

JEAN-MATHIEU COUILLARD

**COMMUNICATION MÉDIATISÉE ET PRÉSENCE
SOCIALE :**
**Une étude de cas sur des cours entièrement à distance de niveau
universitaire**

Mémoire présenté
à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval
dans le cadre du programme de maîtrise en communication publique
pour l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)

DÉPARTEMENT D'INFORMATION ET DE COMMUNICATION
FACULTÉ DE LETTRES
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

2010

Résumé

Ce mémoire porte sur les liens entre la communication médiatisée par ordinateur et l'émergence de communautés virtuelles. Plus précisément, il est question de mettre en lien les interactions entre individus dans un contexte virtuel et l'émergence de communautés d'apprentissage dans le cadre de cours en ligne de niveau universitaire. Cette étude de nature quantitative a utilisé le sondage par questionnaire électronique autoadministré comme méthode de collecte de données. L'échantillon est composé des étudiants inscrits à la session d'été 2009 aux cours *ComViz* et *Sexualité et cultures*, deux cours offerts entièrement à distance, avec un total de 254 étudiants actifs. Les conclusions mettent en évidence la faiblesse des liens sociaux noués lors des échanges en ligne. Les étudiants utilisent surtout les outils d'interactions pour se présenter et chercher des informations sur des sujets relatifs au cours, mais ne s'engagent pas dans un processus de collaboration reposant sur des objectifs communs.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier mon directeur de recherche, M. Claude Cossette, ainsi que mon co-directeur de recherche, M. François Demers. Tout deux m'ont permis de réaliser cette recherche en me prodiguant conseils et encouragements lors de toutes les étapes du mémoire. Je tiens à souligner la confiance qu'ils m'ont témoignée et qui m'a permis de progresser à un rythme soutenu.

Il m'apparaît tout aussi important de remercier ma compagne pour sa compréhension et son soutien. La rédaction d'un mémoire de maîtrise est un processus exigeant et parfois épuisant. C'est dans ces moments que l'empathie et le réconfort des gens qui nous sont chers prend toute son importance.

J'aimerais finalement remercier ma mère, qui a généreusement partagé son expérience en me prodiguant de précieux conseils. Plus encore, elle a depuis plusieurs années su partager sa passion pour la recherche, ce qui a grandement contribué à stimuler mon enthousiasme face au processus de création qu'implique la rédaction d'un mémoire de maîtrise.

Table des Matières

RÉSUMÉ	II
REMERCIEMENTS	III
TABLE DES MATIÈRES	IV
LISTE DES FIGURES	VI
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 – CADRE THÉORIQUE	5
1.1 LA COMMUNICATION MÉDIATISÉE	6
1.2 INTERACTIVITÉ ET INTERACTION	8
1.3 IDENTITÉ INDIVIDUELLE ET PRÉSENCE SOCIALE : COMMENT EXISTER EN LIGNE	10
1.4 LIENS SOCIAUX ET IDENTITÉ COLLECTIVE : LES FONDEMENTS DE LA COMMUNAUTÉ.....	20
1.5 LE VIRTUEL ET LA COMMUNAUTÉ VIRTUELLE.....	22
1.5.1 <i>Appréhender le virtuel</i>	23
1.5.2 <i>La communauté virtuelle</i>	24
1.6 L'ENSEIGNEMENT À DISTANCE : UN CHAMP D'ÉTUDES DES COMMUNAUTÉS VIRTUELLES.....	29
1.7 RÉCAPITULATIF	32
1.8 FORMULATION DE L'HYPOTHÈSE	33
CHAPITRE 2 – MÉTHODOLOGIE	35
2.1 LES COURS À DISTANCE : UN TERRAIN D'ÉTUDE	35
2.1.1 <i>Le cours ComViz</i>	36
2.1.2 <i>Le cours Sexualités et cultures</i>	39
2.1.3 <i>Formulation de questions de recherche</i>	41
2.2 POPULATION ET ÉCHANTILLON	42
2.3 MÉTHODE DE COLLECTE DES DONNÉES	43
2.3.1 <i>Élaboration des questionnaires</i>	45
2.4 MÉTHODE D'ANALYSE.....	46
CHAPITRE 3 – PRÉSENTATION DES RÉSULTATS	49
3.1 PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DU SONDAGE	49
3.1.1 <i>Présentation comparée des données de ComViz et Sexualités et cultures</i>	49
3.2 PRÉSENTATION DES TESTS STATISTIQUES	69
3.2.1 <i>Données du cours ComViz soumises à des tests statistiques</i>	70
3.2.2 <i>Données du cours Sexualités et cultures soumises à des tests statistiques</i>	72
CHAPITRE 4 – DISCUSSION	78
4.1 INTERACTIVITÉ DES PLATES-FORMES D'ÉCHANGE	78
4.2 INTERACTION ET PRÉSENTATION DE SOI.....	79
4.2.1 <i>Se présenter en ligne</i>	80
4.2.2 <i>Présentation de soi et outils d'interaction : un choix déterminant</i>	83
4.3 PRÉSENCE SOCIALE, INTERACTION ET IDENTITÉ.....	85
4.3.1 <i>L'effet de la présence sociale</i>	85
4.4 INTERACTIONS, PRÉSENCE SOCIALE ET COMMUNAUTÉ	87
4.4.1 LIENS SOCIAUX DANS UN CONTEXTE D'APPRENTISSAGE EN LIGNE	88
4.4.2 <i>Désir de participer et volonté de groupe</i>	89
4.4.3 <i>La communauté d'apprentissage</i>	91
4.4.4 <i>La communauté d'apprentissage et l'engagement cognitif</i>	94
CONCLUSION	97

5.1 RÉCAPITULATION	97
5.2 RETOUR SUR L'HYPOTHÈSE	98
5.3 RETOUR CRITIQUE SUR LA MÉTHODE	100
5.4 OUVERTURE	101
ANNEXES.....	103
LISTE DES RÉFÉRENCES CITÉES	114

Liste des figures

Figure 1 - Répartition des répondants selon le sexe dans ComViz et Sexualités et cultures.....	50
Figure 2 - Faculté d'appartenance des participants à ComViz et Sexualités et cultures.....	51
Figure 3 - Expérience des étudiants avec l'enseignement à distance dans ComViz et Sexualités et cultures.....	52
Figure 4 - Nombre de cours à distance suivis par les étudiants de ComViz et Sexualités et cultures.....	53
Figure 5 - Plates-formes d'enseignement déjà utilisées par les étudiants de ComViz et Sexualités et culture.....	54
Figure 6 - Outil d'interaction le plus efficace selon les étudiants de ComViz et Sexualités et cultures.....	55
Figure 7 - Fréquence moyenne d'utilisation des outils d'interaction par les étudiants de ComViz et Sexualités et cultures.....	56
Figure 8 - Motivation à approfondir les connaissances en fonction des interactions sur le babillard ou le forum.....	57
Figure 9 - Suivi des réponses aux messages écrits par l'étudiant sur le babillard ou le forum.....	58
Figure 10 - Motivation à engager un échange à la suite d'une réponse à un message écrit par l'étudiant.....	59
Figure 11 - Réponse à des messages écrits par d'autres étudiants.....	60
Figure 12 - Nature de la motivation à répondre à des messages écrits par d'autres étudiants.....	61
Figure 13 - Présentation de soi sur le site du cours.....	62
Figure 14 - Insertion d'une photo dans la fiche d'identification d'un étudiant.....	62
Figure 15 - Consultation de la fiche d'identification des autres étudiants.....	63
Figure 16 - Échanges avec d'autres étudiants par l'entremise du babillard ou	

du forum.....	64
Figure 17 - Appréciation des effets des échanges entre étudiants sur l'apprentissage.....	65
Figure 18 - Connaître les étudiants en dehors du contexte du cours.....	66
Figure 19 - Consultation des fiches d'identification des étudiants qui échangent.....	66
Figure 20 - Impression concernant les effets des interactions sur le niveau de motivation à accomplir le travail.....	67
Figure 21 - Comparaison subjective du nombre d'interactions en ligne par rapport aux interactions dans un cours en salle.....	68

Introduction

Ce mémoire de maîtrise porte sur les liens qui existent entre la communication médiatisée par ordinateur et l'émergence de communautés virtuelles. De manière plus spécifique, il sera question de mettre en lien les interactions entre individus dans un contexte virtuel et l'émergence de communautés d'apprentissage dans le cadre de cours en ligne de niveau universitaire.

Le chapitre 1 présentera la revue des acquis de la recherche concernant différents thèmes. Il sera tout d'abord question de la communication médiatisée et plus spécifiquement de la communication médiatisée par ordinateur. Nous nous attarderons ensuite au concept d'interactivité ; ce dernier est central afin de bien comprendre le rôle de certains médias, comme Internet, dans la communication. Nous effectuerons un bref retour en arrière afin de mieux cerner l'évolution du concept d'interactivité et de son rôle dans la communication médiatisée par ordinateur. Nous porterons également une attention particulière à la notion de rétroaction qui caractérise les médias informatiques.

Nous aborderons ensuite le thème de la construction de l'identité individuelle. En nous positionnant dans l'optique socioconstructiviste de Berger et Luckmann, nous exposerons le rôle central des interactions sociales dans ce processus. Le concept de présence sociale sera abordé dans cette section étant donné qu'il est considéré comme une manifestation de l'identité individuelle dans un contexte de communication médiatisée.

Nous effectuerons ensuite un passage de l'identité individuelle à la construction des identités collectives. Nous verrons alors en détail l'importance des liens sociaux qui

unissent les groupes d'usagers d'abord dans un contexte réel puis dans un environnement virtuel. Ce sera le moment d'introduire les concepts de communauté et de communauté virtuelle. Nous pourrons ainsi lier la communication médiatisée, l'interactivité et le processus de construction d'une communauté dans un contexte virtuel. Il sera finalement question de l'enseignement à distance ; ce domaine est en effet un secteur de choix afin d'étudier les liens entre les interactions et l'émergence de communautés fondées sur un projet d'apprentissage. Plus précisément, l'étude d'un cours à distance nous permettra de déterminer si une plate-forme d'enseignement en ligne offre des outils d'interaction ainsi qu'un contexte adéquat afin que le niveau de présence sociale soit suffisamment élevé pour stimuler l'émergence d'une communauté virtuelle. Nous concluons ce chapitre par une récapitulation des définitions des principaux concepts présentés. Nous utiliserons cette synthèse afin de formuler une hypothèse qui guidera la poursuite de ce travail de recherche.

Le chapitre 2 sera dédié à la présentation de la méthodologie de ce travail de recherche. Ainsi, il sera question dans un premier temps de présenter les cas étudiés, à savoir deux cours à distance de niveau universitaire. Nous verrons en détail les cours *ComViz* et *Sexualités et cultures* ; ces deux cours en ligne constitueront en effet notre étude de cas. Nous formulerons ensuite trois questions de recherche qui guideront l'analyse des données et nous permettront de confirmer ou de réfuter l'hypothèse ultérieurement. Il sera ensuite question de la population étudiée, de l'échantillon et de la méthode de collecte des données. Nous présenterons alors une brève synthèse d'études comparable à celle-ci afin de justifier le choix de la méthode. Nous concluons ce chapitre par une présentation de la méthode d'analyse des données, à savoir les tests statistiques.

Le chapitre 3 sera consacré à la présentation détaillée des données recueillies. Présentées sous forme de graphique afin d'en faciliter la lecture, les données des deux groupes seront regroupées et présentées en parallèle. Cette manière de procéder devrait aider la comparaison entre les deux cours. Nous enchaînerons avec la présentation de certains croisements qui ont été effectués afin de confirmer la présence de corrélations. Dans ce cas, les résultats des tests statistiques seront présentés séparément étant donné que certains croisements n'ont pas offert de résultats probants.

Le chapitre 4 sera l'occasion d'établir des liens entre les données recueillies et la littérature présentée dans le chapitre 1. Nous aborderons dans cette discussion les résultats en suivant un schéma similaire à celui proposé dans le premier chapitre. Ainsi, nous commencerons par commenter le niveau d'interactivité des outils d'échange disponibles dans les deux cours. Nous poursuivrons en nous intéressant à la manière dont les étudiants se sont identifiés à autrui dans le cadre des cours et comment cette présentation a influencé la motivation à interagir. Nous verrons ensuite la nature des liens qui se sont déployés entre les étudiants en étudiant deux indicateurs : le désir de participer et la volonté de groupe. Nous enchaînerons en questionnant la possibilité qu'une communauté d'apprentissage ait émergé dans les deux groupes. Nous nous attarderons alors à l'influence des interactions sur le processus d'apprentissage.

La conclusion sera divisée en quatre sections. La première permettra d'effectuer un retour sur les différentes étapes de cette recherche. Nous reviendrons ensuite dans une deuxième section sur les questions de recherche afin de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse de recherche à la lumière de la discussion présentée dans le chapitre 3. La troisième partie sera l'occasion d'effectuer un retour critique sur la méthode de collecte de données choisie. La

quatrième et dernière sera consacrée à une ouverture concernant la poursuite d'études dans le domaine de la communication médiatisée par ordinateur et l'émergence de communautés d'apprentissage.

Chapitre 1 – Cadre théorique

Plusieurs domaines sont affectés par les nouvelles formes de socialité numérique. On pourrait penser aux secteurs du marketing et de la vente, qui collectent des informations directement auprès des internautes. On pourrait aussi penser aux divers groupes de pression, qui préparent des projets et recrutent de nouveaux membres en ligne. Il pourrait également être question de l'étude des plates-formes d'immersion virtuelle, comme *Second Life*, qui offrent la possibilité aux utilisateurs de se réinventer en ligne. Le domaine de l'enseignement à distance, à l'instar de ces autres secteurs, a bénéficié des différentes avancées dans le domaine de la communication médiatisée par ordinateur. Ce domaine nous semblait tout aussi pertinent que les champs de recherche énoncés précédemment étant donné que le développement des cours en ligne s'accélère et affecte le quotidien de nombreux étudiants et professeurs. Aujourd'hui un secteur en pleine expansion, les cours en ligne sont offerts par l'intermédiaire de différentes plates-formes, donnant généralement accès au contenu des cours, mais aussi à des outils de support pédagogique. Certains de ces outils offrent la possibilité d'échanger avec les autres étudiants, ainsi qu'avec les responsables pédagogiques du cours. Cette approche doit, en théorie, recréer l'ambiance d'une « vraie salle de classe. »

Afin d'étudier efficacement le lien qui existe entre la communication médiatisée par ordinateur et l'apprentissage en ligne, il est inévitable de situer cette application dans un cadre plus large. Ce premier chapitre offre une révision des acquis de la recherche concernant trois thèmes centraux pour cette recherche. La communication médiatisée par ordinateur, les interactions sociales en ligne ainsi que le processus de formation de

l'identité individuelle dans un contexte virtuel. On parlera tout d'abord de la communication médiatisée par ordinateur avec un peu d'histoire. On évoquera ensuite la spécificité des interactions sociales en ligne et plus particulièrement de l'interactivité et de son implication dans le contexte d'une communication médiatisée par ordinateur. On abordera enfin le rôle de l'identité individuelle dans les échanges dans un contexte virtuel ; nous nous attarderons alors à la question de la formation de l'identité individuelle, qui repose sur les interactions sociales. De cette notion individuelle, je passerai à l'étude des liens sociaux et à la formation des identités collectives. Les différents concepts présentés seront finalement mis en relation afin d'amorcer un rapprochement avec l'émergence des communautés réelles et virtuelles. J'aborderai de plus le cas de l'enseignement à distance, qui offre un terrain d'étude pertinent aux problèmes soulevés dans ce texte. Je conclurai en proposant un récapitulatif des concepts exposés qui me serviront à formuler une hypothèse de recherche.

1.1 La communication médiatisée

Dans un article datant de 1968, J. C. R. Licklider et R. Taylor affirmaient que d'ici quelques années, l'humain serait en mesure de communiquer plus efficacement à l'aide d'une machine que dans un échange en face à face (Mayer, 1999, p. 97). Alors qu'Internet n'existait pas encore, ces chercheurs ont vu le potentiel de son ancêtre, l'ARPANET¹, comme vecteur de sociabilité. Le point de vue des deux chercheurs américains reposait sur

¹ L'ARPANET était un réseau informatique mis sur pied par le gouvernement américain afin de mettre en relation des scientifiques par l'entremise de messages écrits. Initialement consacré uniquement à des recherches concernant la défense nationale, le réseau s'ouvre progressivement à d'autres applications. Au début des années soixante-dix, les premiers systèmes de courriels voient le jour, suivi des premiers babillards électroniques. Les années quatre-vingt voient la séparation des applications militaires d'ARPANET et le raccordement de ce réseau à d'autres systèmes civils développés en parallèle. Il faudra toutefois attendre les années quatre-vingt-dix et la popularisation des fureteurs pour voir émerger le réseau global qu'on connaît aujourd'hui (Campos, 2004, p. 13)

l'idée que la communication ne se limitait pas à un simple processus d'envoi et de réception d'informations. Cette vision s'opposait au modèle classique de la communication, développé en 1949 par Shannon et Weaver, qui présentait un schéma simplifié des composantes d'un échange : un émetteur, un récepteur ainsi qu'un code commun permettant une compréhension réciproque d'un message. Licklider et Taylor considéraient plutôt la communication comme un échange riche, influencé de manière dynamique par les individus qui interagissent². La technologie devait justement permettre d'atteindre ce degré d'interactivité dans le cadre d'un échange médiatisé par ordinateur. Ces nouveaux médias ne se limiteraient pas à établir de nouveaux réseaux de transmission de l'information ; ils allaient créer de nouvelles formes d'interactions et de relations sociales³ (Thompson, 1995, p. 81).

Un peu plus de quarante ans plus tard, force est de constater que l'intuition des deux chercheurs américains était juste. Le développement des technologies de l'information offre dorénavant des outils d'interaction très efficaces, largement supportés par Internet. La communication médiatisée par ordinateur est ainsi maintenant chose courante. Gilles Lipovetsky, sociologue critique, affirme que c'est en effet l'appareillage technologique⁴ aujourd'hui disponible qui « [...] accentuerait ce phénomène en permettant à l'individu d'être relié en permanence par son mobile et par son ordinateur à l'ensemble des écrans, ce qui place la personne au cœur « d'un réseau qui marque les actes de sa vie quotidienne » (Lipovetsky, 2007, p. 282). Le niveau d'interactivité prédit par Licklider et Taylor semble

² En ce sens, ces deux chercheurs adhéraient plutôt au modèle de Watzlawick, Beavin et Jackson. Inspirés par les théories systémiques, ces chercheurs appréhendaient plutôt la communication comme une interaction dynamique qui prenait en compte l'effet de rétroaction (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1967 dans Proulx et al., 2006, p. 152).

³ Il s'agit d'une traduction libre d'un passage de l'ouvrage de John Thompson *The media and the Modernity*.

⁴ Lipovetsky fait référence dans ce cas à l'ensemble des objets techniques (téléphone cellulaire, assistant numérique de poche, ordinateur portable, etc.) qui permettent à un individu de se brancher au cyberspace.

bien caractériser le nouveau web 2.0 ou web social ; forum, babillard, blogue, ce sont autant de plates-formes numériques où prennent place des échanges qui offrent un fort potentiel d'interaction aux utilisateurs. La révolution de la communication médiatisée par ordinateur réside entre autres dans son potentiel à mettre en relation des individus qui ne se sont jamais rencontrés face à face dans un contexte plus confortable qu'un simple échange téléphonique. Il n'est donc pas étonnant de voir qu'un peu plus de 80 % des internautes américains (soit environ 90 millions d'individus en 2007) ont fréquenté une communauté en ligne à au moins une reprise (Fernback, 2007, p. 53). Cette nouvelle manière d'interagir met en relief les changements importants qui s'opèrent dans la définition des liens sociaux, mais aussi dans la façon dont un individu se définit lui-même. Nous proposerons, à travers cette recherche, d'explorer les liens qui existent entre la communication médiatisée par ordinateur, et la manière dont un individu « existe » dans un environnement virtuel.

1.2 Interactivité et interaction

La communication médiatisée par ordinateur facilite les échanges entre individus. En ce sens, on pourrait présumer que cette forme de communication possède un fort potentiel « d'interactivité ». Largement utilisée, la notion d'interactivité renvoie cependant à un large éventail de phénomènes. C'est d'ailleurs Raymond Williams qui dénonçait : « [...] la nature purement réactive des technologies vendues comme étant interactives » (Santaella-Braga, 2006, p. 148). D'abord adopté dans le domaine de la physique et des sciences pures, le concept d'interactivité apparaît par la suite en sociologie et psychologie. Dans le domaine de la communication, il faut remonter à Bertold Brecht dans les années 1930 et à ses recherches sur le potentiel démocratique de la radio pour trouver une première trace de cette notion (Santaella-Braga, 2006, p. 148). Dans la vision de Brecht, la radio présentait un

potentiel interactif dans la mesure où un média (la radio) favorisait la participation des citoyens aux affaires publiques. C'est toutefois Hans Magnus Enzensberg en 1979 qui théorise l'idée de rétroaction et l'associe pour la première fois à la notion d'interactivité. Enzensberg « [...] fait valoir que la contrainte due au caractère unidirectionnel des médias de communication (radio, journaux et télévision) pouvait être surmontée grâce à un système d'échange, de conversation et de rétroaction » (Santaella-Braga, 2006, p. 149). Dans ce contexte, la communication interactive : « [...] présuppose un échange nécessaire et une influence mutuelle entre l'émetteur et le récepteur dans la production des messages transmis » (Santaella-Braga, 2006, p. 153). Cette influence mutuelle se rapporte à la notion de négociation. Mise de l'avant par Watzlawick, Beavin et Jackson, la négociation doit permettre de réduire les différences entre les individus qui communiquent. Chacune des formes de communication voient ainsi naître sa propre négociation (Watzlawick, Beavin et Jackson, 1967 *in* Proulx et al., 2006, p. 152).

