usages sont par exemple assez absents des analyses.

11. Alors même que les influences majeures sont issues directement ou indirectement des conceptions vygotkiennes du sujet, ces courants s'étant précisément construits contre des conceptions du sujet détaché de son contexte historico-culturel, mettant en avant le caractère « social par nature » des instruments (Vygotsky, 1930), ou encore la tentative de ne voir qu'un sujet « épistémique » étant explicitement combattue (Rabardel et Pastré, 2005).

L'absence récurrente de confrontation des pratiques observées en contexte éducatif aux pratiques ordinaires, ou encore la faible prise en compte du socioculturel dans ces recherches suggèrent une construction théorique du sujet dans laquelle l'accent n'est pas mis sur la variabilité des conduites en fonction des contextes sociaux et des situations<sup>12</sup>. Or pour rendre compte des difficultés d'intégration des outils et pratiques de communication, notamment du web 2.0, et de l'émergence de nouvelles formes de distances non réductibles à la FAD traditionnelle, il est nécessaire de prendre au sérieux le fait que, dans les approches instrumentales, les schèmes, entités structurées et structurantes de l'action, sont « relatifs à des classes de situations » (Vergnaud, 1991).

Le sujet de l'activité de communication instrumentée est en effet à la fois un *étudiant*, relevant de l'institution universitaire, soucieux de s'informer des nouvelles de la vie universitaire (absences des enseignants, examens...); mais aussi un *jeune*<sup>13</sup>, engagé dans des réseaux relationnels propres à son âge; et enfin un *apprenant*, soumis à des formes de travail et d'apprentissage disciplinaires. Il s'agit donc d'un sujet en proie à des négociations identitaires, pour lequel il n'y a pas de raison de penser *a priori* que les pratiques de communication sont de même nature dans les différentes situations auxquelles il est confronté. Cette pluralité interne des sujets a constitué une piste d'analyse fructueuse en sociologie : pluralité individuelle des régimes d'engagement (Thévenot, 2006) ou des manières de faire, habitudes, dispositions dans des contextes sociaux hétérogènes (Lahire, 1998). Ces travaux incitent à formuler une hypothèse de discontinuité des pratiques, conduisant à rechercher comment les mêmes outils peuvent faire l'objet de processus d'appropriation et de *genèses instrumentales* différents suivant les contextes d'usage<sup>14</sup>; et donc d'une part, comment l'usage intensif d'outils de communication peut ne pas donner lieu à un investissement similaire en contexte éducatif; et d'autre part, comment peuvent coexister plusieurs logiques d'action différentes et donc plusieurs formes de distance dans les mêmes formations quand bien même les mêmes outils seraient utilisés.

### ***Comment observer la communication ordinaire des étudiants ?***

L'enjeu n'est pas uniquement théorique, il est également méthodologique. S'il est en effet plus habituel d'étudier les pratiques de communication dans le cadre relativement circonscrit d'un dispositif déterminé, campus numérique, plate-forme

---

12. Et partant une faible prise de distance par rapport aux conceptions de sens commun sur les « digital natives » invariablement compétents, telle qu'elle est portée tant médiatiquement que dans les prescriptions scolaires (Fluckiger, 2011).

13. Au sens de la sociologie de la jeunesse, (Galland, 2001).

14. Nous avons ainsi montré (Fluckiger et Bruillard, 2008) comment le même outil de recherche d'information conduisait des élèves de collèves à la construction de schèmes de navigation différents en contexte scolaire et extrascolaire.

de type Moodle ou forum de discussion, il est méthodologiquement délicat d'étudier les interactions lorsqu'on ne connaît *a priori* pas les instruments. Afin d'étudier les pratiques de communication en contexte éducatif au moyen des instruments ordinaires, ainsi que l'écart entre les pratiques personnelles et éducatives des étudiants, j'ai procédé à une étude exploratoire quantitative et qualitative.

Un questionnaire a été soumis à des étudiants de Lille 3 sur leurs pratiques de communication dans les sphères universitaires et personnelles<sup>15</sup>. Par ailleurs, trois groupes d'étudiants de master en Master 1 de Lettres Modernes, amenés à collaborer sur une enquête ethnographique à réaliser par groupe de quatre, ont été suivis<sup>16</sup>. Pour cela, deux types de matériaux ont été recueillis : les mails échangés entre étudiants (sauvegardés à ma demande<sup>17</sup>) et des entretiens individuels semi-directifs avec douze étudiants, effectués après la fin des cours et le rendu du travail.