Selon Rabaté et Lauraire, il est possible d'identifier trois sources distinctes qui sont à l'origine du concept d'interactivité informatique : l'analyse du rapport entre l'humain et les applications informatiques de nature conversationnelle, la notion d'interface ainsi que le principe de bidirectionnalité dans la communication (1985, cités par Silvia, 2000, *in* Proulx et al., 2006, p. 148). L'usage de la notion d'interactivité se répand ainsi dans les années 1980, parallèlement aux technologies informatiques, et englobe maintenant « [...] toute situation où l'utilisateur peut sélectionner ou personnaliser le contenu d'un système médiatique donné » (Straubhaar et LaRose, 1997, p. 19 cité dans Proulx et al., 2006, p. 148). Ainsi, l'interactivité informatique se caractérise par les « [...] transformations fondamentales dans le schéma classique de la communication ». Étant donné que le « [...] statut du récepteur

change avec sa participation-intervention, la nature du message change de même que le rôle de l'émetteur » (Santaella-Braga, 2006, p. 155). En effet, l'émetteur a la possibilité de revenir sur son message pour préciser certains aspects et corriger une interprétation erronée. Le message n'est plus statique, il est en constante évolution. Dans ce contexte, l'interactivité informatique qui caractérise la communication médiatisée par ordinateur renvoie surtout aux activités par lesquelles les usagers engagent un échange en répondant à une question, en posant une question ou en contribuant à un fil de discussion (Liang, 2006, p. 13). Les outils qui permettent la communication médiatisée par ordinateur peuvent d'ailleurs être classés selon le degré d'interactivité qu'ils offrent (Bagozzi et al., 2007, p. 78). Par exemple, le courriel et les messages sur des babillards électroniques présentent un faible degré d'interactivité. À l'opposé, le clavardage en temps réel ainsi que les environnements virtuels immersifs (tel que *Second Life*) offrent un niveau d'interactivité très élevé (Bagozzi et al., 2007, p. 78).

1.3 Identité individuelle et présence sociale : comment exister en ligne

Nous avons vu que l'interactivité est un concept central dans la communication médiatisée par ordinateur. Cette interactivité médiatique permet de faciliter les interactions entre individus. Ainsi, les échanges entre individus, qu'ils soient menés dans un contexte réel ou en ligne, ont aussi des effets importants sur la construction de l'identité d'une personne. Le modèle socioconstructiviste, élaboré par Berger et Luckmann, permet de mettre en lumière les liens étroits qui existent entre les interactions sociales et la création de l'identité. Ces auteurs exposent dans leur ouvrage classique *La construction sociale de la réalité*, le rôle des interactions dans le processus de socialisation (Berger et Luckmann, 1966). C'est ce processus qui mène progressivement à la formation de l'identité individuelle. La première

phase est la socialisation primaire ; elle se produit au stade de l'enfance et selon les auteurs elle est cruciale dans le développement social. La socialisation primaire est réalisée en mettant en contact l'enfant avec des personnes significatives qui « médiatisent⁵ » pour lui le monde extérieur. Ce sont ces contacts répétitifs qui modifieront le « soi⁶ » du bambin (Berger et Luckmann, 1966, p. 225). Le résultat est que l'enfant n'est finalement qu'un miroir des comportements qui lui ont été communiqués. C'est durant le processus de socialisation primaire qu'une partie du stock de connaissances est transmis. Il s'agit d'un ensemble de connaissances sur divers secteurs de la vie quotidienne et permet « d'automatiser » certaines actions récurrentes. Une fois que l'enfant aura assimilé la notion de « l'autre généralisé », le processus de socialisation primaire sera terminé. Les auteurs sous-entendent par là que l'individu sera un membre à part entière de la société en ayant développé un « soi » propre (Berger et Luckmann, 1966, p. 235).

La socialisation secondaire fait référence au processus suivant la socialisation primaire qui permet une spécialisation de l'individu, son incorporation au sein d'une institution spécifique. C'est lors de ce processus que l'individu assimilera un vocabulaire spécialisé ainsi qu'un nouveau stock de connaissances (Berger et Luckmann, 1966, p. 236). Est considéré comme socialisation secondaire tant le passage par une école secondaire que l'obtention d'un diplôme de doctorat ; tout dépend du contexte et de la nécessité de la spécialisation.

George Hebert Mead, souvent cité comme le père de la psychologie sociale et le principal instigateur des travaux sur l'interactionnisme symbolique, a lui aussi posé le problème de la

⁵ Les « autrui » significatifs jouent en effet un rôle similaire à un média, car c'est à travers eux que le savoir est communiqué à l'enfant.

⁶ La notion de soi renvoie à la théorie des soi sociaux, développée par G. H. Mead, abordée plus loin.

constitution de l'identité à travers l'interaction sociale. En se basant sur les recherches de John Dewey et Charles Cooley, il développa une « théorie de la formation sociale du soi » (Winkin, 1981, p. 96). Pour Mead, l'individu « prend conscience du lui-même au contact des autres ». Pour cet auteur, l'interaction sociale est donc aussi au cœur du processus de formation de l'identité. Ainsi, l'individu agit de manière différente selon le contexte en présentant un « soi » différent, adapté au contexte. C'est la somme des soi sociaux intériorisés qui constituent le « moi » d'une personne, c'est-à-dire son identité (Mead, 1963). Francis Jauréguiberry a récemment repris les travaux de Mead afin d'analyser les interactions sociales dans un environnement virtuel et leurs conséquences sur la formation de l'identité. Il utilise les concepts de soi, de moi et d'intériorisation ; il développe sa réflexion en suggérant l'existence de risques inhérents à la projection de « soi » dans des mondes virtuels (Jauréguiberry, 2000, p. 139). Pour Jauréguiberry, la personne qui décide de se créer un alter ego virtuel suivra un processus similaire à l'enfant qui joue à incarner différents rôles (policier, marchand, super héros, etc.). La différence majeure réside dans l'absence de supervision de la part d'un autrui qui serait en mesure de structurer favorablement ces essais (Jauréguiberry, 2000, p. 139). L'individu laissé libre dans sa démarche peut se projeter dans n'importe quel rôle (y compris des rôles socialement inacceptables). On peut voir avec cet exemple que l'interaction sociale sert non seulement à forger l'identité ; elle permet de plus d'éviter qu'une personne intériorise un rôle (un soi) déviant.

Lorsqu'il y a interaction, il y a la plupart du temps un échange d'information sur « soi-même ». La présentation de soi fait référence à l'ensemble des caractéristiques (ou indices) qu'un individu rend accessible à autrui. Erving Goffman a développé l'interactionnisme

symbolique dans l'esprit des travaux de Mead en utilisant l'analogie du théâtre et de l'acteur (au sens de comédien) afin d'exemplifier les techniques de présentation de soi. La façade est un élément essentiel dans la théorie de Goffman. Elle inclut l'ensemble de « l'appareillage symbolique », c'est-à-dire les caractéristiques physiques et psychologiques qui permettent à un individu de donner « une représentation » de lui-même (Goffman, 1973, p. 29).

Le premier élément de la façade est le décor. Il s'agit en fait d'une toile de fond où prend place la représentation (Goffman, 1973, p. 29). Dans un contexte virtuel, il peut s'agir du site Internet où les échanges prennent place. Un second élément est ce que l'auteur appelle « la façade personnelle ». Cette notion renvoie aux « [...] éléments qui, confondus avec la personne de l'acteur lui-même le suivent partout où il va » (Goffman, 1973, p. 30). L'auteur propose comme exemple d'éléments de la façade personnelle l'âge, le sexe, l'habillement, la physionomie, la manière de parler et la gestuelle (Goffman, 1973, p. 30). Dans le cas d'individus qui échangent virtuellement, cet appareillage symbolique sera représenté par une fiche d'identification qui fournit quelques caractéristiques personnelles. Il existerait aussi des « équipes de représentation », expression qui désigne « tout ensemble de personnes coopérant à la mise en scène d'une routine particulière » (Goffman, 1973, p. 33). L'auteur précise d'ailleurs que l'objectif le plus important pour une équipe « est de maintenir la définition que propose sa représentation » (Goffman, 1973, p. 81). Dans ce cas, on pourra penser aux équipes de modérateurs qui appliquent les règles de conduite dans les forums ou encore aux tuteurs qui répondent aux étudiants dans un cours virtuel. Goffman aborde aussi la question de la représentation mensongère (ou frauduleuse). Ce type de représentation est exécuté par un acteur qui usurpe un rôle (Goffman, 1973, p. 62). En fait,

elle devient frauduleuse dans la mesure où un membre du public reconnaît que l'acteur « n'avait pas le droit de jouer le rôle qu'il jouait ». Cette usurpation identitaire est facilitée par l'anonymat des échanges sur Internet. Il est aisé pour un individu de prétendre, à condition de maîtriser certaines connaissances minimales, qu'il occupe un rôle différent du sien.

Sherry Turkle, professeur au Massachusetts Institute of Technology (MIT) a étudié l'influence que pouvait avoir l'usage de plates-formes informatiques sur le comportement social d'un individu et sur sa manière de se présenter à autrui. Dans son ouvrage classique *The Second Self*, elle présente un groupe d'étudiants du MIT qualifiés de « cracks » en informatique qui sont baptisés *hackers*⁷. Ce groupe d'individus possédait à cette époque (1984) des compétences très avancées en programmation, ce qui leur donnait un accès très « intime » à l'outil informatique. Turkle débute sa réflexion en affirmant que, contrairement aux enfants, les adultes sont « installés » dans un rôle ; ils en sont « prisonniers » en quelque sorte, ce qui peut être dramatique pour les plus malheureux (Turkle, 1984, p. 165). L'usage d'un ordinateur permet, dans certains cas, une remise en question de soi et du monde dans lequel on est (Turkle, 1984, p. 165). Ce phénomène n'est pas propre au rapport aux ordinateurs et peut s'appliquer à une large variété d'objets techniques⁸ (Turkle, 1984, p. 201).

Cette manière d'aborder la relation entre humains et technologie est plutôt positive. Le cas des *hackers* montre cependant qu'un effet totalement inattendu peut aussi naître de ce type de relation : c'est ce que l'auteure appelle l'interaction sociale contrôlée. Les *hackers*, afin

⁷ Dans ce contexte, la notion de hacker ne renvoie donc pas à l'idée de pirate informatique.

⁸ C'est en se basant sur les travaux de Robert Pirsig et Robert Florman que Turkle en arrive à cette conclusion.

d'éviter les risques inhérents aux interactions avec de vrais êtres humains, se réfugient dans l'usage d'un ordinateur pour communiquer ; ils ont le sentiment de contrôler l'échange. La notion de contrôle est centrale ici, l'utilisation d'un ordinateur permettant d'éviter d'entrer en contact avec autrui en face à face, ce qui aurait pour conséquence de réduire le contrôle du hacker sur la communication (Turkle, 1984, p. 217). Au lieu d'utiliser l'ordinateur en tant qu'outil de réflexivité, ce type d'utilisateurs envisage la technologie uniquement comme une échappatoire aux interactions sociales réelles considérées comme périlleuses.

La sociologue Andrée Fortin retient en partie les préoccupations soulevées par Mead, Goffman et Turkle en reconnaissant qu'Internet est un lieu de « [...] socialisation, de construction de l'identité individuelle et de sociabilité » (Fortin, 2005, p. 101). Elle aborde d'ailleurs le processus de construction identitaire en le définissant comme un phénomène qui prend place dans le « rapport à soi et à l'autre ». Fortin met en évidence trois étapes qui permettent l'émergence d'une identité individuelle⁹. Elle note d'abord que la parole (ou le fait de s'exprimer) permet d'ordonner la vision du monde d'un individu sous forme d'un récit identitaire. Ensuite, ce récit permet d'entrer en contact avec autrui ; l'ultime étape est celle de la reconnaissance de son identité par autrui. Cette dernière phase est celle qui permet l'émergence d'une présence sociale (Fortin, 2005, p. 99). Dans ce contexte, la présence sociale renvoie au degré de sensation, de perception et de réaction par rapport à une autre entité intellectuelle dans un environnement de communication médiatisée (Tu et McIsaac, 2002, p. 146).

Il faut remonter aux recherches de Short, Williams et Christie en 1976 pour mieux saisir l'implication de la reconnaissance de soi par autrui dans le cadre d'une communication

⁹ Fortin souligne toutefois que c'est un processus similaire qui est à la base des identités collectives.

médiatisée. Ces chercheurs se positionnent dans une tradition de recherche concernant la communication médiatisée qui s'intéresse en particulier aux lacunes de cette dernière par rapport aux échanges en coprésence. Il s'agit de la tradition de recherche des *cues-filtered-out communications*. Walther explique que cette perspective englobe les modèles théoriques qui suggèrent que la communication médiatisée « filtre » les indices habituellement présents dans un échange en face à face¹⁰ (Walther et al., 1994, p. 461). C'est dans cette optique que Short, Williams et Christie ont développé la théorie de la présence sociale. Ces auteurs définissaient la présence sociale comme une qualité d'un médium de communication qui affecte la manière dont un individu perçoit les discussions et les relations qu'il établit avec autrui. Le niveau de présence sociale permis varie d'un média à un autre et a pour effet de modifier la manière dont les gens interagissent (Short, Williams et Christie, 1976, p. 65). En d'autres termes, ce modèle renvoie au degré d'existence d'une personne tel que perçu par autrui, dans un contexte d'interactions médiatisées, et la conséquence de cette existence sur la communication. Un échange, qu'il soit en face à face ou médiatisé, implique donc un certain degré de présence sociale. Les médias représentent cependant un obstacle à l'épanouissement d'un fort degré de présence sociale, notamment à cause du manque d'indices qui balisent habituellement une communication¹¹.

¹⁰ Par exemple, dans une conversation en face à face, les individus perçoivent la tonalité de la voix et sont témoins des aspects non verbaux de l'échange (Walther et al., 1994)

¹¹ Il est essentiel de préciser que Short, Williams et Christie n'ont pas pris en compte les possibilités offertes par Internet, le réseau n'étant qu'au stade expérimental dans les années soixante-dix. Les chercheurs mentionnent bien le potentiel de l'ancêtre d'Internet, l'ARPANET, développé par l'administration américaine. Short, Williams et Christie abordaient aussi la possibilité que certains médias soient utilisés dans le domaine de l'enseignement. Ils faisaient d'ailleurs référence aux expérimentations de l'Université du Québec sur un système d'enseignement par téléphone.

Thompson valide cette idée et propose un système de classification des types de communication sociale. On trouve d'abord la communication en face à face. Cette dernière repose sur la coprésence des individus engagés dans l'échange ; ceux-ci partagent donc un système de référence spatio-temporelle commun. Dans ce contexte, l'interaction est balisée par de multiples indices symboliques. Dans une communication médiatisée, les contextes des émetteurs et récepteurs sont séparés ; il y a cependant un décloisonnement du temps et de l'espace. Cette manière d'échanger suppose aussi une raréfaction des indices symboliques. Thompson aborde finalement une troisième forme d'interaction, qu'il qualifie d'échange « quasi-médiatisé ». Il fait alors référence aux médias de masse qui n'offrent pas de potentiel de rétroaction (Thompson, 1995, p. 85). On pensera aux journaux, à la radio, la télévision, etc.

En ce sens, Internet a eu un impact majeur sur la relation presque unidirectionnelle des médias de masse avant l'avènement du réseau mondial. Ainsi, longtemps cantonné à la communication en face à face et à des médias peu ou pas du tout réactifs, l'individu a aujourd'hui accès à des outils permettant un très haut degré d'interactivité. Thomson utilise l'exemple de la révolution causée par la popularisation des presses au 15^e et 16^e siècle ; à cette époque, la communication publique se trouvait bouleversée par la capacité de médiatiser un message sans coprésence (Thomson, 1995 p. 126). Plus intéressant encore, Thomson suggère que le lectorat qui englobait l'ensemble des individus recevant les informations sous forme de documents imprimés constituait une nouvelle forme de communauté (Thomson, 1995 p. 126). On retrouve un problème similaire avec la présence en ligne médiatisée par ordinateur d'un individu ; elle pose la question de la réception des

messages, et des indices communicationnels et de la formation de communautés fondée sur la médiatisation d'informations publiques.

C'est d'ailleurs en tenant compte des nouvelles technologies de l'information que Garrison, Anderson et Archer proposent une définition actualisée de la présence sociale. Ces chercheurs suggèrent que la présence sociale se manifeste dans l'habileté des participants à une communauté d'intérêts à projeter leurs caractéristiques personnelles aux autres membres afin d'être perçus en tant qu'individus réels (Bai, 2003, p. 1). Tu et McIsaac suggèrent qu'il existe trois dimensions à la présence sociale : le contexte, la communication interpersonnelle ainsi que l'interactivité (Tu et McIsaac, 2002, p. 146). Ces trois facteurs influencent le degré de présence pouvant être atteint par les membres d'un collectif en ligne dans la mesure où la communication permet d'exister face à autrui et où l'interactivité facilite ces échanges. Le contexte a aussi une influence car il peut influencer la réception des informations.

Interagir en ligne pose aussi le problème de la proximité. Ainsi, telle qu'exposée, la présence sociale consiste en le degré d'existence d'un individu en ligne tel que perçu par autrui. Mais avant même d'exister, un usager doit sélectionner l'outil qui le mettra en relation avec les autres. Walther et Bazarova ont étudié le processus de sélection d'un média dans l'optique de la théorie de la proximité électronique de Korzenny (Walther et Bazarova, 2008, p. 622). Développé en 1978, ce modèle théorique s'inscrit aussi dans la perspective des *cues-filtered-out communications*. Les plus récentes recherches ont démontré avec succès qu'un individu choisit naturellement le média offrant le plus de proximité électronique, à savoir le potentiel d'exister face à autrui. Ce choix est fondé sur la bande passante fournie par le média. Par exemple, une vidéoconférence offre plus de bande

passante qu'un message courriel. Le concept de proximité électronique est apparenté à celui de la présence sociale évoquée plus haut, mais réfère explicitement à l'importance du degré d'interactivité¹². Dans l'esprit des travaux de Korzenny et de Short, Williams et Christie, Walther a mis au point le modèle du *social information processing* (Walther et Bazarova, 2008, p. 641). Développé en tenant compte des technologies de l'information et d'Internet, ce processus permet d'expliquer qu'un individu ayant l'intention de communiquer tentera de réduire l'incertitude qui règne dans un échange médiatisé par ordinateur en obtenant un maximum d'informations (ou d'indices) sur son correspondant. Peu importe le média, les usagers adapteront leur vocabulaire, leur manière de se présenter et au besoin tout autre élément afin de rendre l'échange plus confortable (Walther et Bazarova, 2008, p. 641). On retrouve là encore l'idée de faciliter la présentation de soi et donc d'augmenter le niveau de présence sociale. Selon Walther, contrairement à la communication en face à face, le temps nécessaire à établir un contexte communicationnel favorable en ligne est plus long. Il faut donc s'attendre à ce que davantage d'échanges soient préalables à l'émergence de la présence sociale.

¹² Comme je l'ai exposé précédemment, le degré d'interactivité d'un média varie. La bande passante évoquée par Korzenny permet justement de trier les médias selon le degré d'interactivité rendu possible.

1.4 Liens sociaux et identité collective : les fondements de la communauté

Jusqu'à présent, ce texte a mis en évidence les effets des interactions sociales sur le déploiement d'une identité individuelle ; cette dernière s'observe par le degré de présence sociale qu'un individu projette. Ce phénomène se produit aussi bien dans le monde réel que dans un contexte en ligne. Il est intéressant de noter que les échanges permettent aussi de regrouper les individus autour d'intérêts communs. On assiste alors à la création progressive de liens sociaux et de communautés. Le concept de communauté est relativement complexe à définir, notamment à cause du nombre élevé de variables prises en compte lors de l'analyse de ces collectifs humains. Au XX^e siècle, la communauté se structurait surtout « [...] autour d'usages sociaux, politiques et idéologiques multiples, résultants de la fragmentation à l'œuvre dans l'ensemble du social sous les effets conjugués de la modernité et des diverses formes de globalisation » (Saillant et al., 2006, p. 7). Dans ce contexte, on considère que la communauté peut reposer autant sur le partage d'une localisation géographique commune que sur un mode de gouvernance¹³ ou encore sur l'appartenance à un mouvement engagé dans la défense d'une cause commune¹⁴.

Au XXI^e siècle, c'est davantage la force du lien social qui caractérise les communautés. « L'idée de communauté est intimement associée à celle de présence, d'appartenance et de proximité ; la territorialité n'est, elle, pas obligatoire » (Saillant et al., 2006, p. 9). C'est donc moins l'espace physique qui favorise l'émergence de communautés que la socialité.

¹³ On pensera dans ce cas aux entités politiques locales, comme la municipalité, ou internationales, telles que l'Organisation des Nations Unies.

¹⁴ On pourrait alors faire référence à un groupe environnementaliste ou à un comité de citoyen.

L'effet combiné de l'éclatement des rôles sociaux¹⁵ et du développement des technologies de l'information a précipité ce changement (Lipovetsky, 1983). Internet en particulier a facilité la création de liens sociaux en dépit des frontières temporelles et géographiques.

Saillant, dans un ouvrage collectif explique :

La socialité se définit de plus en plus hors de la coprésence (dans le virtuel et dans les diasporas transnationales, dans les technosciences et l'Internet) et fait intervenir des processus d'identification, mais aussi de non-identification qui outre les liens, révèlent l'existence de non-liens (Saillant et al., 2006, p. 9).

Licklider et Taylor prédisaient d'ailleurs dès 1968 que la communauté née des interactions médiatisées à l'aide des technologies informatiques ne serait plus fondée sur une localisation commune, mais plutôt sur des intérêts communs (Mayer, 1999, p. 97).

Reconnaissant la crainte et les doutes formulés par certains auteurs concernant l'effritement des liens sociaux causés par l'utilisation d'Internet, Lipovetsky s'oppose toutefois à ces accusations (2007). Malgré la prolifération des « communications virtuelles », il s'avère que pour lui « l'écran électronique devient vecteur de sociabilité » (Lipovetsky et Serroy 2007, p. 290). Les plates-formes d'interaction numériques serviraient en fait à rencontrer des gens et à planifier des rencontres et des activités dans le monde réel. Elles seraient même bénéfiques étant donné que « si les anciennes sociabilités de proximité se dissolvent, c'est au bénéfice des liens choisis » (Lipovetsky, 2007, p. 290). Dans ce contexte, les interactions sociales qui déclinaient, seraient en quelque sorte sauvées par l'usage de plus en plus répandu de plates-formes de communications virtuelles.