### **De l'existence de formes masquées de distance à l'université**

Au-delà des discours médiatiques et institutionnels qui construisent à l'envi l'opposition entre une figure du jeune branché et celle d'institutions éducatives incapables d'intégrer les technologies modernes de communication (Fluckiger, 2011), il est possible de mettre en évidence le fait que les pratiques mêmes des jeunes sont sujettes à des variations quantitatives et qualitatives importantes suivant les contextes d'usage.

Ainsi les étudiants sont, sans surprise, très fortement dotés en connexion à internet depuis leur domicile (99 % de l'échantillon, tous sauf un). Ils possèdent une panoplie instrumentale de communication large mais concentrée autour des quelques outils les plus communs :

Ces usages sont anciens : les étudiants interrogés sont connectés à internet depuis leur domicile 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.

---

15. Questionnaire papier auto-administré (N=104), réalisé et analysé avec Sphinx. L'échantillonnage aléatoire au sein de l'université ne peut assurer aucune représentativité, mais les variables principales de genre, UFR, année et âge sont néanmoins cohérentes avec celles de la population mère.

16. 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.

17. 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*.

Outil de communication	Taux de possession
Adresse mail	98 %
Compte MSN	79 %
Compte Facebook	72 %
Skype	38 %
Blog	10 %

**Tableau 1.** Possession d'outils de communication par les étudiants<sup>18</sup>

En revanche, il est notable que ces outils sont très majoritairement utilisés pour les besoins *personnels* et non *universitaires* des étudiants, confirmant le « hiatus » entre pratiques personnelles et éducatives habituellement relevé (par exemple Baron, 2007 ; Chapron et Delamotte, 2010). Deux indicateurs principaux permettent de mesurer l'écart entre les pratiques personnelles et les pratiques à finalité éducative des étudiants :

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

Fréquence de connexion	Taux d'étudiants déclarant se connecter à internet pour des raisons personnelles	Taux d'étudiants déclarant se connecter à l'ENT de Lille 3
Tous les jours	76 %	11 %
Plusieurs fois par semaine	23 %	34 %
Environ une fois par semaine	1 % <sup>19</sup>	15 %
Moins d'une fois par semaine	0 %	40 %

**Tableau 2.** Fréquence de connexion pour raisons personnelles et à l'ENT<sup>20</sup> de Lille 3<sup>21</sup>

Ainsi, si pratiquement tous les étudiants se connectent tous les jours ou presque à internet, une majorité d'entre eux se connectent à l'ENT de Lille 3 et aux plateformes éducatives mises à leur disposition une fois par semaine ou moins. Certes, les

18. N=104.

19. Il s'agit de la seule étudiante qui ne possède pas de connexion internet à son domicile.

20. Espace numérique de travail.

21. N=104

étudiants peuvent également utiliser internet à des fins universitaires sans se connecter à leur ENT, pour des recherches documentaires par exemple (il s'agit très majoritairement de l'usage principal déclaré par les étudiants), mais le fait que les outils institutionnels proposés ne soient pas des outils quotidiens n'est pas sans conséquences sur leur appropriation par les étudiants.

Ainsi, même quand un espace de communication est mis en place par les enseignants ou l'université, les étudiants peinent à se l'approprier et à le considérer comme adapté à leurs besoins en communication. C'est le cas de la promotion d'étudiants à laquelle appartient Armelle, évoquée précédemment. Une autre étudiante de ce groupe explique : « Moodle ça reste dans le cadre scolaire, alors que Facebook on peut plus se l'approprier », car « Facebook c'est la sphère de détente ». Pour ces étudiants, les outils sont spécifiques de finalités bien précises : « Moodle c'est lié à tout ce qui est administratif, tout ce qui est cours » (Marie). Si Facebook est bien adapté, ce n'est pas tant en raison de fonctionnalités spécifiques, qui ne seraient pas présentes sur Moodle ou l'ENT, mais bien parce que la consultation de Facebook est quotidienne et routinisée : « 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 (...) 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 ».

Une autre manière de caractériser le rapport aux différents outils de communication que les étudiants ont construit est de comparer le nombre de contacts déclarés dans la sphère amicale en général d'une part, et le nombre de contacts parmi les étudiants de l'université d'autre part. Les jeunes se caractérisent par des réseaux de correspondants numériques larges (Metton-Gayon, 2009 ; Delaunay-Teterel, 2007), qui objectivent partiellement les cercles amicaux concentriques des jeunes (Bidart et Le Gall, 1996). Ainsi, les étudiants interrogés déclarent un nombre d'« amis » sur Facebook important : parmi ceux qui ont un compte Facebook, aucun n'a moins de 10 amis, un tiers déclare de 50 à 100 amis, et presque la moitié déclare plus de 100 amis. Tous outils de communication confondus, les étudiants interrogés déclarent avoir au total en moyenne 110 contacts (le nombre déclaré allant de 15 à 300). En revanche, les étudiants déclarent être peu en contact électronique avec d'autres étudiants : en moyenne 10 (le nombre déclaré allant de 0 à 50). Seul un quart des étudiants déclarent avoir plus de 12 contacts parmi les autres étudiants de Lille 3.

On le voit, la communication pour les besoins personnels, et celle liée au contexte universitaire, même entendue dans le sens le plus large, présentent des caractéristiques très différentes : quotidienne, routinière (la « pause Facebook ») avec un nombre important de correspondants pour la communication personnelle ; peu fréquente avec un nombre très limité de correspondants pour la communication avec les autres étudiants.

Ainsi, l'analyse des pratiques de communication des étudiants se doit de distinguer les pratiques suivant le contexte, et éviter tout discours généralisant sur les usages des « natifs numériques », comme si la communication avec les pairs de jeunes engagés dans un processus de construction identitaire, travaillant activement à la construction de leur image sociale, cherchant à exposer et valoriser leur capital social (Fluckiger, 2010), était de même nature que la communication sur un forum de discussion, dans le cadre d'un cours faisant l'objet d'une évaluation, ou comme si les manières spécifiques de s'engager dans une activité collaborative, comme sur Wikipedia (Levrel, 2006) déterminait la manière de participer à un wiki éducatif.

Comment, dès lors, comprendre les différents *genres* de communication que doivent maîtriser les étudiants ? Dans la perspective des approches instrumentales (Rabardel, 1995), on peut considérer que dans les différentes modalités de communication se croisent deux dimensions essentielles : les *instruments* construits et mobilisés dans l'activité, et les *finalités* ou *motifs* de l'activité. Trois *genres* principaux peuvent être repérés :

– lorsque les instruments sont des instruments imposés par les enseignants ou l'institution universitaires, et qu'ils sont donc distincts des instruments de communication ordinaires, les motifs de l'activité sont presque toujours *externes* aux individus, imposés par le cursus universitaire, avec un objectif de validation immédiat ou secondaire. C'est le cas de l'usage éducatif des forums, wikis, blogs, campus numérique, etc., imposés aux étudiants dans le cadre d'un cours. C'est bien entendu le *genre* de communication le plus étudié par les chercheurs en sciences de l'éducation ;

– pour leurs besoins de communication usuels, en tant que *jeunes* et non plus en tant qu'*étudiants*, ils mobilisent la panoplie instrumentale décrite plus haut. Il s'agit alors d'une communication qui trouve sa source dans les besoins *internes* des individus et dont la finalité n'est pas éducative. C'est le *genre* de communication qui est étudié notamment par les sociologues des usages ;

– mais un troisième *genre* de communication est cependant présent à l'université, lorsque les étudiants sont amenés à communiquer *via* leurs instruments familiers pour des finalités éducatives. C'est le cas par exemple quand on leur demande de collaborer pour un travail de groupe alors qu'aucun dispositif collaboratif spécifique ne leur est fourni ou imposé. Les étudiants disposent de nombreux instruments pour communiquer, échanger et collaborer à distance, et en font usage en contexte de formation. Il s'agit là non pas d'une évolution des *dispositifs* et outils de formation, mais bien d'une modification radicale du *contexte* de la formation universitaire, qui à ce jour été relativement peu interrogée du point de vue de la formation. Or il s'agit d'un *genre* de communication sous 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.

Ce genre de communication constitue de fait une forme émergente de distance dans les formations universitaires qui peut et doit être étudiée au même titre que la

FAD institutionnalisée. C'est à caractériser cette forme émergente de distance à l'université qu'est consacrée la dernière partie de cet article.