¹⁵ Lipovetsky expose cette idée dans son ouvrage *L'Ère du vide*. Dans une optique postmoderne, cet auteur affirme que la société a vu l'effondrement des repères sociaux, ce qui a mené progressivement à l'éclatement des rôles sociaux. Dans ce contexte, les anciens liens sociaux se sont effrités au profit des liens choisis.

Les communautés reposent donc sur les liens qui unissent leurs membres. Dans ce contexte, l'identité collective représente l'aboutissement des échanges et interactions entre les membres d'un groupe. C'est l'avis de Fortin, qui conçoit l'identité collective comme le ciment de la communauté. « Une communauté suppose une identité collective, qui s'appuie sur une mémoire collective et définit, plus ou moins explicitement, un projet collectif » (Fortin, 2005, p. 98). L'identité collective repose donc sur le partage des identités individuelles et sur la mise en commun et le partage d'informations. D'ailleurs, la formation de l'identité collective s'appuie sur un processus similaire à celui de la construction de l'identité individuelle. Fortin explique : « La formation des identités s'effectue en trois temps, dans un rapport à soi et à l'autre, à l'autrui significatif d'abord puis à l'autrui en général » (Fortin, 2005, p. 99). On comprend donc que l'identité collective se construit parallèlement à l'identité d'un individu, mais dépend aussi de cette dernière. Ainsi, dans un contexte en ligne, chaque personne doit exister et être perçue par autrui pour que des échanges significatifs mènent à la construction d'une identité collective.

1.5 Le virtuel et la communauté virtuelle

Le décloisonnement géographique des liens sociaux et le développement d'Internet ont permis l'avènement de communautés prenant place dans un non-lieu physique grâce aux interactions sociales. Reposant sur une identité collective, ces nouvelles communautés sont similaires à bien des égards à celles qui prennent place dans le monde réel. Elles se distinguent surtout par leur caractère intangible. Pour Proulx, il serait cependant tout à fait erroné de recourir *de facto* à la notion de communauté virtuelle pour définir spontanément un « collectif d'utilisateurs en ligne » (Proulx et al., 2006, p. 14).

1.5.1 Appréhender le virtuel

Afin de bien cerner la nature de cette forme de communauté, il semble essentiel de s'attarder tout d'abord à la notion de virtuel. Serge Proulx et Guillaume Latzko-Toth ont pour leur part analysé un corpus de plus de 80 références ; ils ont par la suite « [...] dégagé trois grandes positions épistémologiques à l'égard de la notion de virtualité » (Proulx et al., 2006, p. 58). On retrouve tout d'abord la virtualité comme « [...] re-présentation¹⁶ du réel, forcément dégradée par rapport à l'original » (ibid.). Il y a dans cette vision de la virtualité une similitude explicite avec l'idée de simulation énoncée par Pierre Baudrillard¹⁷. On identifie ensuite la virtualité définie en tant que « [...] résolution d'un réel considéré comme une solution parmi d'autres à un problème plus général, et débouchant sur l'enrichissement de possibilités infinies » (Proulx et al., 2006, p. 58). C'est la vision de Pierre Lévy¹⁸, qui explique que la virtualisation serait le processus inverse de l'actualisation qui caractérise le monde réel (Lévy, 1998, p. 14-16). Elle permet « [...] le détachement de l'ici et maintenant » (Lévy, 1998, p. 17). En ce qui concerne les réseaux globaux et la communication médiatisée par ordinateur, ces derniers « [...] affranchissent l'activité humaine des contraintes de la matière, de l'espace et du temps, ouvrant sur des possibilités inédites » (Proulx et al., 2006, p. 62). La virtualité représente donc un processus libérateur, qui permet d'accéder totalement à la potentialité d'un réel non actualisé.

¹⁶ J'ai respecté l'orthographe du mot dans le texte original.

¹⁷ Pierre Baudrillard assimile le concept de virtuel à celui de simulation. L'auteur présente quatre phases successives de la référence à la notion d'image : dans la première, l'image est le reflet d'une réalité profonde. Dans la deuxième phase, l'image masque et dénature une réalité profonde. Dans ces deux premières phases, on doit postuler qu'une réalité existe indépendamment du signe ou de l'image qui la représente. On doit supposer qu'il existe un usager avec une identité propre et repérable par exemple. Dans la troisième, l'image masque l'absence d'une réalité. Enfin, dans la quatrième, l'image est sans rapport à quelque réalité que ce soit, elle est son propre simulacre (Baudrillard, 1981).

¹⁸ Pierre Lévy propose une vision très élaborée du virtuel en expliquant comment la virtualité transforme l'humain (le corps, la culture l'économie du savoir), en particulier du fait du développement d'Internet et de réalités virtuelles (Lévy, 1998)

Proulx et Latzko-Toth expliquent qu'il est aussi possible de considérer la virtualité « [...] comme constitutrice du réel, comme principe d'hybridation des divers niveaux de réalité, du potentiel à l'actuel » (Proulx et al., 2006, p. 58). Cette manière d'aborder le virtuel est liée à l'existence des utilisateurs des communautés virtuelles. Ainsi, ce sont les membres de ces collectifs électroniques qui « [...] vivent sur la zone frontalière entre les cultures physiques et virtuelles [...] » et qui créent un pont entre les deux univers (Stone, 1991, p. 11 dans Proulx et al., 2006, p. 66). Proulx et Latzko-Toth rappellent, en se référant à Wellman et Gulia, que les relations en ligne sont influencées aussi par les échanges que les utilisateurs ont dans le monde réel. Il existerait donc une forme de dichotomie entre le réel et le virtuel, deux entités qui se chevauchent constamment et permettent aux membres de communautés virtuelles d'accéder à une portion du potentiel du réel non actualisé (Proulx et al., 2006, p. 66).

1.5.2 La communauté virtuelle

Les sections précédentes ont mis en relief la manière dont la communauté peut s'épanouir dans un espace hybride, un univers de potentialités qui se différencie du monde réel tout en étant influencé par certains éléments de celui-ci. À l'instar de la communauté réelle, le concept communauté virtuelle souffre d'un problème polysémique. À quel moment un groupe d'individus interagissant en ligne doit-il être considéré comme une communauté? Fernback (2007) présente un aperçu des premières études sur la question, qui remontent au début des années quatre-vingt-dix. Fernback affirme que Rheingold considérait alors les communautés virtuelles comme analogues à leur pendant réel de l'ère préindustrielle, surtout à cause de leur fonction de solidification des collectifs humains préexistants (Fernback, 2007, p. 51). Pour Baym, ces groupes en ligne avaient d'ailleurs développé une

culture suffisamment complexe pour orienter le développement d'un nouvel espace social dans Internet (Fernback, 2007, p. 51). Miller affirmait quant à lui (et à l'instar de Lipovetsky) que ces nouvelles communautés allaient permettre de restaurer les liens sociaux effrités par le développement des technologies (Fernback, 2007, p. 51). Fernback postule que le concept de communauté est complexe à utiliser. Ainsi, ce n'est pas la communauté en tant qu'entité qui devrait attirer l'attention des chercheurs. On devrait plutôt s'attarder sur les relations sociales qui lient les membres et permettent de définir et redéfinir la communauté (Fernback, 2007, p. 66). Dans ce contexte, l'utilisation du concept de communauté virtuelle est risquée car sa définition demeure imprécise et changeante.

Fortin conteste aussi l'utilisation du concept de communauté dans la définition des groupes virtuels ; pour elle, la communauté virtuelle relève de l'utopie. Elle défend cette idée en affirmant que la communauté virtuelle supposerait que « [...] le social soit uniquement relationnel [...] » ce qui impliquerait « [...] que dans la communauté, le lien social naîtrait spontanément de la communication et de l'interaction » (Fortin, 2005, p. 105). Il manque alors un élément fédérateur essentiel à la réalisation d'une « vraie » communauté, à l'image de celles qui se déploient dans le monde réel ; il s'agit des normes¹⁹, qui permettent d'encadrer les pratiques sociales et de baliser les échanges. Les normes permettent en effet la reconnaissance des identités collectives dans un espace social. Fortin explique : « Pour qu'une communauté existe, il faut que des identités collectives y soient associées et pour que ces identités existent, elles doivent être reconnues » (Fortin, 2005, p.106). Le problème dans le cyberspace, c'est que l'éclosion de normes est très complexe et ne correspond pas à ce qui s'observe dans le monde réel. La communauté virtuelle est donc, pour Fortin,

¹⁹ Les normes renvoient dans ce sens à des conventions sociales qui sont un ensemble de valeurs communes, qui permettent la construction des identités sociales et balisent les interactions (Liang, 2006, p. 16).

confinée à n'être qu'une association d'usagers engagés dans des projets surtout individualistes. Eun-Ju Lee nuance cette manière d'aborder la formation de normes dans le cyberspace. Les résultats d'une étude menée en 2006 montrent que la dépersonnalisation²⁰ qui affecte souvent les membres d'une communauté virtuelle favoriserait l'émergence de normes. En effet, dans un contexte où les individus ont peu d'opportunités de se présenter à autrui, ils sont davantage influencés par l'opinion des autres membres anonymes. Il est ainsi plus aisé pour certains leaders d'opinion d'imposer des normes à l'ensemble du groupe (Lee, 2006, p. 440-442).

Milton Campos, chercheur en sciences de la communication, propose un système de classification des communautés virtuelles qui tolère un plus grand niveau d'individualisme dans l'intentionnalité des membres. Contrairement à Fortin et Fernback, Campos suggère qu'il existe plusieurs degrés de communautés virtuelles, influencés par le type d'intentionnalité qui caractérise la collaboration qui se développe entre les individus. Il expose une définition générale de la communauté virtuelle :

Une communauté virtuelle ou en ligne est un collectif dont les membres ont des objectifs communs – imposés ou non – de développement surtout individuel ou ayant un but stratégique et qui communiquent à l'aide de système de communication synchrone ou asynchrone en réseau (Campos, 2004, p. 67).

Campos expose ensuite dans l'ouvrage collectif de Proulx les types de relations sociales qui caractérisent les groupes d'apprentissage en ligne. Le premier niveau est celui de la coprésence²¹. Dans ce contexte, les membres de la communauté « [...] s'engagent dans des

²⁰ La dépersonnalisation fait ici référence à la notion de présence sociale exposée précédemment. Lorsqu'une plate-forme n'offre pas ou peu de moyens de se présenter à autrui, un certain degré de dépersonnalisation émerge, car les utilisateurs n'ont pas la chance de mettre de l'avant certains indices sur eux-mêmes.

²¹ La notion de coprésence, dans ce contexte, ne renvoie pas à l'idée d'échanges en face à face.

contextes où l'intentionnalité est avant tout égocentrique » (Campos, 2006, p. 330). L'utilisateur recherche avant tout son profit et les interactions sociales sont le reflet de cette situation. Les relations se cantonnent à une brève prise de contact avec autrui. La communication est donc plutôt limitée aux salutations et n'engendre que rarement des débats (Campos, 2006, p. 330). Le stade de la coprésence caractérise la communauté d'intérêts « [...] comme celle se constituant autour de la plupart des listes de discussion qui se limitent à publier informations et hyperliens [...] » (Campos, 2006, p. 330). On pense ici aux babillards électroniques, qui regroupent des habitués qui s'échangent des informations concernant un sujet précis, sans toutefois travailler de pair à la résolution d'un problème commun. Campos affirme que c'est d'ailleurs ce degré de collaboration qui s'observe dans un grand nombre de plates-formes d'enseignement en ligne. « [...] une communauté d'apprentissage tel qu'il s'en forme autour de forums sans discussion organisés par un professeur pour informer ses étudiants sur le contenu d'un cours [...] » (Campos, 2006, p. 330). Le second niveau est celui de la coopération en réseau. L'intention des utilisateurs est toujours caractérisée par un certain degré d'égoïsme ; les différents objectifs individuels sont cependant atteints grâce aux activités d'autrui. Campos offre l'exemple d'une communauté d'intérêts centrée sur la recherche d'informations au sujet d'une maladie où ce sont les autres participants qui partagent leurs connaissances. Il pourrait aussi être question d'une communauté d'apprentissage formée « [...] autour d'une liste de discussion organisée par un professeur et dans laquelle les étudiants doivent répondre correctement à des questions sur le contenu du cours pour gagner des points [...] » (Campos, 2006, p. 331). Le troisième niveau, la collaboration, est atteint lorsque le groupe « [...] s'engage intentionnellement dans un effort conjoint pour atteindre une compréhension commune d'un sujet donné » (Campos, 2006, p. 331). Les problèmes ne

sont alors plus individuels, mais relèvent d'un intérêt collectif à trouver la meilleure solution. « Les participants résolvent ensemble les problèmes afin de faire progresser l'état des connaissances » (Campos, 2006, p. 331). La communication se caractérise par un fort niveau d'engagement « [...] les relations interpersonnelles supposent une participation mutuelle franche et authentique », car dans ce cas-là, autrui est un partenaire.

Plusieurs indicateurs permettent d'illustrer la force des liens sociaux qui unissent les membres d'une communauté ainsi que le niveau d'implication de ces derniers. Richard Bagozzi suggère que l'intention de groupe²², qui se définit comme l'action d'un individu engagé au nom d'un groupe (Bagozzi et al., 2007, p. 82), est l'un de ces indicateurs. Dans le cas d'une communauté virtuelle, l'intention de groupe serait observable lorsqu'un usager écrit un message au nom de l'ensemble des membres de la communauté ; c'est alors l'usage du « nous » qui prédomine. On pourra aussi retenir la notion de désir de participation. Ce concept renvoie à la motivation et non à l'intention des membres d'un groupe à prendre part activement aux activités de la communauté (Bagozzi et al., 2007, p. 83). Ce désir implique aussi une dimension d'entraide ; l'usager ne se borne pas au désir de réaliser ces objectifs personnels, mais souhaite aussi contribuer à la réalisation des projets collectifs (Bagozzi et al., 2007, p. 83). L'intention de groupe ainsi que le désir de participer sont intimement liés ; un niveau minimal de motivation est nécessaire pour poser des gestes au nom du groupe.

La communauté virtuelle est donc une construction sociale et repose sur les interactions entre usagers se regroupant autour d'un problème commun (bien que le degré

²² Ce concept est parfois appelé intention partagée ou intention collective. En anglais on parlera souvent de *we-intention* (Bagozzi et al., 2007, p. 82).

d'engagement puisse varier selon le type de communauté et l'intentionnalité des membres). Chaque usager possède sa propre identité, perçue par autrui comme le degré de présence sociale qu'un individu projette. La présence sociale participe à la création d'une identité collective.

1.6 L'enseignement à distance : un champ d'études des communautés virtuelles

Tel que mentionné dans l'introduction de ce chapitre, le domaine de l'enseignement universitaire est profondément transformé par les technologies de l'information. Plusieurs raisons incitent de nombreuses universités à investir dans ce domaine.

Pourtant, dans une récente étude sur la perception des avantages et désavantages de l'enseignement par Internet menée auprès de 197 spécialistes en éducation, 135 ont mentionné que le manque de contacts sociaux tangibles était la principale source des problèmes d'apprentissage (Tamashiro, 2003, p.1). Ainsi qu'on l'a expliqué précédemment, le socioconstructivisme nous apprend que c'est grâce à la médiatisation des connaissances par autrui qu'un individu apprend et développe son identité. Dans un contexte virtuel, la médiatisation des connaissances n'est plus seulement le produit d'un échange avec un professeur ; le savoir devient accessible à travers un média, en l'occurrence l'ordinateur, qui permet d'accéder à des documents sous forme écrite ou audio, ou encore sous forme de vidéo. Le support informatique offre de plus la possibilité d'échanger avec d'autres étudiants ainsi qu'avec les responsables pédagogiques du cours, par l'entremise de forums, de babillards électroniques ou de courriels. Il s'agit alors de communications médiatisées par ordinateur, à l'instar de ce qui s'observe dans une communauté virtuelle. Les premières recherches concernant l'intégration de la

communication médiatisée par ordinateur à l'enseignement à distance remontent aux années 1990. Plusieurs études avaient alors critiqué l'utilisation de la communication écrite asynchrone (comme ce qui se pratique dans un forum) ; les bénéfices escomptés en éducation semblaient être trop élevés par rapport aux résultats obtenus (Liang, 2006, p. 25). Ces suppositions sont illustrées par l'étude de K. Y. Liang sur l'apprentissage d'une langue étrangère dans un contexte en ligne. À l'aide d'une méthodologie mixte (observations, analyse de contenu et questionnaire), la chercheuse a conclu que le fait d'échanger en ligne sur des sujets de natures personnelle et académique stimule l'émergence d'une forte présence sociale. Sans cette reconnaissance de soi par autrui, il semble que les bénéfices liés à l'enseignement à distance soient en effet grandement réduits (Liang, 2006). Le degré de présence sociale aurait un effet important sur le niveau d'engagement cognitif. Ce processus de concentration sur une tâche spécifique se produit lors d'une activité d'apprentissage. Plus la présence sociale se déploie, plus l'engagement cognitif d'un individu risque d'être élevé. Cet engagement devrait, en théorie, faciliter l'apprentissage ainsi que la rétention des connaissances (Helme et Clarke, 2001, p. 136 dans Bai, 2003, p. 2).

Campos consacre un ouvrage entier à l'intégration des forums de discussion dans l'enseignement. L'utilisation de plates-formes collaboratives amènerait selon lui à développer davantage l'apprentissage en groupe. Le modèle traditionnel de l'enseignement propose un schéma similaire à celui de Shannon et Weaver, à savoir un émetteur (le professeur), un message (la matière) et un récepteur (l'étudiant). La communication médiatisée par ordinateur et l'implantation de forums de discussion offrent toutefois l'opportunité de penser l'enseignement autrement. Campos affirme : « Nous croyons que la

meilleure utilisation des forums réside dans l'établissement de relations collaboratives entre les étudiants, et entre ceux-ci et le professeur » (Campos, 2004 : 22). La qualité de l'enseignement en ligne et de l'utilisation de plates-formes collaboratives réside justement dans le fait qu'elles « [...] favorisent un type de travail qui mène à un processus de partage » (*ibid.*). Bien entendu, ce ne sont pas tous les forums de cours à distance qui sont conçus dans cette optique.

Campos retient trois catégories de plates-formes : d'abord les forums, utilisés comme « outils de diffusion » lorsqu'ils servent uniquement à « diffuser dans le corpus du texte des messages, des notes de cours, des textes liés à la matière, des commentaires du professeur ou des renseignements relatifs au cours [...] » (Campos, 2004, p. 23). Dans ce cas, le forum remplit plutôt une fonction de support à l'enseignement. On retrouve ensuite un forum élaboré pour « établir des relations dyadiques et coopératives » (*ibid.*). Dans ce cas, la plate-forme est utilisée afin de supporter l'apprentissage en interagissant directement avec les étudiants, par l'entremise de messages de type courriel. Il peut aussi être question de stimuler la participation à des travaux d'équipe ; dans ce cas « [...] l'évaluation reste fondamentalement individuelle » (*ibid.*). La dernière catégorie est celle du forum qui sert à l'implantation d'une communauté d'apprentissage. Ce type de plate-forme favorise la participation des étudiants, mais aussi des responsables pédagogiques du cours ; l'idée est de promouvoir un « [...] partage collectif et la mise en communication des expertises individuelles, au service de l'apprentissage collaboratif [...] » (Campos, 2004, p. 24). Dans ce dernier cas, l'évaluation doit être collective.

On comprend donc à la lumière de la littérature étudiée que le développement de l'apprentissage en ligne est lié à l'étude des interactions en ligne. À l'inverse, l'étude des

communautés d'apprentissage permet de mieux cerner la manière dont se déploie la nouvelle socialité à travers les communications médiatisées par ordinateur. La présence sociale joue toujours un rôle central, car elle permet de « détecter » un contexte favorable à la collaboration en groupe. C'est cette participation collective qui offrirait le plus de potentiel dans le processus d'apprentissage.

1.7 Récapitulatif

Aux fins de ce travail de recherche, je retiendrai plusieurs concepts énoncés précédemment. La communication médiatisée par ordinateur repose nécessairement sur l'utilisation d'outils informatiques. Ces derniers offrent différents niveaux d'interactivité. Dans ce contexte, l'interactivité sera définie comme le processus de négociation qui suppose une influence mutuelle entre l'émetteur et le récepteur, dans la production des messages transmis dans un échange médiatisé. Le degré d'interactivité des outils de communication variera en fonction de la bande passante utilisée. Un message écrit sur un forum sera considéré comme offrant un potentiel d'interactivité inférieur à une conversation synchrone par clavardage.

Les interactions sociales, médiatisées ou non, sont fondamentales dans le processus de formation d'une identité individuelle. Dans l'optique socioconstructiviste, ce sont les échanges avec autrui qui permettent d'intérioriser les connaissances essentielles à la vie en société. Avant d'entrer en contact avec autrui, chaque individu développe une technique de présentation de soi qui permet de se « mettre en scène » dans un contexte d'interaction. Dans un échange médiatisé par ordinateur, la présentation de soi est primordiale, car la communication est amputée des « indices » ou caractéristiques habituellement perçues par défaut par autrui dans une communication en face à face. La reconnaissance des

caractéristiques personnelles projetées par un usager permet l'émergence de la présence sociale, qui représente le degré d'existence d'un individu perçu par l'autre dans le cadre d'une communication médiatisée.

Les interactions en ligne entre utilisateurs, ayant avec succès déployé un certain niveau de présence sociale, permettent la création de liens sociaux. Ces liens représentent les fondements des communautés virtuelles. Prenant place dans un espace hybride entre réalité et virtualité, la communauté virtuelle est une construction sociale. On la définit comme étant un collectif dont les membres partagent un certain nombre d'objectifs communs, mais conservent aussi un certain degré d'intentionnalité égocentrique, et qui communiquent à l'aide de systèmes de communication synchrones ou asynchrones en réseau. La communauté est renforcée par la volonté de groupe ainsi que par le désir de participer ; ces deux variables reposent aussi sur l'intentionnalité des participants.