### **Une forme de distance sous tension instrumentale : la « collaboration ordinaire »**

Devoir réaliser un travail en groupe, en utilisant parfois des outils fournis par l'enseignant mais, plus souvent, en se servant des outils ordinaires, est une forme de *distance* présente à l'université qui demeure le plus souvent masquée à l'institution précisément parce qu'il ne s'agit pas d'un travail de *mise à distance* de la part de l'institution universitaire. Il s'agit pourtant là d'une activité éducative à distance majoritaire chez les étudiants : 54 % ont déjà eu à effectuer un travail en groupe lors de l'année 2010-2011<sup>22</sup>. Il faut donc prêter attention aux spécificités de cette forme émergente de distance par rapport aux autres modes de communication tels que la sociologie des usages peut les décrire.

Lorsqu'un enseignant demande à des étudiants de travailler en groupe pour produire un document, rapport, mémoire... et qu'il n'existe pas de plate-forme collaborative imposée, ces derniers doivent « se débrouiller » pour collaborer et produire le document final, écrit à plusieurs mains. De nombreux problèmes se posent alors : comment organiser et répartir le travail ? Quels outils de communication choisir ? Mail, SMS, page Facebook, blog, wiki... ? Comment écrire à plusieurs sur le même document, suivre les révisions des uns et des autres... Tout ce travail collaboratif se fait au moyen d'outils « ordinaires », familiers aux étudiants du supérieur.

Faire de ces instruments ordinaires des instruments à finalité éducative nécessite, de la part des étudiants, une véritable *genèse instrumentale*. En effet, les 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 avec un objectif distinct, au sein une communauté qui présente des caractéristiques différentes, imposant des choix instrumentaux et organisationnels aux étudiants. 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. Je distinguerai, outre les *genèses* se déroulant au sein d'un pôle *instrumental*, les tensions qui surgissent quant aux *motifs* de l'activité, dans la constitution d'une *communauté* ainsi que dans la *division du travail* et les *règles* au sein de cette communauté<sup>23</sup>.

22. Cette proportion semble aller croissant avec les années : minoritaire en L1 et L2, la pratique du travail de groupe devient majoritaire en L3 et Master (chi<sup>2</sup> significatif au seuil 0.05).

23. Je m'appuie ici sur plusieurs des pôles du modèle de l'activité instrumentée proposé par Engeström (1987).

### ***Les motifs de l'activité***

Les motifs de l'activité sur les réseaux sociaux, tels qu'ils sont décrits par les sociologues des usages, apparaissent bien différents de ceux de la communication à finalité éducative, fusse au moyen des mêmes outils.

Les sites de réseaux sociaux, sites communautaires et outils du web 2.0 sont devenus, pour les jeunes, au-delà de la communication avec les cercles amicaux, des outils privilégiés de la construction identitaire, permettant d'affirmer son appartenance au monde juvénile en maîtrisant la construction d'une pluralité d'images sociales et en exposant son capital social *via* les listes de contacts et d'amis (Fluckiger, 2010). C'est ce qui explique le grand nombre de contacts que les étudiants ont déclaré dans leur sphère amicale. En revanche, dans la communication à finalité éducative, l'enjeu n'est pas la construction de l'identité « jeune » de l'étudiant. La motivation pour la participation n'est pas interne, mais externe aux individus, imposée par l'institution universitaire.

En effet, Cardon *et al.*, (2008) montrent que 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. La coopération émerge alors de ces engagements individuels. Elle est souvent opportuniste, fragile, éphémère et peu intentionnelle. La collaboration dans le cadre d'un travail universitaire ne participe pas du tout de cette motivation intrinsèquement individuelle mais apparaît au contraire comme un système de contraintes externes aux individus, qui s'impose à eux et fixent un cadre et une durée aux interactions.

### ***Choix instrumentaux et genèses instrumentales***

Quels moyens les étudiants utilisent-ils pour communiquer entre eux dans le cas d'un travail à réaliser en commun ? C'est d'abord leur adresse mail que les étudiants donnent le plus facilement aux autres pour être contactés (70 % déclarent le donner), vient ensuite leur numéro de téléphone (48 %), puis les autres moyens, incluant Facebook, qui restent marginaux (seuls 8 % des étudiants déclarent donner leur compte Facebook). Lorsqu'ils ont un travail de groupe à réaliser, c'est donc logiquement par le mail et le téléphone que passe l'essentiel des échanges, au détriment d'autres outils, y compris ceux mis en place par l'université, potentiellement mieux adaptés aux activités collaboratives.

On observe donc une centration sur certains des éléments de la panoplie instrumentale dont disposent les étudiants.

Par ailleurs, un tiers d'entre eux déclare utiliser rarement les outils mis en place par l'université car ils disent ne pas en avoir 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 massivement utilisés pour travailler en groupe à l'université.

Outil	Taux d'étudiants déclarant l'utiliser pour une activité collaborative
Mail	79 %
Facebook	32 %
Appels téléphoniques	27 %
SMS	48 %
Moodle	10 %
Skype	6 %
Blogs	6 %

**Tableau 3.** *Le choix déclaré des outils pour collaborer*<sup>24</sup>

Cependant, utiliser des outils usuels, pour lesquels des schèmes d'usage sont déjà en place, dans un autre contexte et pour d'autres finalités, nécessite de véritables *genèses instrumentales*. Il s'agit en effet de passer d'une médiation à soi-même et à sa propre construction identitaire à une médiation aux contenus d'apprentissage universitaires. Deux *genèses instrumentales* principales peuvent être repérées :

- un usage entrelacé du mail et du téléphone pour la communication ;
- l'écriture à plusieurs sur un même document texte.

Coordonner l'activité du groupe nécessite une appropriation collective de plusieurs outils, dont l'usage entrelacé permet d'associer communication synchrone et asynchrone, écrite et orale. Les étudiants procèdent donc à un savant entrelacement des outils, qui s'apparente à celui des médias observé en sociologie des usages (Cardon, Smoreda et Beaudouin, 2005). Marie explique ainsi envoyer des SMS: « regarde, je viens de t'envoyer un mail, si tu peux, si tu as le temps ». Armelle confirme : « En texto, on envoie : j'ai une idée, va regarder tes mails ». Cet usage entrelacé du mail et du SMS confirme que le mail est assez peu mobilisé dans les pratiques de sociabilité juvéniles, son usage quotidien et routinier n'est pas encore réellement en place et son appropriation nécessite une interaction avec d'autres instruments de communication d'un usage plus fréquent. Par ailleurs, le caractère asynchrone et écrit des mails leur confère un statut plus formel : « 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 » (Armelle) ; dans les mails « il y a une trace écrite et on

24. N=62 (42 étudiants ont déclaré n'avoir pas eu de travail de groupe à réaliser cette année).

peut toucher les deux personnes en même temps » (Laurence). De plus, dans le travail collaboratif, les étudiants font du mail un instrument permettant aussi bien des échanges collectifs que des échanges individualisés. En effet, tous les échanges ne sont pas destinés à être vus par l'ensemble des participants. 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 mails ». Il s'agit là d'une *genèse instrumentale* de l'artefact mail, en instrument permettant d'individualiser ou de mutualiser les échanges en situation de collaboration à finalité éducative.

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 qui s'ajoute à l'appropriation individuelle. Aucun des groupes suivi n'utilisait les fonctionnalités de révision proposées par un logiciel comme Word<sup>25</sup>. Afin de rédiger le même document à plusieurs, on observe deux genèses instrumentales distinctes, mais qui peuvent se superposer. Les étudiants peuvent déjà déléguer la responsabilité du document à l'un des participants : « 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 chacune notre partie, et elle, elle remet tout dans l'ordre » (Marie). 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 : « 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 » (Laurence).

### ***La constitution d'une communauté de travail***

La constitution du groupe en communauté de travail obéit elle aussi à des principes incompatibles dans les deux sphères d'usage.

D'une part, dans les communautés constituées par les groupes de travail à l'université, le groupe a une certaine permanence dans la durée, du fait du caractère contraint par les exigences universitaires. A l'inverse, dans les réseaux sociaux de l'internet, la communauté émerge des interactions individuelles : « 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 » (Cardon *et al.*, 2008).

---

25. Souvent par méconnaissance, mais aussi en raison des différences de versions ou de logiciels (OpenOffice ou Office pour Mac).