1.8 Formulation de l'hypothèse

Internet offre un espace relationnel propice à l'émergence de communautés virtuelles. En effet, en facilitant les interactions sociales, la communication médiatisée par ordinateur met en relation des individus qui sont alors en mesure de se regrouper autour d'intérêts ou d'objectifs communs. Les liens sociaux qui découlent de ces échanges renforcent le sentiment d'appartenance au groupe et permettent progressivement l'émergence de l'identité de groupe. Cette forme d'identité repose cependant sur l'identité individuelle de chaque individu qui contribue à la communauté. C'est la présence sociale qui caractérise l'existence individuelle dans un contexte de médiatisation des échanges.

On observe aussi ce phénomène dans le domaine de l'enseignement à distance. Ainsi, plusieurs plates-formes de cours en ligne offrent la possibilité aux étudiants d'échanger entre eux par l'entremise de forums ou de babillards électroniques. Ce faisant, il est possible de voir émerger des communautés fondées sur l'apprentissage. Certains cours ont été conçus en mettant l'accent sur des outils interactifs facilitant l'émergence de la présence sociale, ce qui devrait, en théorie, faciliter la création d'une communauté d'apprentissage.

L'hypothèse suppose donc qu'il y a une corrélation entre le niveau d'interaction proposé par la plate-forme d'enseignement et le niveau de participation au projet collectif d'apprentissage. Ainsi, une plate-forme d'enseignement à distance facilitant les interactions sociales médiatisées devrait donc du même coup augmenter la richesse des communications entre les étudiants, qui se dévoileraient ainsi davantage aux autres et enrichiraient donc leur identité personnelle. Dans le cas où la plate-forme est riche en interactions, on devrait voir se développer une communauté d'apprentissage, c'est-à-dire une « volonté de groupe » d'apprendre et un désir de participer. Évidemment, cela dans la perspective où cette participation à la « communauté » aidera les apprentissages de chacun.

Chapitre 2 – Méthodologie

Ce second chapitre reviendra tout d'abord sur l'enseignement à distance afin d'introduire le terrain d'étude. Ce sera aussi l'occasion d'énoncer les questions de recherche formulées en lien avec l'hypothèse présentée dans le premier chapitre. Il sera ensuite question de la population étudiée et de l'échantillon. Puis nous aborderons en détail la méthode de collecte des données sélectionnée en débutant par une présentation d'études similaires à celle-ci. Finalement, nous exposerons la méthode d'analyse des données recueillies, qui seront pour leur part présentées dans le chapitre suivant.

2.1 Les cours à distance : un terrain d'étude

Comme nous l'avons exposé dans le chapitre précédent, l'enseignement à distance est un domaine de prédilection pour l'étude des interactions médiatisées par ordinateur et de leurs effets sur l'identité individuelle. En effet, les universités offrent de plus en plus de cours à distance ; le Département d'information et de communication de l'Université Laval n'échappe pas à cette tendance. Ainsi, ce département a mis au point un certificat en communication publique composé de cours offerts entièrement à distance. Le programme de Baccalauréat en communication publique intègre aussi plusieurs cours en ligne. C'est au total environ 15 cours qui peuvent être suivis à distance, soit par la plate-forme WebCT ou ComViz. WebCT est une plate-forme d'enseignement à distance dont l'utilisation est largement répandue dans les universités canadiennes et américaines. La plate-forme ComViz a quant à elle été développée au Québec par M. Claude Cossette, professeur titulaire au Département d'information et de communication.

2.1.1 Le cours *ComViz*

Ainsi, c'est le cours en ligne *ComViz* développé par M. Claude Cossette alors qu'il était rattaché à la Faculté des arts visuels de l'Université Laval qui initie l'intérêt de ce professeur pour l'enseignement en ligne. Ce cours est depuis plusieurs années intégré au cursus des futurs bacheliers en communication publique ; il porte sur la communication par l'image dans le domaine de la publicité et du journalisme. Il a comme particularité de reposer sur une plate-forme portant le même nom, qui privilégie les échanges et encourage les relations d'apprentissage entre étudiants. Plus spécifiquement, *ComViz* « [...] est un cours de trois crédits où l'étudiant apprend à composer (ou à recadrer) une image pour des fins de communication de masse, particulièrement pour le journalisme et la publicité » (Plan de cours de *ComViz*, 2009, en ligne). Le public ciblé par ce cours est vaste et s'adresse au « [...] profane, à la personne qui ne connaît rien à l'image, qui ne sait pas comment s'en servir, qui ne sait ni la critiquer, ni la construire, ni même la choisir ou la recadrer » (Plan de cours de *ComViz*, 2009, en ligne). Le plan de cours offre d'ailleurs une description très claire de l'objectif général du cours :

Le cours permettra à la personne qui l'aura complété d'être un meilleur interlocuteur quand il s'agit de discuter de la pertinence d'une image, de négocier avec un fournisseur visualise (graphiste, photographe ou illustrateur), éventuellement, de réaliser elle-même des documents qui utilisent mieux l'image. Le cours ne vise pas à former des imagistes professionnels mais des utilisateurs ou des critiques plus compétents. C'est dans cette optique que ce cours a été conçu (Plan de cours de *ComViz*, 2009, en ligne).

La plate-forme *ComViz* offre deux outils de communication : le babillard et le courrier électronique. Le babillard revêt une importance particulière dans le contexte de ce cours. Il

s'agit de l'outil d'échange principal et il s'agit aussi d'un outil d'évaluation. Le plan de cours explique fort bien la conception de cet outil :

Le Babillard est un précieux moyen de communication : c'est un lieu d'échange entre étudiants, une source de connaissances étonnamment riche, un endroit magnifique pour exprimer ses idées. De manière à faciliter les échanges, le Babillard est divisé en 11 onglets, chacun ouvrant sur le sujet du Module qui l'identifie. L'onglet Général permet d'exprimer des points de vue ne se rapportant à aucun Module en particulier, les autres se rapportent au sujet de chacun des 10 Modules. De cette façon, l'étudiant peut lancer un sujet (selon les critères précisés plus bas) ou s'insérer dans les échanges sur le sujet du Module qu'il est en train lui-même de compléter (Plan de cours de *ComViz*, 2009, en ligne).

Le babillard est aussi utilisé par les responsables du cours afin de communiquer avec les étudiants : « Les messages envoyés sur le Babillard par votre tutrice ou par le professeur se trouvent dans l'onglet 'Général' et non sous les onglets des différents modules » (Plan de cours de *ComViz*, 2009, en ligne). Une fiche d'identification permet aux étudiants d'inscrire des informations personnelles afin de se présenter aux autres. Il est aussi possible d'y inclure une photo ou une image.

L'ensemble des évaluations est offert en ligne et les étudiants n'ont donc jamais à se présenter en classe ; les activités notées sont uniquement individuelles. Ainsi, l'étudiant sera amené à compléter 10 évaluations à la fin des 10 modules correspondants pour un total de 50 % de la note finale. Il s'agit d'examen de connaissance à choix multiples auquel les responsables du cours ont alloué un maximum de 30 minutes pour les compléter. Deux exercices interactifs pratiques permettront aux étudiants de démontrer leur capacité à mettre en application certains concepts appris dans les modules pour une valeur de 15 % de la note finale. Un essai critique intégré au module 6 compte quant à lui pour 20 % de la note finale. Finalement, les étudiants devront tout au long de la session rédiger des messages de

« qualité » sur le babillard pour le dernier 15 % de la note. Le plan de cours précise ainsi une participation de qualité : « Cinq (5) messages d'environ 25 lignes de 10 mots (disons, au moins 250 mots!) est la quantité demandée pour qu'un message soit considéré » (Plan de cours de *ComViz*, 2009, en ligne). Le contenu des messages notés doit mettre de l'avant certains éléments :

La qualité est présente lorsque l'étudiant s'exprime sur la matière du cours de manière "universitaire". Il ne suffit donc pas d'émettre une opinion ou de faire part d'une impression ; l'étudiant doit présenter un point de vue DOCUMENTÉ, c'est-à-dire comportant au moins une référence explicite à une source externe et, éventuellement, une image exemplaire (Plan de cours de *ComViz*, 2009, en ligne).

Tout message jugé non-pertinent, à savoir du pourriel, de la publicité, l'utilisation d'un langage non approprié ainsi que l'échange d'informations personnelles (sauf dans la section générale) était sanctionné par une perte de 1,5 point par message. En fait, le plan de cours traduit fort bien la préoccupation centrale des responsables du cours, à savoir stimuler la participation des étudiants. Les responsables du cours insistent d'ailleurs sur ce dernier point : « Le Babillard est un espace public précieux. Il offre toute la richesse d'un groupe concerné par une matière passionnante, mais il impose un respect propre à la communication publique » (Plan de cours de *ComViz*, 2009, en ligne). L'objectif d'évaluer la participation sur le babillard n'est donc pas de simplement faire écrire les étudiants sur un sujet donné ; l'idée est plutôt de favoriser la construction sociale de la connaissance. Les responsables du cours l'évoquent explicitement en posant la question suivante dans le plan de cours : « Avez-vous participé à l'échange entre étudiants – et en "apportant de l'eau au moulin" de la connaissance ? » (Plan de cours de *ComViz*, 2009, en ligne).

2.1.2 Le cours *Sexualités et cultures*

Initialement, ce projet se concentrait uniquement sur le cours *ComViz*. Cependant, lors de la cueillette des données, le nombre de répondants a été inférieur aux attentes initiales. Ainsi, malgré de nombreuses relances, moins de 50 % des inscrits avaient participé à l'avant-dernière semaine de cours. Nous avons donc rapidement contacté un collègue du Département d'anthropologie de l'Université Laval qui est responsable d'un cours offert à distance. À l'instar de *ComViz*, *Sexualités et cultures* est un cours proposé entièrement en ligne, y compris les évaluations. Il est cependant offert sur la plate-forme WebCT, comme l'ensemble des cours à distance en anthropologie. Ce cours est d'ailleurs intégré au certificat sur la diversité culturelle, un programme de premier cycle développé pour être offert entièrement en ligne. Le Département d'anthropologie, à l'instar du Département d'information et de communication, mise de plus en plus sur l'enseignement à distance. On compte ainsi deux programmes et deux microprogrammes donnés entièrement en ligne.

Le contenu du cours porte sur « [...] sur la sexualité humaine dans une perspective anthropologique » et vise à familiariser l'étudiant « [...] avec une approche culturelle, plutôt que biologique, de la sexualité » (Plan de cours de *Sexualités et cultures*, 2009, p. 1). Plus spécifiquement, ce cours a comme objectif général de permettre « [...] de se familiariser aux discours et aux pratiques culturelles concernant la sexualité humaine (Plan de cours de *Sexualités et cultures*, 2009, p. 1). Les objectifs du cours sont les suivants :

De prendre conscience de la diversité infinie des pratiques sexuelles et des discours sur la sexualité au sein des cultures du monde ; de mieux comprendre comment on construit socialement la sexualité mais aussi le genre, qu'il soit féminin, masculin ou autre. De prendre une certaine distance par rapport à ce qui semble relever de l'ordre de l'évidence en Occident moderne en ce qui concerne la sexualité et le genre (Plan de cours de *Sexualités et cultures*, 2009 :1).

Le cours est constitué de 6 modules distincts qui sont eux-mêmes divisés en 11 sections. L'approche pédagogique de ce cours est résolument pensée en fonction de l'enseignement à distance ; ce cours n'a d'ailleurs jamais été offert en salle. Selon le plan de cours : « Le matériel didactique et la formule utilisée vous permettent d'adopter une démarche d'apprentissage autonome. Vous pouvez ainsi gérer votre temps d'étude et prendre en charge votre formation » (Plan de cours de *Sexualités et cultures*, 2009, p. 2). Le rôle du responsable pédagogique du cours est de « [...] faciliter les conditions d'apprentissage et de vous aider dans votre démarche, de façon à ce que vous atteigniez les objectifs du cours » (Plan de cours de *Sexualités et cultures*, 2009, p. 3).

Les étudiants pouvaient joindre le responsable du cours par un système de courrier électronique propre à la plate-forme WebCT. Un forum (semblable au babillard de ComViz) était aussi disponible afin de communiquer avec les autres étudiants sur des sujets relatifs au cours. Le responsable du cours pouvait être amené à intervenir sur le forum afin de corriger des informations inexactes ou répondre à des questions. Le plan de cours offrait quelques précisions concernant le forum :

Un tel forum vous permet de discuter de divers points de contenu avec les autres personnes inscrites. Comme vous étudiez à distance, vous n'aurez pas nécessairement l'opportunité de rencontrer vos collègues étudiants. Le forum est donc un outil qui vous permet d'échanger entre vous et avec votre chargé de cours (Plan de cours de *Sexualités et cultures*, 2009, p. 7).

La formule d'évaluation reposait sur deux interventions notées sur le forum (qui comptaient pour 30 % de la note finale chacune) et un examen final à choix multiples (qui valait 40 % de la note finale). Des exercices d'auto-évaluation étaient aussi disponibles, mais non pondérés.

En fin de compte, l'utilisation d'un second cours avait comme avantage de pouvoir établir des comparaisons entre les réponses obtenues. Cette approche enrichira la discussion des résultats et permettra de mettre en perspective les conclusions tout en assurant un échantillon d'une taille suffisante.

2.1.3 Formulation de questions de recherche

L'hypothèse présentée dans le chapitre 1 nous amène maintenant à formuler des questions de recherche en tenant compte des particularités des cours qui serviront de terrain de recherche. En tenant compte des remarques soulevées dans le chapitre 1 concernant les communautés d'apprentissage, nous porterons donc une attention particulière à la motivation des étudiants à se présenter aux autres. Ainsi, nous interrogerons spécifiquement la motivation des étudiants à se faire connaître d'autrui en donnant des indices sur eux-mêmes :

- Est ce que les étudiants apparaissent motivés à se présenter à autrui?

Cette question est pertinente à notre recherche, car la présentation de soi est un élément central dans le processus de déploiement de la présence sociale. Ainsi, une faible motivation à se présenter handicaperait fortement l'émergence de la présence sociale en réduisant le nombre d'indices qui balise une communication médiatisée. C'est justement sur cette question spécifique des interactions entre étudiants que nous nous attarderons ensuite :

- Est-ce que les étudiants étaient motivés à échanger avec autrui?

Il est important de vérifier que la motivation des étudiants dépassait le simple fait de se présenter. Ce sont les interactions qui permettent de développer la reconnaissance de soi par les autres. Cette question nous amènera à nous attarder finalement aux effets des interactions sur les liens qui se créent entre les étudiants. Ainsi, nous attacherons une grande importance au type d'échange que les étudiants ont eu par l'entremise du forum ou du babillard.

- Comment peut-on qualifier les relations qui se déploient entre les étudiants?

Ces trois questions devraient permettre de confirmer ou de rejeter notre hypothèse.

2.2 Population et échantillon

La population étudiée regroupe donc les étudiants inscrits à un cours offert entièrement en ligne. L'échantillon est composé des étudiants inscrits à la session d'été 2009 au cours *ComViz* et *Sexualité et cultures*. Le seul critère d'acceptation des participants était d'être inscrit à un des deux cours à la session d'été. Le cours *ComViz* comptait 100 inscrits, mais 93 étudiants actifs ; le cours *Sexualité et cultures* comptait 170 inscrits et 161 étudiants actifs. Les étudiants considérés comme actifs sont ceux qui participaient aux évaluations. Ainsi, un certain nombre d'étudiants demeuraient inscrits au cours, mais ne produisaient pas les travaux et n'étaient pas notés aux évaluations. Ces étudiants ont souvent négligé d'abandonner le cours durant les dates prescrites par l'université. Ainsi, en additionnant les inscrits actifs des deux cours, on obtient un échantillon de 254 personnes.

2.3 Méthode de collecte des données

Les nombreuses études concernant l'enseignement à distance permettent d'apprécier la variété d'outils susceptibles d'être utilisés pour la collecte de données dans un contexte virtuel. D'une part, plusieurs chercheurs ont utilisé des outils propres à la tradition qualitative. Kristy Yan Liang a abordé sa recherche concernant les effets de la présence sociale sur les étudiants dans un contexte d'apprentissage en ligne. Liang a utilisé pour ce faire une méthode mixte, intégrant des observations, des entrevues et une analyse de contenus (Liang, 2006, p. 63). L'échantillon était restreint, soit 12 étudiants, ce qui se prêtait bien à une méthode qualitative. Fernback a lui aussi préféré l'approche qualitative en menant des entrevues afin de déterminer la définition que donnaient les utilisateurs de communautés virtuelles à ce type de plate-forme (Fernback, 2007, p. 57). Il justifie ce choix en soulignant que la méthode qualitative est particulièrement appropriée dans l'étude du processus de construction de sens de l'être humain (Fernback, 2007, p. 57).

On trouve cependant dans la littérature concernant l'étude des communautés et des pratiques en ligne un grand nombre d'études menées dans la tradition quantitative. Ainsi, Richard Bagozzi et un groupe de chercheurs ont plutôt utilisé des questionnaires électroniques administrés à 75 groupes virtuels. Le but de cette étude était d'étudier les effets des interactions en ligne sur la vie « réelle » des participants (Bagozzi et al., 2007, p. 94). Roy Tamashiro a pour sa part mené une vaste enquête auprès d'étudiants gradués en éducation afin de connaître le point de vue de 197 d'entre eux sur l'enseignement à distance. Étant donné la nature réflexive de cette recherche, Tamashiro a préféré utiliser un questionnaire ouvert. Les répondants devaient dresser la liste des avantages et désavantages des cours à distance (Tamashiro, 2003, p. 1).

Joseph B. Walther a mené de nombreuses recherches concernant la manière dont les membres d'une communauté virtuelle communiquent ainsi que la présence sociale. Il a par exemple étudié l'effet des indices communicationnels dans le contexte de l'utilisation du site de réseautage *Facebook*. Son échantillon était constitué d'étudiants de 1^{er} cycle et la méthode de collecte de données était le questionnaire électronique autoadministré (Walther et al., 2009, p. 239). Dans une autre étude portant sur l'importance de l'identification visuelle des participants dans le processus de formation de la présence sociale, Walther a utilisé un questionnaire électronique autoadministré (Walther, 2000, p. 118). Cette recherche était menée sur un échantillon composé d'étudiants inscrits à un cours à distance, ce qui est similaire à celui de notre étude.

Après avoir pris en compte les avantages et inconvénients des différentes méthodes de collectes des données, cette étude se positionnera finalement dans une optique quantitative. C'est en prenant exemple sur les travaux de Walther que nous avons sélectionné le sondage par questionnaire électronique autoadministré. Ce dernier présentait de nombreux avantages pour cette recherche et avait fait ses preuves lors d'études similaires. Premièrement, cet outil convenait parfaitement à la taille théorique de l'échantillon. Deuxièmement, les étudiants devaient avoir accès aisément au questionnaire. En effet, le cours étant offert à la session d'été, les étudiants ne se déplacent pas ou peu sur le campus. Un questionnaire électronique permet de plus de facilement récupérer les données sans que les participants ne soient obligés de renvoyer un document papier. Troisièmement, étant donné la nature de cette recherche, il semblait logique de tester la participation des étudiants à une recherche menée en ligne. La motivation de ces derniers à répondre constituait un élément intéressant en soi.

2.3.1 *Élaboration des questionnaires*

Nous avons donc élaboré un questionnaire comptant une vingtaine de questions inspirées par la revue des acquis de la recherche présentée dans le chapitre précédent. Les cinq premières questions concernent le profil du répondant. Les questions suivantes s'intéressent aux outils d'interaction, à la motivation des étudiants à échanger avec autrui, à la nature des échanges qui se déroulent dans le cadre du cours ainsi qu'aux effets ressentis sur l'apprentissage et le travail à accomplir découlant des interactions.

Une seconde version du questionnaire adapté au cours *Sexualités et cultures* a aussi été préparée à posteriori. Il y a peu de différences entre les deux versions ; elles concernent surtout la dénomination des outils d'interaction (forum plutôt que babillard) et certaines fonctions propres à la plate-forme ComViz (présence d'une fiche d'identification personnelle). Le questionnaire pour *ComViz* comptait au final 24 questions contre 20 questions pour la version *Sexualités et cultures*.

À la suggestion de M. Claude Cossette, nous avons utilisé le site *Free Online Survey* (<http://freeonlinesurveys.com/>) pour rendre le questionnaire accessible en ligne. Il s'agit d'un site Internet qui permet de créer un ou plusieurs questionnaires gratuitement. Cependant, certaines fonctions avancées étant bridées avec la version « gratuite », nous avons donc contracté un abonnement mensuel afin de bénéficier de l'ensemble des fonctionnalités²³ du site. Les responsables des cours étudiés ont ensuite informé les étudiants des objectifs de cette recherche par l'entremise de messages électroniques. Dans le cas du cours *ComViz*, un message de type « pop-up » attirait l'attention des étudiants

²³ Par exemple, créer un questionnaire de plus de 15 questions, avoir plus de 50 répondants et avoir accès à toutes les réponses sans limitations étaient des options payantes.

lorsqu'ils se connectaient au portail du cours. Dans le cas du cours *Sexualités et Cultures*, le responsable du cours a plutôt envoyé un message de type courriel privé contenant un lien vers le site de *Free Online Survey*. Dans les deux cas, les étudiants étaient alors dirigés directement vers le questionnaire ; le temps nécessaire pour répondre était d'environ 7-10 minutes.

L'étude a été approuvée par le Comité d'éthique de la recherche de l'Université Laval (CÉRUL) et porte le numéro d'approbation 2009-058 A-1 /08-06-2009. Une demande de modification afin d'inclure le cours *Sexualités et cultures* a été envoyée au CÉRUL au début du mois de juin ; cette requête a été approuvée le 8 juin 2009.

2.4 Méthode d'analyse

Plusieurs questions du sondage sont très « parlantes » et offrent beaucoup d'informations sans être soumises à des tests statistiques. Cependant, certains croisements nous apparaissaient pertinents afin de raffiner notre analyse des données. Étant donné la nature quantitative des données recueillies, c'est naturellement la méthode d'analyse statistique qui a été retenue. Ainsi, c'est le logiciel SPSS qui a été sélectionné afin de soumettre le corpus à différents tests. Ce choix a été dicté par l'accessibilité de ce logiciel ainsi que son utilisation largement répandue dans le domaine de la recherche en sciences sociales. De plus, le site *Free Online Survey* offrait les résultats sous forme de fichiers Excel ; il était donc aisé de transférer ces données dans SPSS.

Plusieurs tests de signification statistique ont été effectués afin de déterminer les relations qui existent entre certaines variables. Pour rappel, le rôle des tests statistiques en général est de mettre de l'avant « [...] la probabilité de trouver une relation aussi forte que celle que

l'on a découverte dans l'échantillon quand il n'y a pas de relation dans la population de laquelle est tiré cet échantillon » (Fox, 1999, p. 166). En d'autres termes, ces différents tests permettront de mettre ultérieurement en évidence certaines corrélations entre des variables ; il serait possible de généraliser ces conclusions à l'ensemble de la population échantillonnée dans cette recherche.

Le premier test retenu est celui du khi-carré. Il est en effet particulièrement pertinent d'utiliser ce test statistique pour l'analyse de tableaux bivariés. En effet, le khi-carré « [...] compare les fréquences observées avec les fréquences auxquelles on s'attendrait s'il n'y avait pas de relation entre les variables (les fréquences anticipées) » (Fox, 1999, p. 166).

Le but de tous les tests de signification (dont Khi-carré) consiste à évaluer la probabilité de l'hypothèse nulle (H_0), dans l'espoir de pouvoir rejeter celle-ci, au profit de l'hypothèse alternative (H_1), que suggèrent les résultats de l'échantillon (Lemieux, Roy et Leclerc, 2005, p. 78).

Un second test utilisé est le V de Cramer. Il s'agit d'une mesure d'association qui peut être utilisée si « [...] l'une des variables (ou les deux) d'un tableau bivarié est nominale [...] » (Fox, 1999, p. 179). On préférera l'utilisation du V de Cramer au C de Pearson qui présente un défaut non-négligeable. « [...] sa borne supérieure est inférieure à 1,00 » ce qui rend son interprétation plus ardue (Fox, 1999, p. 179). Ce test permettra donc de déterminer la force de la corrélation détectée par le khi-carré. Les données seront parfois soumises au Phi (Φ). Il s'agit d'un test similaire au V de Cramer mais qui s'applique aux tableaux « [...] ayant deux rangées ou deux colonnes » (Fox, 1999, p. 179). C'est donc la taille du tableau de fréquence qui dictera le choix du test. Dans certains cas, le D de Somers sera aussi appliqué aux données. Il s'agit « [...] d'une mesure asymétrique d'association qui inverse les

variables dépendantes et indépendantes, comme le font les deux lambdas asymétriques pour les variables nominales » (Fox, 1999, p. 187).

Il semble aussi important d'apporter certaines remarques concernant l'interprétation des résultats des différents tests statistiques. La littérature concernant les tests statistiques suggère plusieurs normes qui permettent de déterminer l'intérêt des résultats obtenus aux tests.

Ainsi, la répartition des répondants dans les tableaux de fréquence influence la validité des résultats :

On considère que le test du khi-carré est de validité douteuse, lorsque plus du quart (25 %) des cellules d'un tableau croisé affichent des fréquences anticipées (f_a) inférieures à 5 observations (individus) par cellule (Lemieux et Leclerc, 2005, p. 79).

Comme la taille de l'échantillon est limitée, la répartition des répondants pourrait éventuellement invalider certains croisements. On retiendra de plus que « Par convention, les chercheurs considèrent qu'une probabilité égale ou inférieure à 0,05 (1 sur 20) est raisonnable pour conclure à la signification statistique » (Fox, 1999, p. 151). Ce dernier point permettra de déterminer si le résultat au test du khi-carré permet de conclure à l'intérêt de mener un test d'association.

Chapitre 3 – Présentation des résultats

Ce troisième chapitre présente les résultats détaillés obtenus par le questionnaire électronique administré à notre échantillon. Nous verrons dans un premier temps les résultats comparés pour les deux groupes présentés sous forme de graphiques. Dans un second temps, il sera question des données soumises à différents tests statistiques et des résultats obtenus à ces croisements.

3.1 Présentation des résultats du sondage

Cette première section se consacre à la présentation des résultats détaillés des données collectées à l'aide des questionnaires numériques. Les données des cours *ComViz* et *Sexualités et cultures* sont présentées ensemble afin de faciliter la lecture ainsi que les comparaisons. Toutefois, comme il existe des différences mineures entre les deux questionnaires, certaines questions n'ont pu être regroupées et sont présentées séparément.

3.1.1 Présentation comparée des données de *ComViz* et *Sexualités et cultures*

Cette sous-section s'intéresse aux réponses des 94 participants qui ont répondu au sondage par questionnaire électronique. Les pourcentages ont été arrondis afin d'alléger le texte.

La figure 1 présente la répartition des répondants selon le sexe. Une large majorité de participants étaient des femmes, plus de 80 %, dans le cas de *ComViz* et de *Sexualités et cultures*. Cette répartition n'est pas surprenante, car environ 63 % des étudiants inscrits à un programme de 1^{er} cycle à l'Université Laval sont des femmes (Site Internet de l'Université Laval, 2009, en ligne). Ce pourcentage augmente même à près de 70 % à la

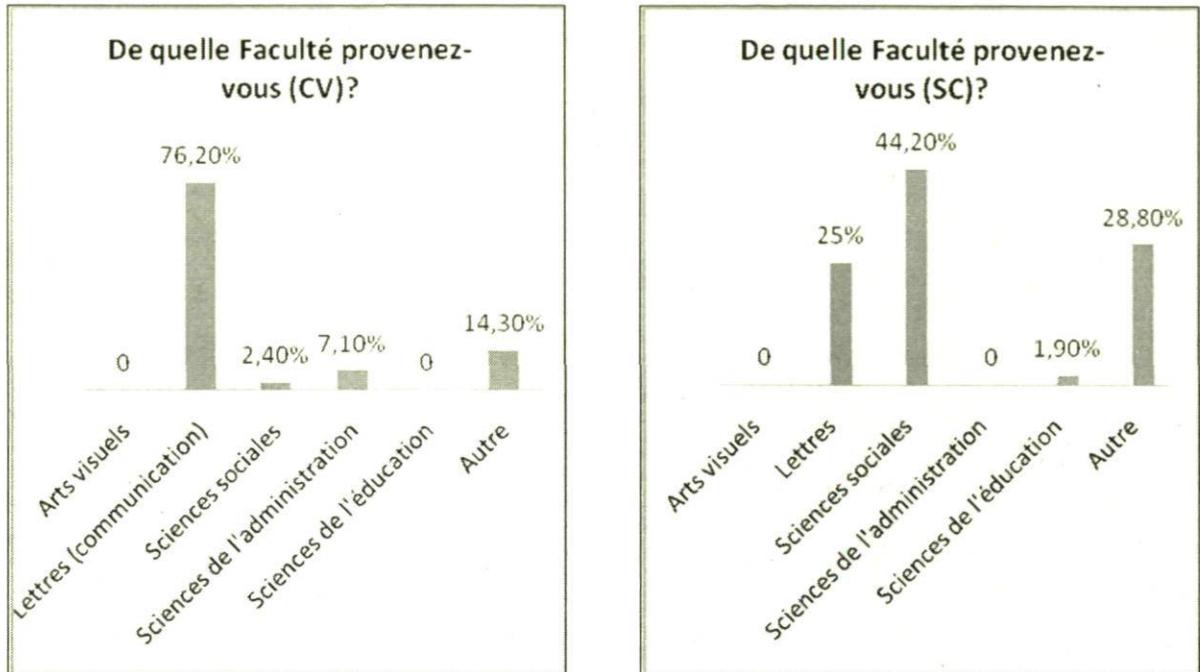
Faculté de lettres et à la Faculté des sciences sociales (Site Internet de l'Université Laval, 2009, en ligne).

Figure 1
Répartition des répondants selon le sexe dans ComViz et Sexualités et cultures



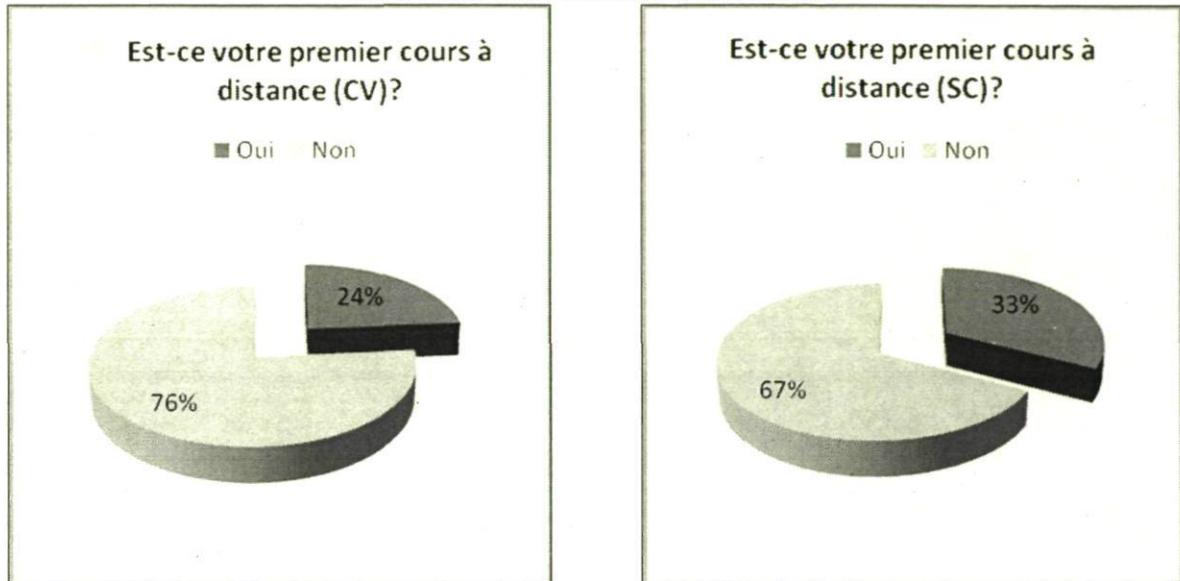
La figure 2 présente la faculté d'appartenance des participants. Ainsi, dans le cas de *ComViz*, une majorité (76 %) d'étudiants provient de la Faculté de lettres (à laquelle est rattaché le Département d'information et de communication). On constate une répartition différente du côté de *Sexualités et cultures* où seulement 44 % des étudiants proviennent de la Faculté des sciences sociales (à laquelle est rattaché le Département d'anthropologie). Il y a donc plus d'étudiants qui choisissent le cours en anthropologie comme cours hors concentration que dans le cas de *ComViz*.

Figure 2
Faculté d'appartenance des participants à ComViz et Sexualités et cultures



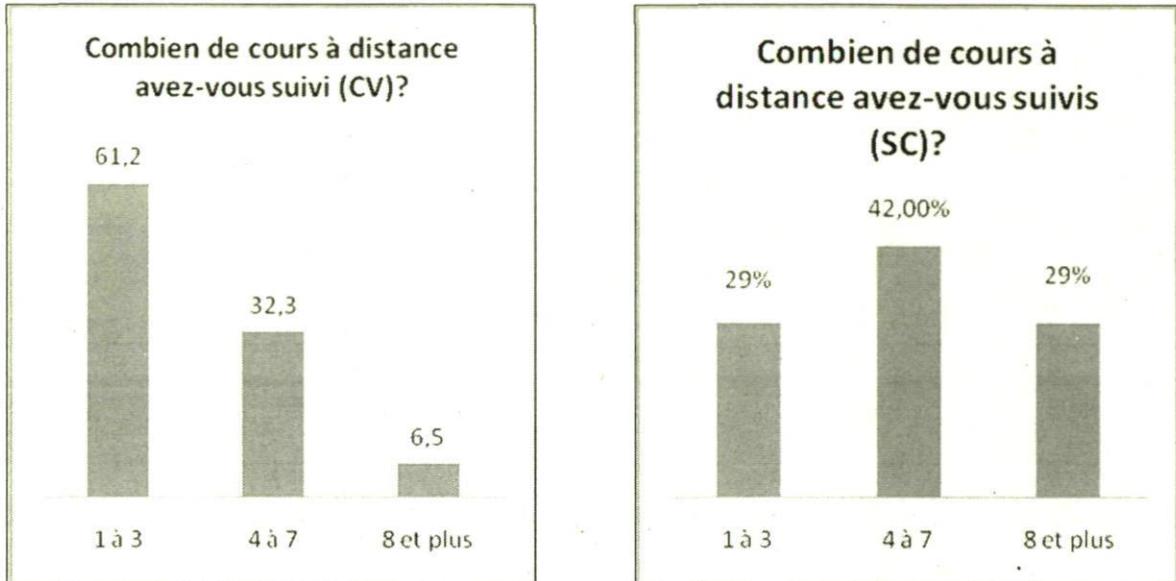
La figure 3 permet d'apprécier le niveau d'expérience des participants dans l'enseignement à distance. On constate que les répondants des deux cours ont dans une large proportion (76 % et 67 %) déjà suivi des cours en ligne.

Figure 3
 Expérience des étudiants avec l'enseignement à distance
 dans ComViz et Sexualités et cultures



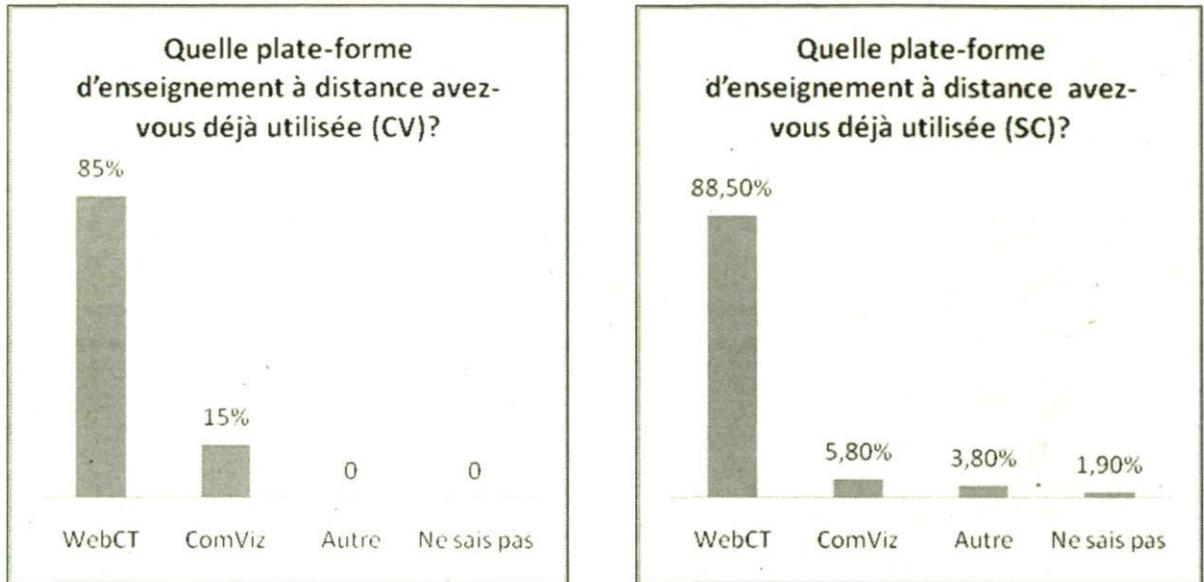
Les participants ayant répondu positivement à la question précédente devaient ensuite préciser le nombre de cours à distance qu'ils avaient suivis. Dans le cas de *ComViz*, la plupart (61 %) n'ont pas suivi plus de 1 à 3 cours. 32 % ont affirmé avoir déjà suivi entre 4 à 7 cours alors que seuls 7 % dépassent la marque des 8 cours et plus. Les répondants du cours *Sexualités et cultures* semblent avoir un peu plus d'expérience. Ainsi, 25 % ont suivi de 1 à 3 cours, alors que 42 % affirment avoir complété 4 à 7 cours. 25 % disent finalement avoir suivi 8 cours ou plus. Il est intéressant de rappeler que le Département d'information et de communication ainsi que le Département d'anthropologie offrent tout les deux des programmes à distance. Il est donc raisonnable de penser que plusieurs étudiants sont issus de ces programmes en ligne et ont donc cumulé plus d'expérience que leurs collègues issus des programmes « en salle ».

Figure 4
 Nombre de cours à distance suivis par les étudiants de ComViz et Sexualités et cultures



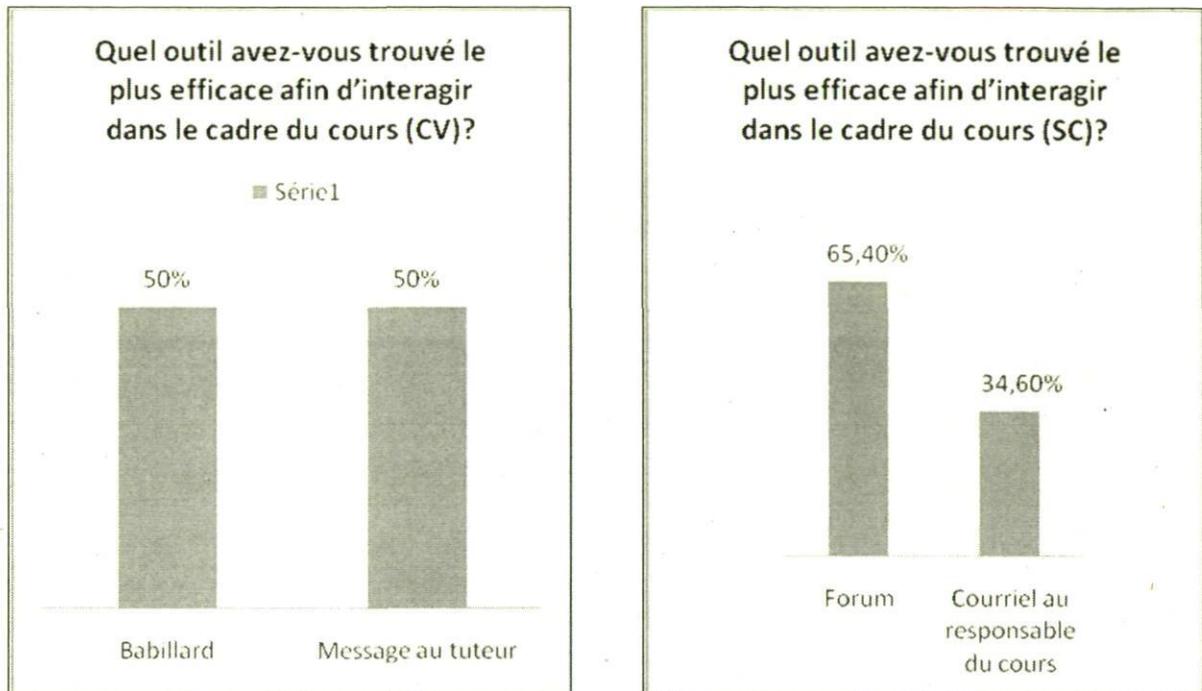
Les participants ayant répondu par l'affirmative à la question précédente étaient invités à préciser avec quelles plates-formes d'enseignement à distance ils avaient travaillé précédemment. C'est *WebCT* qui arrive largement en tête avec un peu plus de 85 % des réponses pour les deux groupes. On constate que la plate-forme *ComViz* a davantage été utilisée par les étudiants du groupe en communication, ce qui est logique sachant que la plate-forme sert uniquement au Département d'information et de communication. Un pourcentage marginal (2 %) des répondants du cours *Sexualités et cultures* affirme avoir déjà utilisé une autre plate-forme que celles mentionnées précédemment.

Figure 5
Plates-formes d'enseignement déjà utilisées par les étudiants
de ComViz et Sexualités et culture



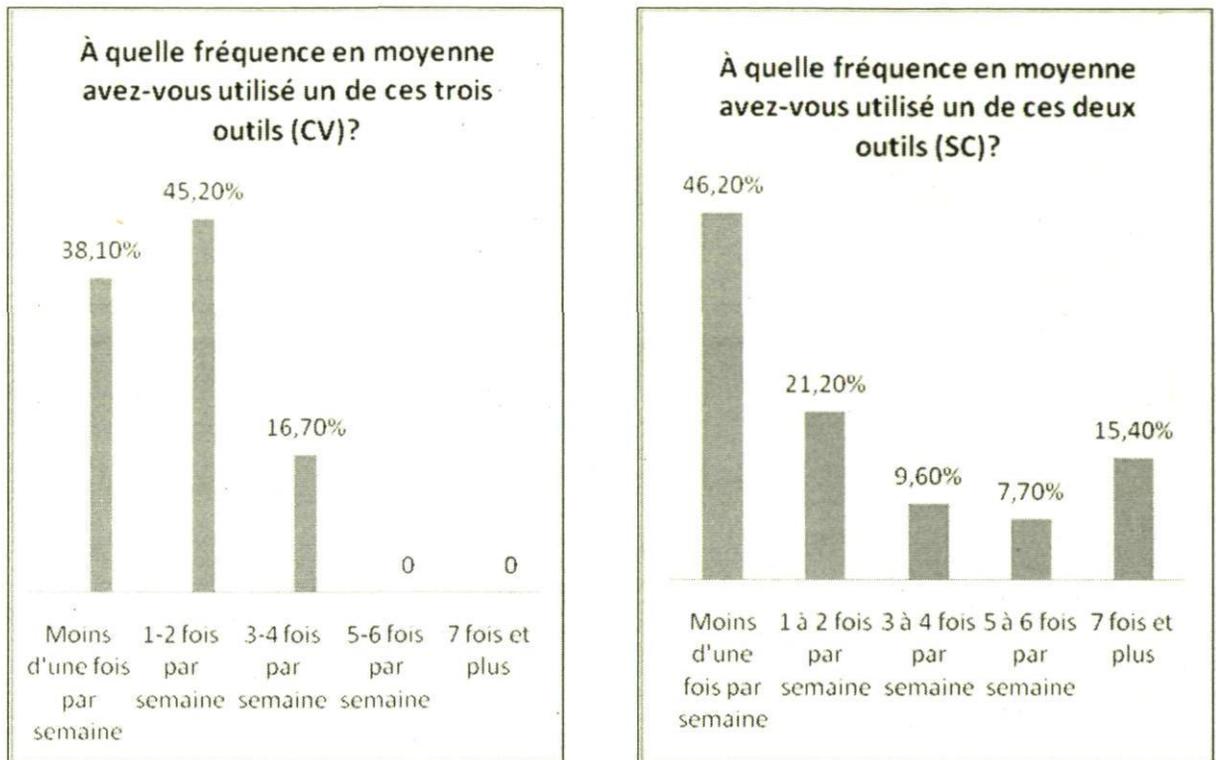
La figure 6 présente les résultats concernant les outils d'interaction offerts dans les deux cours. C'est le forum (65 %) qui arrive au premier rang des outils favoris pour échanger dans le cours en anthropologie. On comprend que les participants de *ComViz* n'ont pas montré de préférence marquée, étant donné que la répartition est égale (50 %) pour les deux outils disponibles.