D'autre part, 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 dizaines 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 contribution (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.

### ***La division du travail au sein du groupe***

La manière dont s'effectue la division du travail dans un groupe engagé dans un travail universitaire diffère fortement de celle qui prévaut dans les collectifs du web social. Les sites web 2.0 ou les forums de l'internet se caractérisent à la fois par un égalitarisme proclamé et la très forte disparité des engagements soulignée plus haut. Pour autant, dans une controverse, ce qui importe n'est ni la qualité de l'interlocuteur<sup>26</sup>, ni son statut de participant plus ou moins actif, mais la qualité de l'argumentation.

Dans un groupe de travail universitaire, la collaboration passe souvent par la médiation de ce que les étudiants nomment un « leader », qui procède à un partage des tâches et en prend lui-même la plus grosse part. 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 » (Marie).

### ***Les règles de fonctionnement***

Chaque groupe construit ses règles de fonctionnement propres, comme la définition des rôles ou l'emploi de couleurs pour écrire le document à plusieurs. Ces règles sont négociées explicitement ou adoptées tacitement dans les groupes. Il est cependant des règles tacites, partagées par tous les groupes étudiés, qui sont liées à l'objectif de rendu d'un travail évalué par l'enseignant. Le fait que le groupe supporte mal l'hétérogénéité des engagements impose à chacun de rendre son activité visible aux autres. Le mail, par les possibilités déjà mentionnées d'envoi individuel ou collectif s'avère l'instrument le mieux adapté à ce travail d'exposition publique de son activité. Ainsi, l'analyse des échanges par mail au sein des groupes montre une évolution de la nature des messages échangés au cours de l'activité collaborative. Si dans un premier temps, le mail est utilisé pour échanger des ressources (« j'ai trouvé une revue en ligne qui s'intitule Mobile et Société », « je vous donne les liens »...), il est ensuite, dans une phase de travail plus individuel,

---

26. Peu importe que l'on soit professeur au Collège de France ou néophyte.

principalement utilisé pour rendre visible son activité aux autres (« J'ai commencé ma partie » ; « 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 »), ou encore pour des demandes de manifestations réciproques (« et vous, comment ça avance ? »). C'est le respect de ces règles qui assure le bon fonctionnement du groupe, les étudiants étant très critiques vis-à-vis de leurs camarades qui ne répondent pas aux sollicitations ou ne les informent pas de leur activité. Cependant, le caractère semi-public de ces manifestations est important : les étudiants estiment que les statuts de Facebook, par exemple, ne seraient pas adaptés car ils risqueraient d'en mettre certains mal à l'aise.

### Conclusion

En quoi et comment l'évolution des pratiques personnelles de communication des étudiants permettent-elles d'éclairer l'avenir de la FAD ?

Pour les enseignants et les chercheurs, la FAD suppose habituellement une intention, un dispositif et une organisation institutionnelle de la distance. Or la diffusion des outils de communication ordinaires, dont les étudiants, en tant que *jeunes*, sont de grands utilisateurs, a conduit à l'émergence et à la coexistence de plusieurs *formes* de distance à l'université : du point de vue des étudiants, une part non négligeable de leur formation est déjà à distance, quand bien même leurs cours sont exclusivement en présence. Comment l'émergence de ces pratiques modifie-t-elle la FAD proprement dite ?

Cet article défend l'idée que pour y répondre il est nécessaire d'y prêter attention, et donc de se doter de cadres théoriques permettant de rendre compte de la pluralité intra-individuelle des sujets, ainsi que des comportements, dispositions, schèmes différenciés suivant les contextes. C'est par exemple le cas de l'usage du traitement de texte en situation collaborative : cet artefact, que les étudiants se sont appropriés en tant qu'instrument individuel, nécessite une *genèse instrumentale* collective par la diffusion de schèmes d'usages au sein du groupe, comme l'utilisation de la couleur. Bref, le sujet tel qu'il est construit par la recherche permet ou empêche la prise en compte des formes émergentes de distance dans les formations universitaires.