Figure 6
Outil d'interaction le plus efficace selon les étudiants
de ComViz et Sexualités et cultures



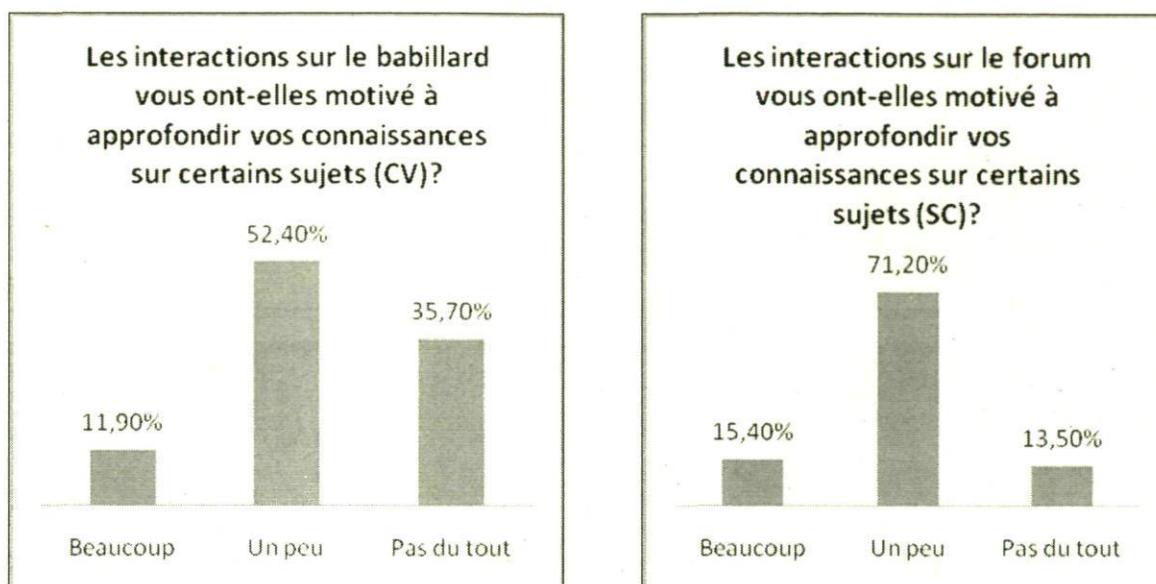
La figure 7 permet de déterminer la fréquence moyenne d'utilisation des outils d'interaction. 38% des répondants de *ComViz* ont utilisé ces outils moins d'une fois par semaine contre 46 % de leurs collègues en anthropologie. Près de 62 % des participants de *ComViz* ont eu recours aux outils d'échange entre 1 et 4 fois par semaine contre 31 % de ceux de *Sexualités et cultures*. Le groupe en anthropologie se distingue car 23 % des répondants ont affirmé utiliser le forum ou le message au tuteur 5 fois et plus par semaine. L'écart est donc plus grand dans le cours *Sexualités et cultures* où un petit nombre d'étudiants utilisaient intensivement les outils d'interaction alors que certains de leurs pairs faisaient preuve d'un certain manque d'intérêt.

Figure 7
Fréquence moyenne d'utilisation des outils d'interaction
par les étudiants de ComViz et Sexualités et cultures



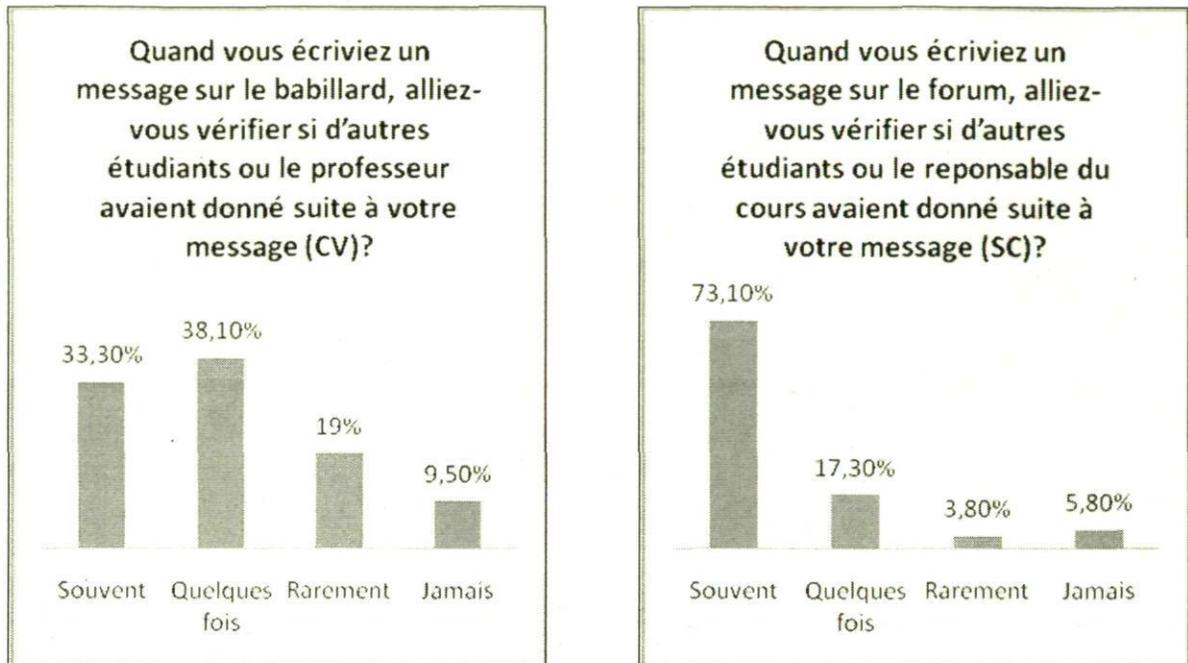
La figure 8 se penche sur les effets perçus par les participants des interactions sur la motivation à approfondir certains sujets. La répartition des répondants est similaire dans les deux cours. Ainsi, environ 12 % des répondants de *ComViz* ont dit être très motivés, contre 15 % en *Sexualité et cultures*. 88 % des participants de *ComViz* étaient pour leur part peu ou pas du tout motivés à approfondir leurs connaissances, contre 85 % de leurs collègues en anthropologie.

Figure 8
Motivation à approfondir les connaissances en fonction des interactions
sur le babillard ou le forum



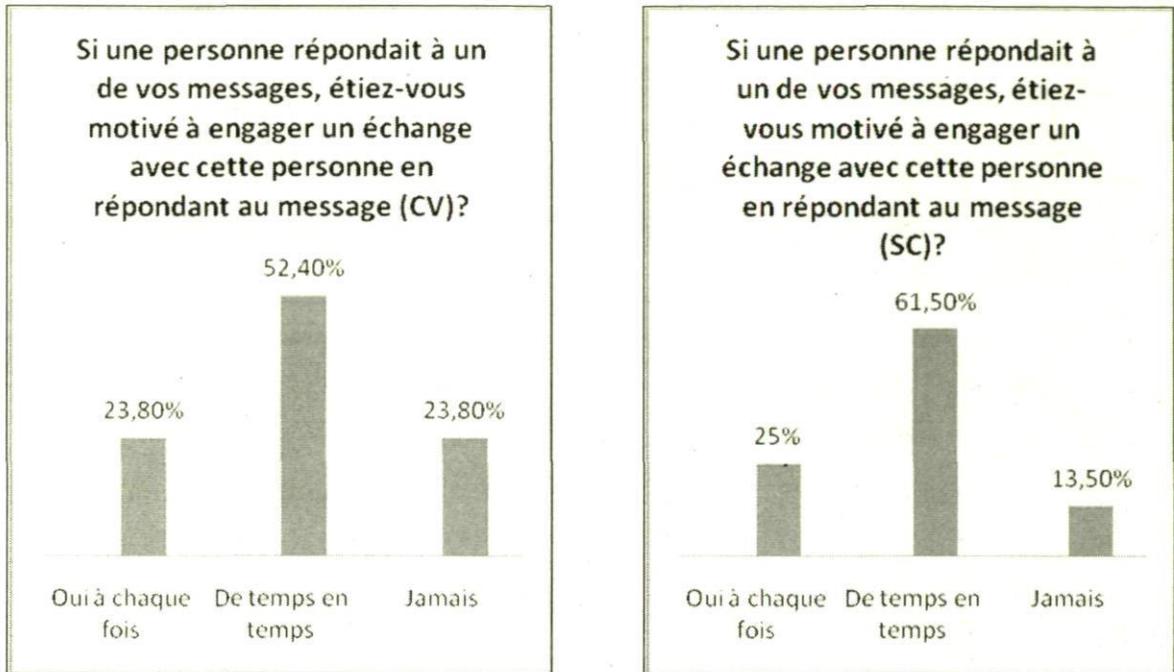
Les deux figures suivantes présentent des résultats des questions en lien avec l'intentionnalité des répondants. Ainsi, la figure 9 nous apprend que 71 % des répondants de *ComViz* et 90 % des participants de *Sexualités et cultures* ont souvent ou quelquefois vérifié si quelqu'un avait répondu au message qu'ils avaient écrit sur le babillard ou le forum. À l'opposé, 28 % des répondants du cours en communication vérifiaient quelquefois ou rarement si d'autres étudiants ou le responsable du cours avaient réagi à leurs messages, contre 10 % en anthropologie.

Figure 9
Suivi des réponses aux messages écrits par l'étudiant sur le babillard ou le forum



La figure 10 examine la motivation des participants à donner suite à une réponse à un de leurs messages. Un peu plus de la moitié des répondants ont affirmé être motivés de temps en temps à engager un échange. Une proportion très similaire, 24 % en *ComViz* et 25 % en *Sexualité et cultures*, disent toujours vérifier si quelqu'un avait répondu à leur message.

Figure 10
 Motivation à engager un échange à la suite d'une réponse
 à un message écrit par l'étudiant



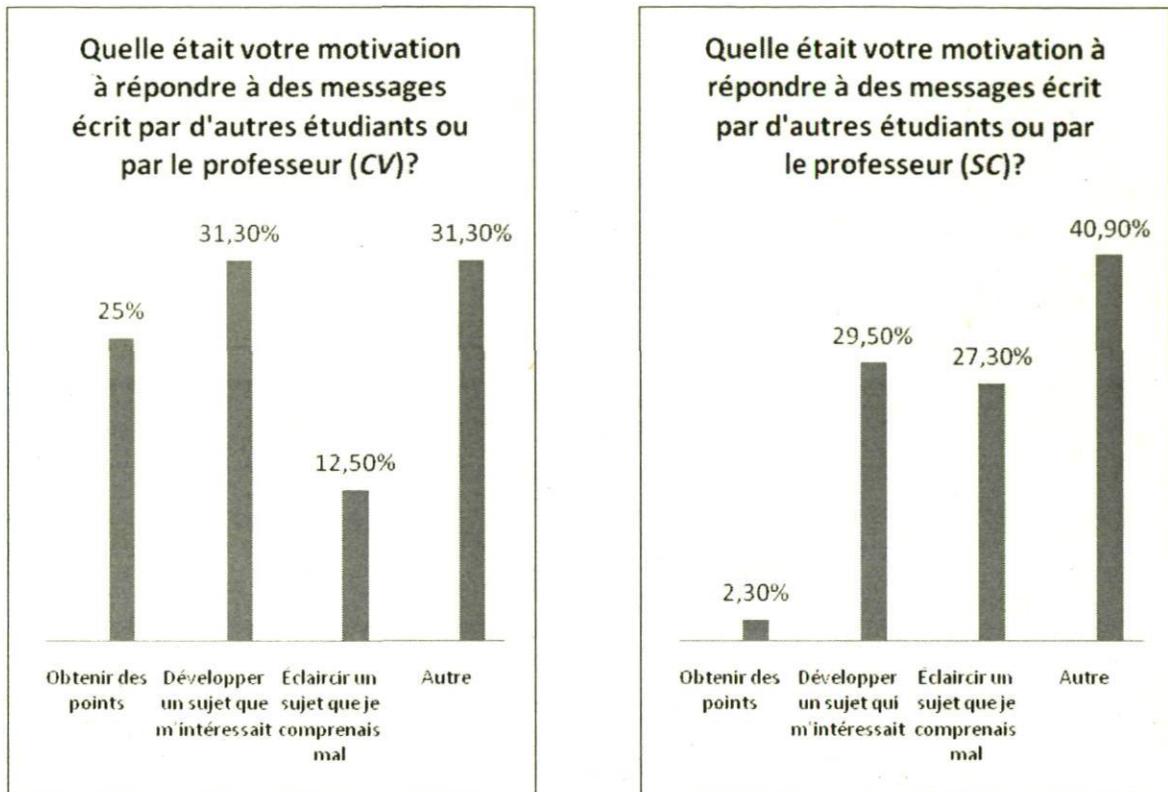
La figure 11 servait à déterminer si les répondants avaient eux-mêmes initié un échange en répondant à un message écrit par autrui. Ainsi, 31 % affirmaient avoir initié un tel échange dans le cours en communication. Les étudiants de *Sexualités et cultures* se distinguent dans la mesure où c'est plutôt 56 % qui auraient pris cette initiative.

Figure 11
Réponse à des messages écrits par d'autres étudiants



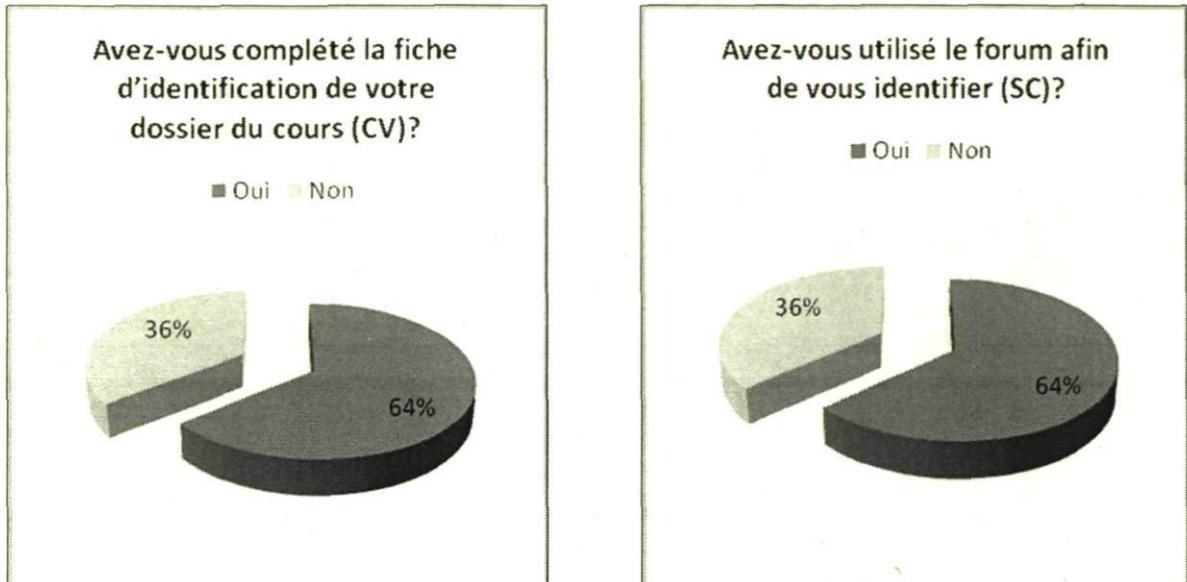
La figure 12 apporte des précisions par apport aux données présentées aux figures 10 et 11 concernant la motivation des étudiants à répondre à des messages écrits par autrui. Une proportion équivalente de participants des deux cours (31 %) a affirmé être motivée par le fait de développer un sujet qui les intéressait ou par d'autres raisons. 25 % le faisaient clairement dans l'optique de gagner des points dans le cas de *ComViz*, contre 3% pour *Sexualités et cultures*. 13 % désiraient mieux comprendre un sujet mal compris en communication contre 27 % en anthropologie. Finalement, un pourcentage important d'étudiants a affirmé être motivé par une autre raison : 31 % pour le groupe de *ComViz* contre 41 % pour le groupe de *Sexualités et cultures*.

Figure 12
Nature de la motivation à répondre à des messages écrits par d'autres étudiants



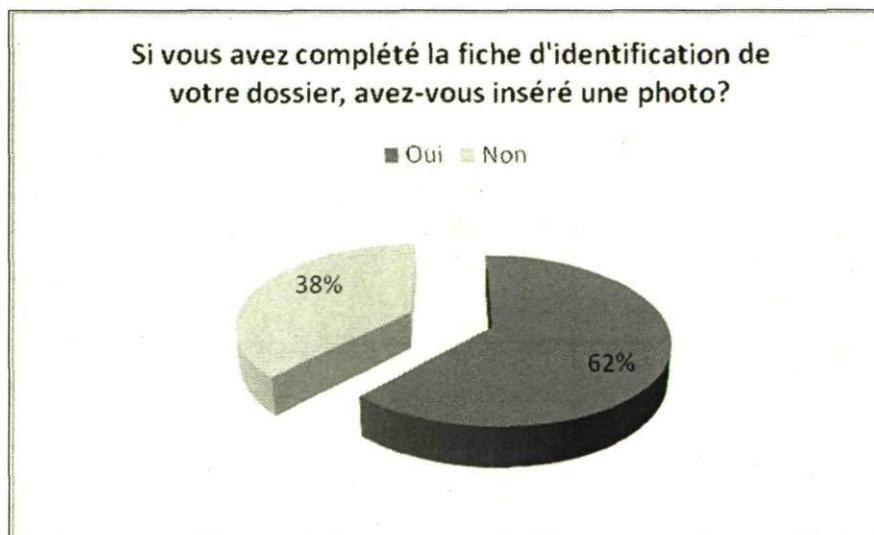
Les trois figures suivantes se penchent sur la manière avec laquelle les étudiants pouvaient se présenter à autrui. La figure 13 permet de déterminer si les répondants avaient complété la fiche d'identification disponible dans *ComViz* ou encore utilisé le forum de *Sexualités et cultures* afin de donner leur nom, leur programme ou toute autre information personnelle. 64 % des répondants des deux cours se sont prévalus de cette possibilité.

Figure 13
Présentation de soi sur le site du cours



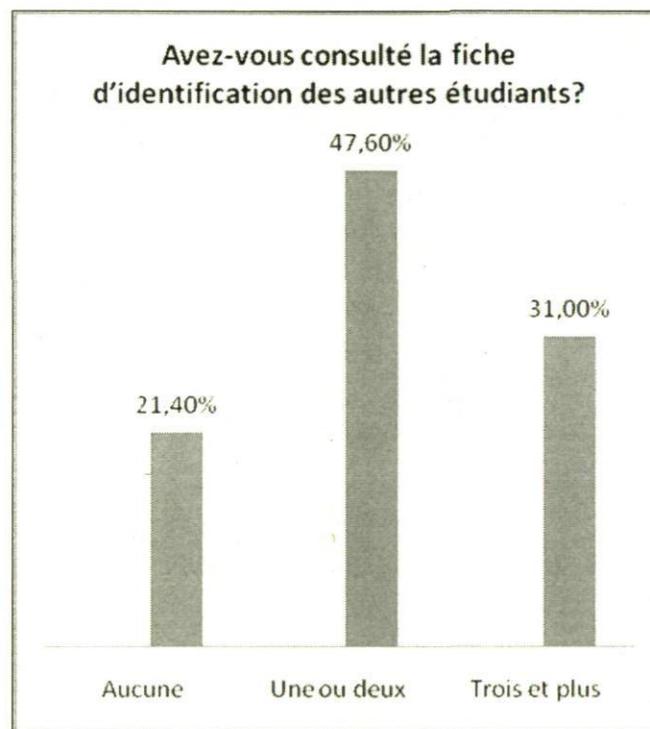
La figure 14 visait plutôt à vérifier le niveau de personnalisation que les étudiants avaient mis dans la fiche d'identification en insérant une photo. 62 % des répondants disent l'avoir fait ; il n'y avait pas d'option équivalente dans le cours *Sexualités et cultures*.

Figure 14
Insertion d'une photo dans la fiche d'identification d'un étudiant



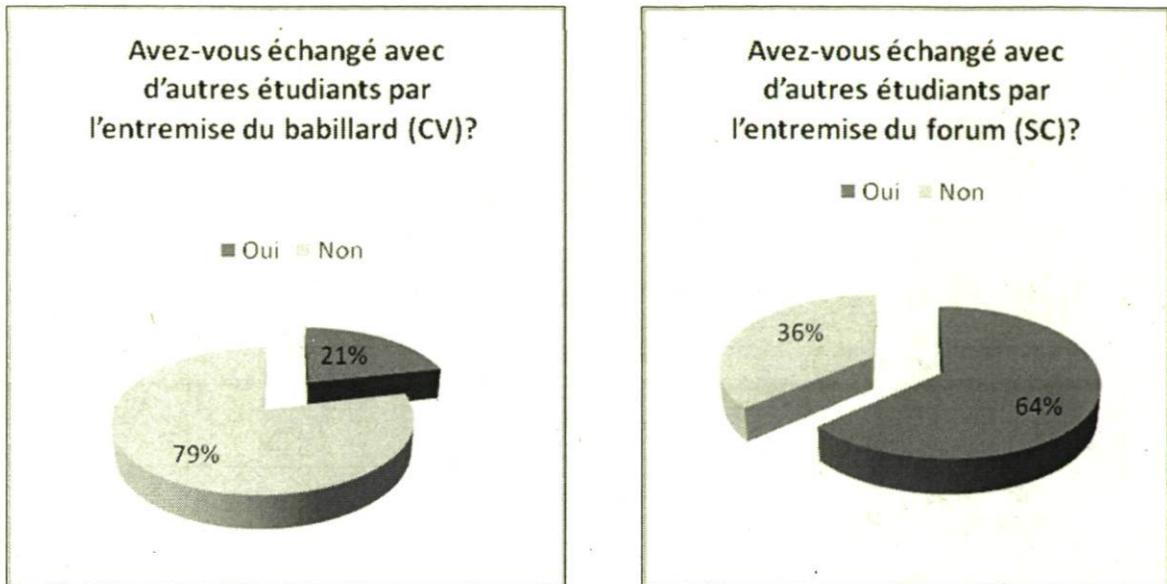
La figure 15 visait à vérifier l'intérêt des participants à mieux connaître leurs pairs en visitant leur fiche d'identification. La majorité des participants, soit 48 %, ont répondu avoir visionné une à deux fiches. 31 % ont plutôt visionné plus de trois fiches. Un peu plus de 20 % affirment par ailleurs n'avoir consulté aucune fiche. Il n'y avait pas d'option équivalente dans le cours en anthropologie.