Au-delà du travail de distinction des usages de l'apprenant et de ceux du jeune, sont mises en évidence des formes émergentes de distance. Si on leur prête attention, les résultats préliminaires présentés ici suggèrent que la distance va vers un éclatement et vers la coexistence d'une pluralité de modalités de travail à distance, qui risquent de rendre caduques les dichotomies présence/distance héritées du passé. La distance ne doit sans doute plus être conçue comme une alternative à la présence, mais comme une des modalités présente dans toute formation, parfois institutionnalisée, visible, explicite, parfois émergeant des pratiques ordinaires mêmes des étudiants, masquée, implicite.

Plus généralement, la diffusion des usages d'internet, des outils de communication et des réseaux sociaux par les étudiants induit une modification profonde du contexte de la FAD. De plus en plus, les étudiants participant aux dispositifs en ligne seront déjà bien pourvus en habitudes, schèmes, représentations, qui constitueront un « déjà-là » dont chercheurs et enseignants devront tenir compte dans leurs analyses et leurs enseignements. Là encore, une clarification théorique est nécessaire pour saisir ce qui, dans les usages, est transféré ou transférable, pour comprendre comment les instruments sont ou non reconstruits dans des contextes variés, etc.

Cependant une dilution voire une disparition de la distance ne doit pas être déduite de ce qui précède. Les modalités institutionnalisées de FAD n'ont pas de raison de disparaître, mais devraient s'articuler aux formes de distance qualifiées ici d'émergentes. Dans cette confrontation, deux lignes de forces contradictoires se dessinent : d'une part, l'expérience de la distance croît dans les formations universitaires, y compris dans les formations présentielles, mais d'autre part, les modalités fines de communication restent spécifiques et des genres de communication hétérogènes peuvent coexister sans qu'il soit possible de présager une convergence. Il est sans doute simpliste de penser que parce que les futurs étudiants communiqueront beaucoup pour leurs besoins personnels, ils le feront autant en situation éducative.

L'analyse systématique des situations de communication éducative au regard des pratiques ordinaires des étudiants permettrait donc certainement, en retour, de faire la part, dans les pratiques observées, de ce qui est lié aux dispositifs et aux instruments proposés, ou aux habitudes acquises par ailleurs par les apprenants. Se pose en effet la question de l'origine des pratiques de communication à distance en situation éducative. Les pratiques sociales ordinaires font référence, certes. Mais un modèle théorique du sujet privilégiant la variabilité des conduites devrait permettre d'interroger non seulement les écarts entre pratiques éducatives et ordinaires, mais également au sein même des situations éducatives, le rôle des outils (chat, forum ou wiki par exemple) ou encore des contenus disciplinaires en jeu (comment communiquer en langues ou en statistique module-t-il les formats de communication ?). C'est donc un programme d'étude systématique de la variation des conduites qui se dessine à travers cette nécessaire clarification théorique : travail d'analyse systématique des usages en contexte éducatif en tenant compte des usages ordinaires<sup>27</sup> d'une part, et étude systématique des formes de distances émergeant dans les interstices de la formation universitaires, y compris présentielle, d'autre part.

---

27. La nature de ce « tenant compte » étant bien entendu l'objet de la construction d'un modèle théorique du sujet, et la question de la sélection des pratiques ordinaires à prendre en compte restant entière.