Figure 15
Consultation de la fiche d'identification des autres étudiants



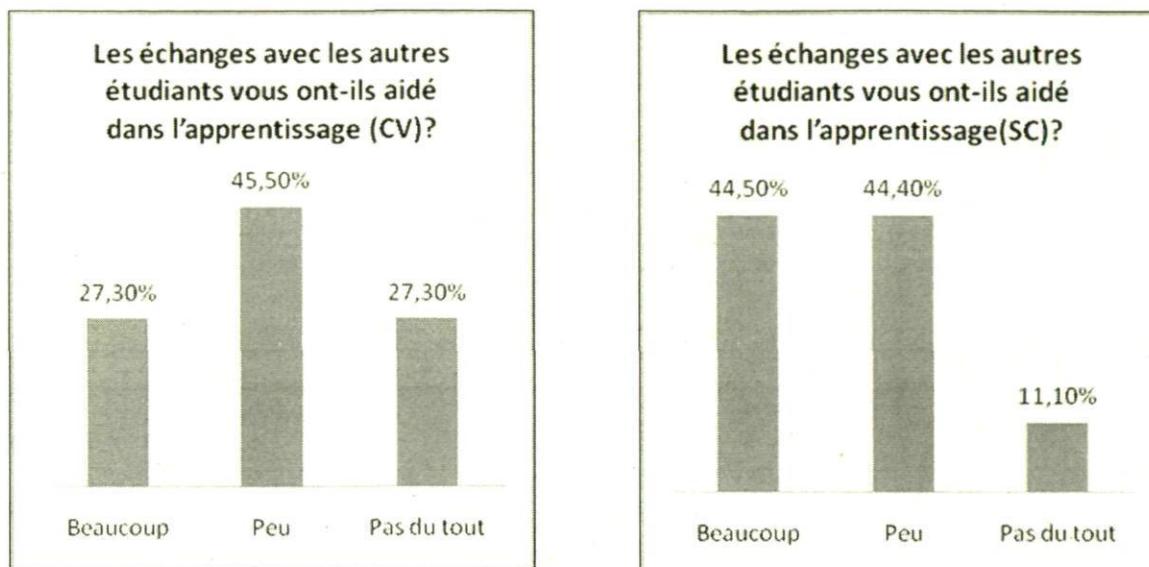
La figure 16 avait pour objectif de savoir si les étudiants avaient échangé avec autrui par l'entremise du babillard ou du forum. On peut ainsi mieux cerner l'intentionnalité des participants, sachant qu'un étudiant pouvait rédiger des messages dans le seul but de fournir des informations concernant un sujet donné sans avoir l'intention d'interagir. Une majorité (79 %) a répondu par la négative dans le cas de *ComViz* alors que c'est l'inverse dans *Sexualités et cultures*, où 64 % disent avoir échangé par le biais du forum.

Figure 16
Échanges avec d'autres étudiants par l'entremise du babillard ou du forum



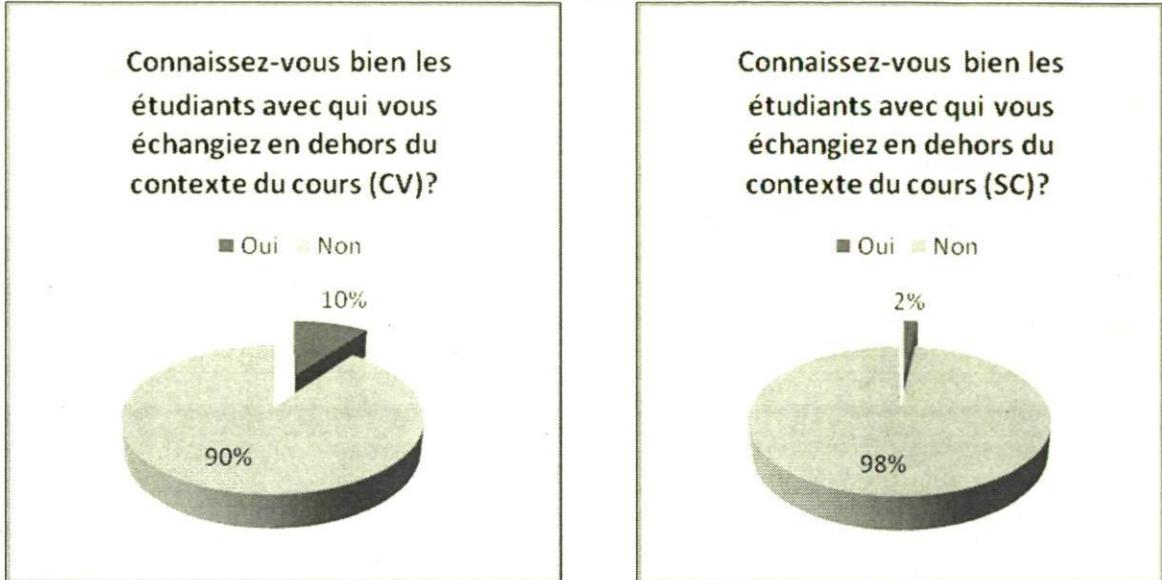
La figure 17 apporte des précisions aux données présentées à la figure 16. Ainsi, les étudiants qui ont affirmé échanger avec leurs pairs sur le babillard ou le forum devaient donner une appréciation de l'effet de ces interactions sur l'apprentissage. Les répondants du cours *ComViz* semblent avoir été moins motivés par les échanges avec leurs pairs que leurs collègues en anthropologie. Seuls 27 % des participants en communication ont affirmé être beaucoup stimulés contre 44 % en anthropologie. À l'inverse, 73 % des répondants de *ComViz* se sont sentis peu ou pas du tout motivés, contre 55 % de leurs collègues de l'autre cours.

Figure 17
Appréciation des effets des échanges entre étudiants sur l'apprentissage



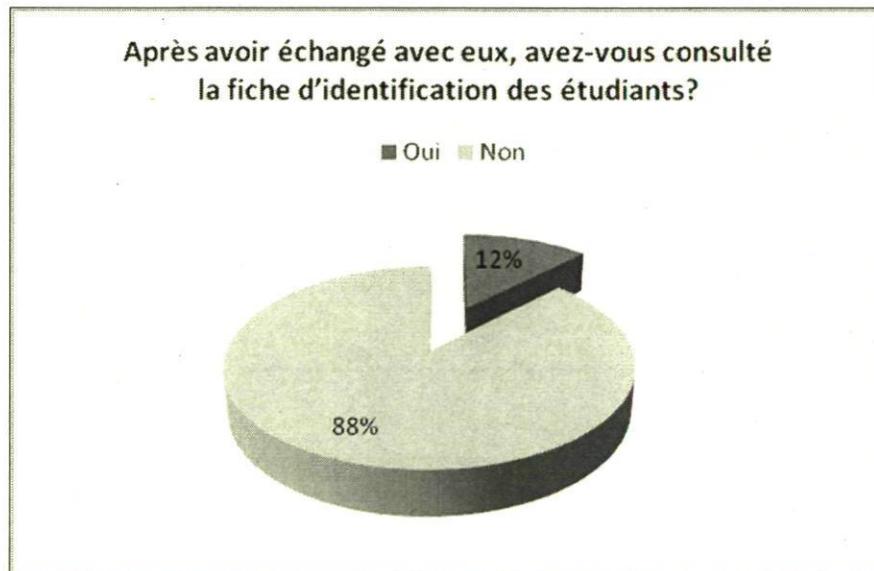
La figure 18 permet de mieux cerner la nature des relations qui pouvaient se développer sur le babillard. En effet, si les étudiants se connaissaient bien avant de participer au cours, on considérerait autrement les interactions et les liens qui se sont créés en ligne. Seuls 10 % des répondants de *ComViz* ont affirmé bien connaître les étudiants avec lesquels ils ont échangé, contre 2 % de ceux en *Sexualités et cultures*.

Figure 18
Connaître les étudiants en dehors du contexte du cours



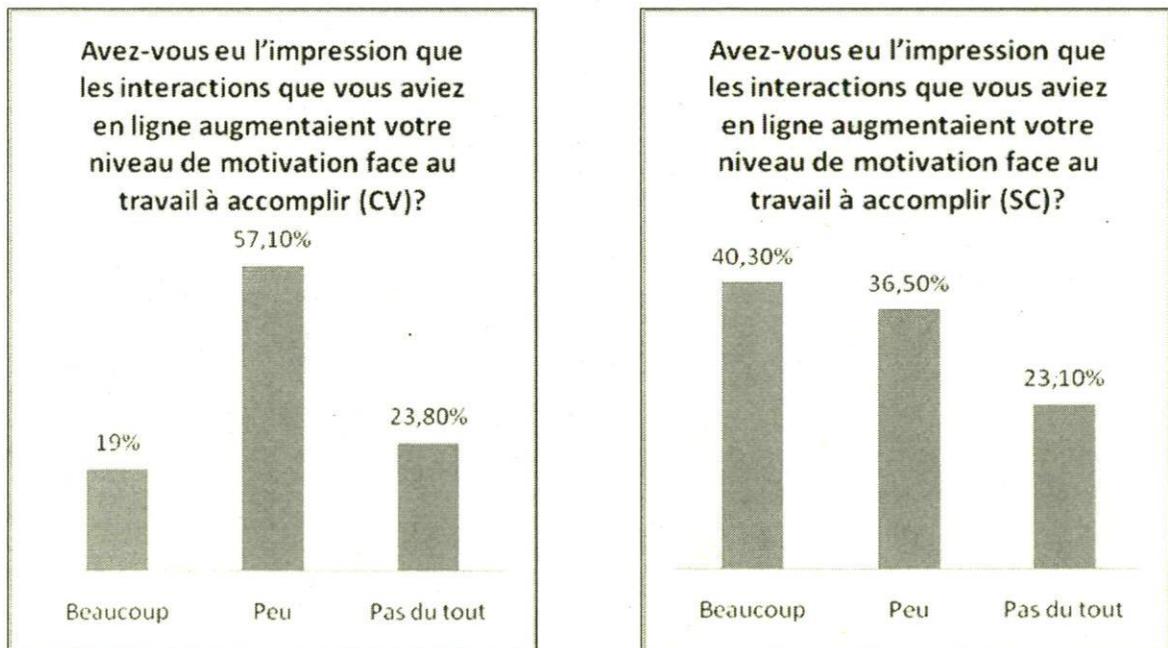
La figure 19 présente le niveau d'intérêt que les participants portaient aux étudiants avec lesquels ils échangeaient. Seuls 12 % ont confirmé avoir visionné la fiche d'identification de leurs correspondants. Il n'y avait pas d'équivalent dans le cours *Sexualité et cultures*.

Figure 19
Consultation des fiches d'identification des étudiants qui échangent



L'avant-dernière figure présente les effets ressentis des échanges sur le niveau de motivation des participants. Seuls 19 % des répondants de *ComViz* ont eue l'impression que les interactions augmentaient beaucoup leur motivation face au travail à accomplir. 40 % des participants en anthropologie pensent quant à eux que les échanges ont totalement ou beaucoup influencé leur motivation. Plus de 80 % des répondants en communication ont à l'inverse le sentiment que les échanges ont peu ou pas du tout influencé leur motivation, tout comme 60 % de leurs collègues de *Sexualités et cultures*.

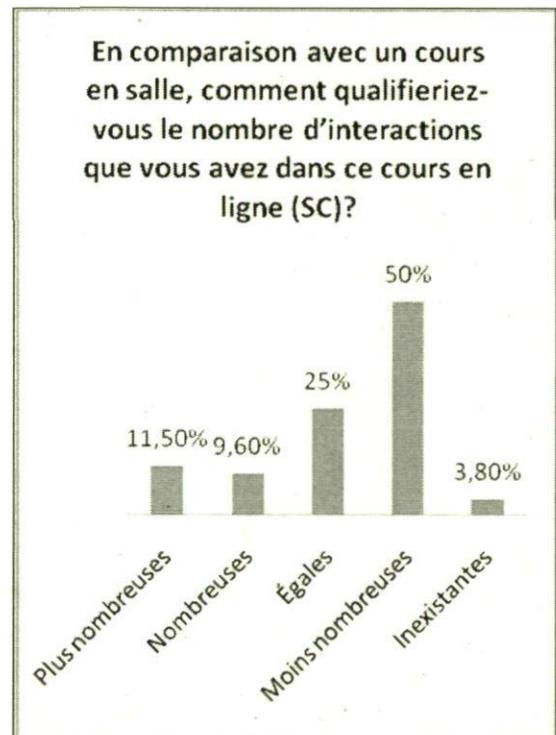
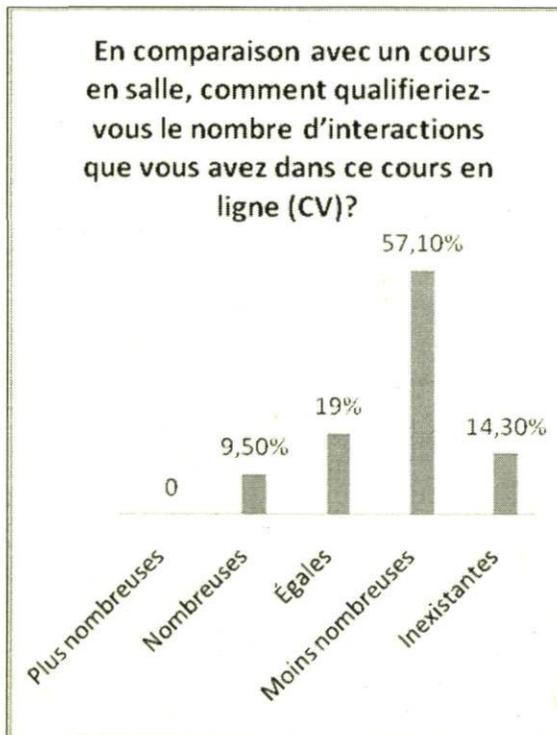
Figure 20
Impression concernant les effets des interactions
sur le niveau de motivation à accomplir le travail



La figure 21 présente l'appréciation quantitative que les répondants avaient des interactions qu'ils ont eues dans le cadre des cours *ComViz* et *Sexualités et cultures*. Seuls 11 % des répondants en anthropologie ont affirmé avoir eu de plus nombreuses interactions. Environ

10 % des participants des deux cours ont plutôt considéré leurs échanges comme déjà nombreux. Il en va de même pour environ 75 % des répondants des deux groupes qui décrivent leurs échanges comme égaux ou moins nombreux que dans un contexte réel. Un peu moins de 15 % des participants de *ComViz* disent plutôt n'avoir eu aucune interaction, contre 4 % de ceux de *Sexualités et cultures*.

Figure 21
 Comparaison subjective du nombre d'interactions en ligne
 par rapport aux interactions dans un cours en salle



3.2 Présentation des tests statistiques

La section suivante présente les croisements entre les variables qui ont été soumises à des tests statistiques. Tel que mentionné dans le chapitre précédent, le test de base afin de déterminer l'intérêt de pousser l'investigation plus loin est le khi-carré. Habituellement, « [...] le test du khi-carré est de validité douteuse, lorsque plus du quart (25 %) des cellules d'un tableau croisé affichent des fréquences anticipées (fa) inférieures à 5 observations (individus) par cellule » (Lemieux et Leclerc, 2005, p.79). Étant donné le nombre relativement faible de répondants, il a été décidé de conserver les croisements qui reposaient sur des tableaux de fréquence où un maximum de 44,4 % des cellules affichait des fréquences anticipées inférieures à 5 unités. De plus, « [...] les chercheurs considèrent qu'une probabilité égale ou inférieure à 0,05 (1 sur 20) est raisonnable pour conclure à la signification statistique » (Fox, 1999, p.151). C'est ce seuil qui a guidé la sélection des croisements présentés dans ce texte. Malgré le recodage de plusieurs questions, un nombre très faible de croisements furent retenus aux fins de cette recherche. Un nombre légèrement supérieur de croisements ont été jugés recevables dans l'analyse des données du cours

Sexualités et cultures.

Étant donné que ce ne sont pas les mêmes croisements qui ont été retenus pour les deux groupes (voir les facteurs énoncés précédemment), les croisements seront présentés dans deux sections distinctes afin de faciliter leur compréhension.

3.2.1 Données du cours ComViz soumises à des tests statistiques

Cette section présente donc les données ayant été soumises à des tests statistiques visant à mettre en relief certaines corrélations. Plusieurs variables ont été sélectionnées afin de mener des tests statistiques. Au total, plus de 20 croisements ont été effectués. Cependant, tel que mentionné précédemment, la taille de l'échantillon n'a pas permis de conserver un grand nombre de croisements. La plupart furent invalidés à cause de fréquences anticipées supérieures à 44,4 %.

Le croisement de la variable indépendante « impression que les interactions en ligne augmentaient le niveau de motivation face au travail à accomplir » avec la variable dépendante « le fait ou non d'avoir déjà suivi un cours à distance » est le premier croisement à avoir offert un résultat probant. Ainsi, la valeur du khi-carré de 9,022 pour un tableau à deux degrés de liberté indique un niveau de signification respectable de 0,02. Ce résultat permet de croire en l'intérêt de poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il signifie que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 50. Le V de Cramer de 0,463 indique une association modérée entre les variables (Fox, 1999).

Nous avons poursuivi avec le croisement la variable indépendante « outils d'interaction le plus efficace » et la variable dépendante « vérifier si une personne donnait suite à un message sur le babillard ». Le tableau de fréquence présente 4 cellules sur 12 (33,3 %) qui ont moins de 5 unités. La valeur du khi-carré de 10,007 pour un tableau à quatre degrés de liberté indique un niveau de signification respectable de 0,05. Ce résultat montre qu'il peut être pertinent de poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il signifie que les

chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 20. La mesure d'association sélectionnée est celle du V de Cramer. On obtient un résultat de 0,345 qui indique une association faible à modérée entre les variables (Fox, 1999).

La variable « outils d'interaction le plus efficace » a ensuite été croisée avec la variable dépendante « motivation à engager un échange à la suite d'une réponse à un message écrit par l'étudiant ». Le tableau de fréquences présente 4 cellules sur 9 avec moins de 5 unités (44,4%). La valeur du khi-carré de 10,378 pour un tableau à quatre degrés de liberté indique un niveau de signification respectable de 0,05. Ce résultat indique la pertinence de poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il signifie que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 20. Le V de Cramer de 0,351 indique une association faible à modérée entre les variables (Fox, 1999).

Nous avons ensuite obtenu un résultat intéressant en croisant la variable indépendante « avoir inséré une photo dans sa fiche d'identification », avec la variable dépendante « avoir consulté la fiche d'identification d'autres étudiants ». On obtient un tableau où 2 cellules sur 6 (33,3 %) ont moins de cinq unités. La valeur du khi-carré de 9,853 pour un tableau à deux degrés de liberté indique un niveau de signification de 0,01. Ce résultat montre l'intérêt de poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il indique que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 100. Le V de Cramer de 0,484 indique une association modérée entre les variables (Fox, 1999).

La variable indépendante « avoir échangé avec d'autres étudiants » a été croisée avec la variable dépendante « nombre d'interactions dans ce cours en ligne ». Le tableau de fréquence présente une cellule sur quatre (25 %) avec moins de 5 unités. La valeur du khi-

carré de 4,087 pour un tableau à un degré de liberté indique un niveau de signification de 0,05. Ce résultat justifie la poursuite des calculs d'indices d'association puisqu'il indique que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 20. Le Phi de 0,312 indique une association faible à modérée entre les variables (Fox, 1999).

3.2.2 Données du cours *Sexualités et cultures* soumises à des tests statistiques

Cette section présente les données du cours *Sexualités et cultures* ayant été soumises à des tests statistiques (plus de 20 croisements effectués) visant à mettre en relief certaines corrélations. À l'instar de tests effectués sur les données de *ComViz*, un grand nombre de croisements ont dû être rejetés en raison de fréquences anticipées trop élevées.

La variable indépendante « s'être identifié sur le forum » a été croisée avec la variable dépendante « perception des effets des interactions sur l'apprentissage ». Le tableau de fréquences présente deux cellules sur six (33,33 %) qui contiennent moins de 5 unités, ce qui est légèrement plus élevé que les conventions. La valeur du khi-carré de 10,595 pour un tableau à 2 degrés de liberté indique un niveau de signification de 0,005. Ce résultat permet de croire en l'intérêt de poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il illustre que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 200. Le V de Cramer de 0,451 indique une relation modérée entre les variables (Fox, 1999).

La variable indépendante « s'être identifié sur le forum » a aussi été croisée avec succès avec la variable dépendante « avoir répondu à des messages laissés par d'autres sur le forum ». 1 cellule sur 6 du tableau de fréquence présente moins de 5 unités. La valeur du khi-carré de 18,430 pour un tableau à 1 degré de liberté indique un niveau de signification de 0,001. Ce résultat indique la pertinence de poursuivre les calculs d'indices d'association

puisque'il montre que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 1000. Le Phi de 0,595 indique une relation modérée à forte entre les variables (Fox, 1999).

La variable indépendante « s'être identifié sur le forum » a finalement été croisée avec la variable dépendante « connaître les étudiants avec qui on échangeait ». Le tableau de fréquence met en évidence que deux cellules sur six (33,33 %) contiennent moins de 5 unités, ce qui est légèrement supérieur aux conventions. La valeur du khi-carré de 6,248 pour un tableau à 2 degrés de liberté indique un niveau de signification de 0,05. Ce résultat intéressant nous pousse à poursuivre les calculs d'indices d'association puisque'il met de l'avant que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 20. Le V de Cramer de 0,347 indique une relation modérée entre les variables (Fox, 1999).