## Bibliographie

- Aillerie K., « Les pratiques informelles des jeunes sur Internet », *Colloque international L'éducation à la culture informationnelle*, Lille, octobre 2008.
- Baron G.-L., Bruillard É., « Technologies de l'information et de la communication et indigènes numériques : quelle situation ? », Rubrique, *STICEF*, vol. 15, 2008.
- Baron G.-L., « Usages et usagers des TICE en milieu scolaire : quelles perspectives ? », *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, Hors série, septembre 2007.
- Bidart C., Le Gall D., « Les jeunes et leurs petits mondes. Relations, cercles sociaux, nébuleuses », *Cahiers de la MRSH*, 1996, p. 57-76.
- Bruillard E., « Travail et apprentissage collaboratifs dans des formations universitaires de type hybride. Éléments de réflexion », *Revue Education - Formation*, Université de Mons-Hainaut, 2008.
- Caron P.-A., Varga R., « Artefacts malléables et perméables (AMP) pour mener des activités pédagogiques », *Distances et savoirs*, vol. 7, n° 2, 2009.
- Cardon D., Crepel M., Hatt B., Pissard N., Prieur C., « 10 propriétés de la force des coopérations faible », *Internet actu.net. FING*, 2008.
- Cardon D., Delaunay-Teterel H., « La production de soi comme technique relationnelle. Un essai de typologie des blogs par leurs publics », *Réseaux*, n° 138, 2006, p. 17-71.
- Cardon, D., Smoreda, Z., Beaudouin, V., « Sociabilités et entrelacement des médias », in Moatti P. (dir.), *Nouvelles technologies et modes de vie. Aliénation ou hypermodernité ?*, Paris, Éditions de l'Aube, 2005, p. 99-123.
- Chapron F., Delamotte E., *L'éducation à la culture informationnelle*, Villeurbanne, Presses de l'ENSIB, 2010.
- Charlier B., Deschryver N., Peraya D., « Apprendre en présence et à distance - Une définition des dispositifs hybrides », *Distances et savoirs*, vol. 4, n° 4, 2006, p. 469-496.
- Conole G., Alevizou P., *A literature review of the use of Web 2.0 tools in Higher Education*, The Open University, 2010.
- CREDOC, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, 2009.
- Daunay B. « L'enfant, l'élève, l'apprenant en didactique du français », *Recherches en Didactiques* n° 11, 2011, p. 49-65.
- Delaunay-Teterel H., « La communication juvénile à travers les blogs de lycéens », *Agora Débats Jeunesse*, n° 46, 2007, p. 44-56.
- Fichez E., « Campus Numériques: des ambitions à l'épreuve des terrains », *Distances et savoirs*, vol. 4, n° 3, 2006, p. 299-332.
- Fluckiger C., « La didactique de l'informatique et les constructions sociales de la figure des jeunes utilisateurs », *Recherches en Didactiques*, n° 11, 2011, p. 67-84.

- Fluckiger C., « Blogs et réseaux sociaux: outils de la construction identitaire adolescente? », *Diversité*, n° 162, 2010, p. 38-43.
- Fluckiger C., Bruillard E., « TIC : analyse de certains obstacles à la mobilisation des compétences issues des pratiques personnelles dans les activités scolaires », *Colloque international L'éducation à la culture informationnelle*, Lille, octobre 2008.
- Galland, O., *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 2001.
- Grandbastien, M., « Lecture critique : Distance et université numérique », *Distances et savoirs*, vol. 9, n° 1, 2011, p. 167-171.
- Lahire B., *L'homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.
- Levrel J., « Wikipedia, un dispositif médiatique de publics participants », *Réseaux*, n° 138, 2006, p. 185-218.
- Marcoccia M., « Les forums de discussion d'adolescents : pratiques d'écritures et compétences communicatives », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. XV-2, p. 139-154.
- Metton -Gayon C., *Les adolescents, leur téléphone et Internet. "Tu viens sur MSN?"*, Paris, L'Harmattan, 2009.
- Pedro F., « Etudiants du nouveau millénaire et TIC. Défis et enjeux pour l'enseignement supérieur », *Distances et savoirs*, vol. 7, n° 2, 2009.
- Penloup M.-C., « Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit », *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculurologie*, vol. 141, 2006, p. 211-222.
- Prensky M., "Digital Natives, digital immigrants. Do they really think differently", *On the Horizon*, vol. 9, n° 6, 2001.
- Puustinen, M. *et al.*, "An analysis of students' spontaneous computer mediated help seeking: A step toward the design of ecologically valid supporting tools", *Computers & Education*, n° 53, p. 1040-1047.
- Rabardel P., Pastré P., *Modèles du sujet pour la conception. Dialectique activités développement*, Toulouse, Octares, 2005.
- Rabardel P., *Les hommes et les technologies: approche cognitive des instruments contemporains*, Paris, Armand Colin, 1995.
- Ravestein, J., « Web 2.0, quelles conséquences dans les institutions éducatives ? », *Actes du Colloque International TICEMED*, 2007.
- Reuter Y., « La "prise en compte" des pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture : problèmes et enjeux », *Repères*, vol. 23, 2002, p. 9-31.
- Thévenot L., *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*, Paris, Editions La Découverte, 2006.
- Vergnaud G., « La théorie des champs conceptuels », *Recherches en didactique des mathématiques*, vol. 10, n° 2-3, 1991, p. 133-170.
- Vygotsky L. S., « La méthode instrumentale en psychologie », 1930, Schneuwly B., Bronckart J.-P. (dir.) *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1997, p. 39-47.