La variable indépendante « avoir échangé avec d'autres étudiants sur le forum » a d'abord été croisée avec la variable dépendante « perception des effets des interactions sur l'apprentissage ». Le tableau de fréquence montrait que deux cellules sur six (33,33 %) contiennent moins de 5 unités. La valeur du khi-carré de 9,563 pour un tableau à 2 degrés de liberté indique un niveau de signification de 0,001. Ce résultat met en évidence la pertinence de poursuivre les calculs d'indices d'association puisque'il signifie que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 100. Le V de Cramer de 0,429 indique une relation modérée entre les variables (Fox, 1999).

La variable indépendante « avoir échangé avec d'autres étudiants sur le forum » a ensuite été croisée avec la variable dépendante « vérifier si d'autres quelqu'un avait répondu à son message ». Le tableau de fréquence présente deux cellules sur six (33,33%) qui contiennent moins de 5 unités. La valeur du khi-carré de 6,532 pour un tableau à 2 degrés de liberté indique un niveau de signification de 0,05. Ce résultat montre qu'il est intéressant de

poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il indique que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 20. Le V de Cramer de 0,354 indique une relation modérée entre les variables (Fox, 1999).

La variable indépendante « avoir échangé avec d'autres étudiants sur le forum » a aussi été croisée avec la variable dépendante « motivation à répondre à une personne ayant donné suite à son message ». Encore une fois, le tableau de fréquence présente deux cellules sur six (33,33 %) qui contiennent moins de 5 unités. La valeur du khi-carré de 11,978 pour un tableau à 2 degrés de liberté indique un niveau de signification de 0,01. Ce résultat confirme l'intérêt de poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il montre que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 100 (ou 0,003 pour 1 sur 333,33). Le V de Cramer de 0,480 indique une relation modérée entre les variables.

La variable indépendante « avoir échangé avec d'autres étudiants sur le forum » a finalement été croisée avec la variable dépendante « répondre à des messages écrits par d'autres sur le forum ». Toutes les cellules du tableau de fréquences contenaient au moins 5 unités. La valeur du khi-carré de 10,529 pour un tableau à 1 degré de liberté indique un niveau de signification de 0,001. Ce résultat confirme la pertinence de poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il indique que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 1000. Le Phi de 0,450 indique une relation modérée entre les variables.

La variable indépendante « perception des effets des interactions sur l'apprentissage » a été croisée avec la variable dépendante « impression que les interactions motivent à approfondir ses connaissances ». Le tableau de fréquences présente quatre cellules sur neuf

(44,44%) avec moins de 5 unités. La valeur du khi-carré de 18,886 pour un tableau à 4 degrés de liberté indique un niveau de signification de 0,001. Ce résultat illustre l'utilité de poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il atteste que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 1000. Le signe positif indique la relation positive entre les variables. Plus les étudiants ont considéré que les interactions les aidaient dans leur apprentissage, plus ils ont jugé que les interactions sur le forum les motivaient à approfondir leurs connaissances. Le nombre de 0,502 est un pourcentage. Il indique que les paires qui sont ordonnées dans la même direction sont 50,2 % plus nombreuses que les paires orientées dans la direction opposée. En se référant à Fox (1999), il s'agirait d'une relation forte. Étant donné qu'il s'agit d'un petit tableau, la mesure du gamma peut s'avérer moins fiable. Voilà pourquoi elle sera laissée de côté. La valeur du V de Cramer de 0,426 indique une relation moyenne entre les variables.

La variable indépendante « perception des effets des interactions sur l'apprentissage » a été croisée avec la variable dépendante « motivation à répondre à une personne ayant répondu à son message ». Le tableau de fréquence présentait 3 cellules avec moins de 5 unités sur 9. La valeur du khi-carré de 12,169 pour un tableau à 4 degrés de liberté indique un niveau de signification de 0,02. Ce résultat permet de croire en l'intérêt de poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il montre que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 50. Le test du D de Sommer donnait un résultat positif (0,392) qui indiquait l'existence d'une relation positive entre les variables. Plus les étudiants ont considéré que les interactions les aidaient dans leur apprentissage, plus ils ont été portés à engager une conversation avec les personnes qui répondaient à leur message. Le nombre de 0,392 est un pourcentage. Il indique que les paires qui sont ordonnées dans la même

direction sont 39,2 % plus nombreuses que les paires orientées dans la direction opposée. Selon Fox (1999), il s'agirait d'une relation forte. Étant donné qu'il s'agit d'un petit tableau, la mesure du gamma peut s'avérer moins fiable, voilà pourquoi elle a été laissée de côté. Le V de Cramer indique une valeur de 0,484, soit une relation moyenne entre les variables.

La variable indépendante « perception des effets des interactions sur l'apprentissage » a aussi été associée avec succès à la variable dépendante « impression que les interactions augmentaient le niveau de motivation sur le travail à accomplir ». Le tableau de fréquence met en évidence que 3 cellules sur 9 contiennent moins de 5 unités. La valeur du khi-carré de 13,562 pour un tableau à 4 degrés de liberté indique un niveau de signification de 0,01. Ce résultat confirme la pertinence de poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il signifie que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 100. Le calcul du D de Somers indique qu'il existe un signe positif et donc met en évidence une relation positive entre les variables. Plus les étudiants ont considéré que les interactions les aidaient dans leur apprentissage, plus ils ont eu l'impression que les interactions en ligne augmentaient leur niveau de motivation. Le nombre de 0,426 est un pourcentage. Il indique que les paires qui sont ordonnées dans la même direction sont 42,6 % plus nombreuses que les paires orientées dans la direction opposée. Selon Fox (1999), il s'agirait d'une relation forte. Encore une fois, étant donné qu'il s'agit d'un petit tableau, la mesure du gamma peut s'avérer moins fiable et a été laissée de côté. La valeur du V de Cramer de 0,361 indique une relation moyenne entre les variables.

Le croisement entre la variable indépendante « perception des effets des interactions sur l'apprentissage » et la variable dépendante « avoir répondu à des messages écrits par

d'autres sur le forum » a montré des résultats pertinents. Le tableau de fréquences montre que deux cellules sur six (33,33%) contiennent moins de 5 unités. La valeur du khi-carré de 17,997 pour un tableau à 2 degrés de liberté indique un niveau de signification de 0,001. Ce résultat indique l'importance de poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il montre que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 1000. La valeur de 0,588 du V de Cramer indique une relation modérée à forte entre les variables.

La variable indépendante « connaître les étudiants avec qui les étudiants échangeaient » a été croisée avec la variable dépendante « impression que les interactions augmentaient le niveau de motivation face au travail à accomplir ». Quatre cellules sur neuf (44,44 %) du tableau de fréquences contiennent moins de 5 unités. La valeur du khi-carré de 10,059 pour un tableau 2 degrés de liberté indique un niveau de signification de 0,05. Ce résultat nous amène à poursuivre les calculs d'indices d'association puisqu'il indique que les chances de se tromper en rejetant l'hypothèse nulle sont de 1 sur 20. La valeur de 0,311 du V de Cramer indique une relation faible à modérée entre les variables.

Chapitre 4 – Discussion

Dans ce dernier chapitre, nous établirons des liens entre la littérature présentée dans le chapitre 1 et les résultats présentés dans le chapitre 3. Nous utiliserons une structure similaire à celle du chapitre 1. Dans un premier temps, nous aborderons la question de l'interactivité des outils offerts aux participants des deux groupes. Dans un deuxième temps, nous nous intéresserons à la motivation des participants à se présenter à autrui et à engager un échange. En troisième lieu, nous explorerons le processus de déploiement de la présence sociale et ses effets sur les échanges. Nous verrons enfin le type de relations qui caractérise les échanges entre étudiants ainsi que les pistes qui permettent de confirmer l'émergence d'une communauté d'apprentissage.

4.1 Interactivité des plates-formes d'échange

Le niveau d'interactivité d'un média influence la facilité avec laquelle les utilisateurs pourront communiquer. On peut qualifier les cours à distance qui ont servi d'étude de cas de plates-formes modérément interactives. En effet, comme l'expliquaient Licklider et Taylor, la communication médiatisée par ordinateur doit, pour être pleinement efficace, permettre un effet de rétroaction. Le forum et le babillard offrent un potentiel de rétroaction intéressant. Liang précisait quant à elle que l'interactivité informatique renvoie avant tout aux activités par le biais desquelles les usagers engagent un échange en répondant à une question, en posant une question ou en contribuant à un fil de discussion (Liang, 2006, p. 13). C'est précisément le type d'actions que les participants des deux groupes étaient amenés à poser. Fait important, selon les résultats du sondage, les étudiants du groupe *Sexualités et cultures* ont préféré dans une proportion de 65 % l'outil de type forum (donc

le plus interactif) plutôt que les messages privés au professeur. Un peu moins populaire auprès des étudiants de *ComViz*, le babillard était l'outil de prédilection pour 50 % d'entre eux.

Il est aussi intéressant de noter qu'une majorité d'étudiants possédaient une expérience appréciable des cours en ligne. On peut suspecter que les étudiants ayant suivi plusieurs cours sont devenus plus efficaces dans leur utilisation des plates-formes d'enseignement à distance. Cette aisance peut avoir facilité leurs interactions en ligne, dans la mesure où l'utilisation des outils d'échanges n'a nécessité que peu ou pas du tout d'apprentissage. En suivant ce raisonnement, on pourrait penser que les étudiants du groupe *Sexualités et cultures* étaient dans une plus large proportion à l'aise avec les outils d'interaction qui leur étaient offerts ; près de 67 % des participants ont en effet suivi quatre cours et plus à distance. Les répondants de *ComViz* seraient moins expérimentés, avec 39 % des répondants ayant suivi quatre cours et plus.

4.2 Interaction et présentation de soi

Nous avons établi que les outils offerts aux deux groupes présentaient un bon potentiel d'interactivité. Nous nous pencherons maintenant sur l'utilisation que les étudiants ont faite de ces outils. Cette deuxième section abordera donc en premier lieu la présentation de soi, dans l'optique de l'interactionnisme symbolique et des *cues-filtered-out communications*. Ce thème est particulièrement important, car dans la perspective de la théorie de la présence sociale, un individu doit tout d'abord exister aux yeux d'autrui afin d'engager un échange.

4.2.1 *Se présenter en ligne*

La présentation de soi est un élément central dans tout échange. Dans le contexte de la communication médiatisée par ordinateur, le fait de se présenter à autrui présente plusieurs avantages. Tout d'abord, un individu qui accepte de présenter certaines de ses caractéristiques permet la reconnaissance de lui-même par autrui. Cette reconnaissance est une étape importante dans le processus de déploiement de la présence sociale, qui, rappelons-le, est une manifestation de l'identité individuelle d'une personne dans le contexte d'une communication médiatisée. Il est donc intéressant de noter que 64 % des participants des deux groupes ont affirmé avoir rendu des informations sur eux-mêmes accessibles aux autres étudiants.

Dans l'optique de Goffman, la présentation de soi repose sur l'ensemble des caractéristiques (ou indices) qu'un individu rend accessible à autrui. Dans le cadre des cours, la présentation de soi se faisait par l'entremise d'une fiche d'identification ou par l'envoi de messages contenant des informations de nature personnelle sur le forum. Ce sont ces lieux virtuels qui faisaient donc office de cadre où prenait place la représentation (Goffman, 1973, p. 29). Dans un contexte en ligne, la présentation de soi est l'unique manière de se constituer une « façade personnelle ». Ce concept de Goffman renverrait dans ce contexte aux éléments personnels comme l'âge ou le sexe mais aussi la manière d'écrire ou l'image associée à son profil.

La présentation de soi permet également de baliser une communication médiatisée qui a perdu la plupart de ses repères. On se souvient que la communication médiatisée filtre les indices qui accompagnent habituellement un échange ; il s'agit de *cues-filtered-out*

communications. Les étudiants qui offraient des caractéristiques d'eux-mêmes aidaient ainsi à baliser les interactions. Nous ne postulons pas que les informations ainsi fournies par les étudiants sur eux-mêmes reflétaient nécessairement la réalité ; cette question n'était pas abordée dans le questionnaire. Comme le fait remarquer Sue Barnes, le manque d'informations visuelles permet aux individus qui échangent dans le cyberespace de tester de nouvelles personnalités (Strate et al., 2003, p. 248). C'est aussi l'avis de Francis Jauréguiberry, qui explique comment la communication médiatisée par ordinateur permet d'expérimenter différentes personnalités, à condition qu'autrui prenne connaissance des caractéristiques qu'on projette.

L'individu peut désormais « s'essayer » à différentes formes de soi qu'il teste dans Internet avec l'intention d'expérimenter « l'effet que ça fait ». Cet « effet » n'existe que dans la mesure où le soi virtuel devient une identité reconnue par et dans des relations à autrui, quand bien même cet autrui-là serait-il lui-même la projection d'un autre fantasme (Jauréguiberry, 2000, p. 2).

Ayant éclairci ce dernier point, notre propos demeure néanmoins de mettre en évidence la motivation relativement élevée des participants à se faire connaître de leurs collègues. Ainsi, on remarque que 62 % des participants de *ComViz* ayant dit avoir complété la fiche d'identification ont aussi ajouté une photo. Cette photo n'était pas nécessairement une image fidèle d'eux-mêmes; mais pouvait également être une représentation symbolique. D'ailleurs, cette motivation a aussi eu pour effet de pousser près de 80 % de ces mêmes étudiants à consulter la fiche d'identification des autres étudiants. Le croisement entre la variable « avoir inséré une photo » et « avoir consulté la fiche d'identification d'autrui » a de plus validé cette idée avec une valeur modérée. Walther nuance cependant l'effet qu'une image peut avoir dans le processus d'identification des groupes formés sur une courte période de temps. Dans une récente étude portant sur les effets potentiels de l'ajout d'une

image dans l'augmentation de la présence sociale, il semble que seuls les groupes constitués sur une longue période de temps bénéficiaient de l'identification visuelle des membres (Walther et al., 2001, p. 21). Dans ce cas, l'ajout d'une photo permettait de renforcer la présence sociale et augmentait même la force de l'identité collective (Walther et al., 2001 : 21) Le cours se déroulant sur huit semaines, il semble peu probable que l'ajout d'images ait joué un rôle central dans le degré de présence sociale déployée par les participants ayant complété la fiche d'identification. Tout au plus peut-on présumer que l'image était un objet de curiosité qui poussait les étudiants à regarder le type d'image que les autres avaient sélectionnée sans nécessairement s'intéresser à eux par la suite. Cette présomption sera renforcée par l'étude de la motivation à échanger des étudiants des deux groupes, présentée ultérieurement.

Les répondants du groupe *Sexualités et cultures* ont montré une intentionnalité similaire à celle de leurs collègues en communication. Ainsi, 64 % des répondants ont en effet affirmé avoir utilisé le forum afin de fournir des informations sur eux-mêmes. Le croisement entre la variable « s'être identifié sur le forum » et « connaître les étudiants avec qui on échangeait » a mis en évidence une relation modérée. Pour rappel, seuls 4 % des répondants de *Sexualités et cultures* (et 10 % de *ComViz*) ont affirmé connaître les étudiants avec lesquels ils interagissaient. On peut expliquer ces résultats par la provenance des répondants du cours en anthropologie, qui viennent de facultés plus diverses que ceux du cours de communication. En effet, 76 % des répondants de *ComViz* sont inscrits au Département d'information et de communication. Il est donc raisonnable de penser que le fait de s'identifier sur le forum représentait la seule manière pour une majorité d'étudiants

d'être connus d'autrui. Il y avait donc réellement une motivation à se faire connaître pour plus de la majorité des répondants.

4.2.2 Présentation de soi et outils d'interaction : un choix déterminant

Le fait qu'un fort pourcentage d'étudiants a affirmé s'être présenté en ligne nous amène à nous intéresser plus directement à la question de la projection de l'identité individuelle, donc de la présence sociale. Dans la perspective des *cues-filtered-out communications*, la présence sociale naît de l'habileté des membres d'une communauté d'intérêts à révéler leurs caractéristiques personnelles aux autres membres afin d'être perçus en tant qu'individus réels (Bai, 2003, p. 1 et Tu et McIsaac, 2002, p. 146). Dans le cadre des cours étudiés, pour que la présence sociale puisse se déployer, les participants devaient donc choisir de communiquer avec l'outil qui permettait de rendre les échanges publics. Cette manière d'interagir laissait des « indices » sur eux-mêmes à l'ensemble de la communauté ; les messages au responsable du cours permettaient de se présenter à un seul individu seulement. Ainsi que nous le disions précédemment, les résultats montrent que l'outil d'interaction considéré comme le plus efficace a été le forum pour 65 % des répondants de *Sexualités et cultures* et 50 % des répondants de *ComViz*.

Deux principaux modèles nous permettent d'expliquer le choix des étudiants. On cherchera tout d'abord une explication dans la théorie de la proximité électronique de Korzenny (Walther et Bazarova, 2008, p. 622). Dans cette optique, un étudiant devrait naturellement choisir le média offrant le plus de potentiel d'exister face à autrui; c'est la bande passante qui détermine le niveau de proximité électronique d'un média. Dans le cas des cours à l'étude, c'est le forum et le babillard qui correspondent le mieux à ce principe. En effet, les

messages rédigés sur ce type d'outils permettent une rétroaction plus efficace tout en rendant plus d'informations disponibles. De plus, les participants peuvent être plusieurs à intervenir sur un sujet tout en prenant en compte les messages rédigés auparavant. Les étudiants du groupe *Sexualités et cultures* semblent donc avoir considéré dans une proportion légèrement supérieure à celle de leurs pairs en communication que c'est le forum qui offrait le meilleur potentiel de rétroaction.

Le modèle du *social information processing* de Walther permet aussi d'expliquer le choix des participants (Walther, 1992). Ainsi, selon Walther, dans une communication écrite médiatisée par ordinateur, les individus ajouteront des indices de nature émotionnelle et identitaire afin de rendre l'échange similaire à une communication en face à face (Walther et Bazarova, 2008, p. 641). Dans cette optique, il semble donc naturel que les participants préfèrent utiliser un outil qui permette à l'ensemble du groupe de prendre connaissance des caractéristiques ou indices laissés dans leurs messages, étant donné que ces derniers sont publics.

D'autres facteurs peuvent expliquer en partie le choix des étudiants des deux groupes. Ainsi, une explication possible est la plus grande expérience des participants de *Sexualités et cultures* évoquée dans la section 4.1. Les étudiants étant déjà plus à l'aise avec un outil de type forum, ils sont logiquement incités à répéter l'expérience. Le fait qu'une majorité d'étudiants connaissaient davantage la plate-forme *WebCT* pourrait aussi expliquer cette distinction. Les répondants des deux groupes avaient en effet dans une proportion d'environ 85 % déjà utilisé *WebCT*. Comme le cours *Sexualités et cultures* est offert sur cette plate-forme, il est raisonnable de croire que les étudiants étant plus familiers avec les outils

disponibles, même ceux qui n'avaient pas acquis une grande expérience avec l'enseignement à distance étaient capables de les utiliser et étaient plus enclins à le faire.

4.3 Présence sociale, interaction et identité

Les participants avaient donc dans une bonne proportion le désir de se présenter, d'offrir des caractéristiques d'eux-mêmes à autrui. Le fait de se présenter ne permet pas d'affirmer que ces participants avaient aussi l'intention d'échanger avec leurs pairs. Or, c'est cet échange qui peut renforcer le degré de présence sociale d'une personne en ligne. Cette section s'intéressera donc davantage aux effets de la présentation de soi et de l'émergence de la présence sociale sur les interactions entre étudiants.

4.3.1 L'effet de la présence sociale

La présence sociale doit émerger à la suite d'échanges avec autrui ; ce processus n'est cependant pas unidirectionnel. La littérature nous apprend en effet que le fait d'avoir une existence en ligne devrait aussi hausser le niveau de motivation d'un individu à communiquer. Pour Mead, un individu « prend conscience de lui-même au contact des autres » (Mead, 1963). Il est donc essentiel de ne pas se limiter à présenter des caractéristiques de soi à autrui ; une personne doit aussi prendre contact avec l'autre et engager un échange réciproque pour que les éléments de la présentation de soi prennent du sens. Dans le cas des étudiants de *ComViz*, seuls 21 % ont affirmé avoir interagi avec leurs pairs sur le babillard. Cette situation est intéressante lorsqu'on la compare à la proportion de ceux ayant affirmé avoir complété la fiche d'identification ; on note ainsi une différence d'environ 40 %. Ces étudiants ont donc jugé pertinent de se présenter à autrui sans toutefois être motivés à établir un échange.

Dans la perspective de Fortin, le fait de ne pas échanger limite aussi l'émergence de la présence sociale. Ainsi, quand un étudiant s'exprime, il ordonne sa vision du monde, par exemple en s'exprimant sur la matière du cours. C'est par la suite qu'un dialogue doit aider à entrer en contact avec autrui en permettant finalement la reconnaissance de son identité par celui-ci. Cette dernière phase est celle qui voit l'émergence d'une présence sociale (Fortin, 2005, p. 99). On pourrait dès lors supposer que le niveau de présence sociale des répondants de *ComViz* n'était pas suffisamment élevé pour les motiver à interagir davantage. Walther apporte une autre piste explicative concernant ce phénomène. Ainsi, dans une communication médiatisée par ordinateur, la période de temps requise pour que les participants ressentent une motivation à engager un échange est plus longue que dans un contexte réel (Walther, 1994, p. 465). Dans l'optique de Walther, la communication médiatisée souffre souvent d'un contexte temporel limité. Comme il est plus long de baliser convenablement un échange dans un contexte médiatisé, il faut compter sur une période de temps plus longue afin d'accéder à un contexte confortable d'échange (similaire à un échange en face à face) (Walther, 1994, p. 465).

La situation est fort différente dans le cas des participants du cours *Sexualités et cultures*. En effet, 64 % affirment avoir échangé avec leurs pairs sur le forum. Plusieurs pistes permettent d'expliquer cette différence. On peut expliquer cette différence notamment avec le facteur du temps passé à interagir évoqué précédemment. Ainsi, un nombre plus élevé d'étudiants, soit 33 %, ont affirmé utiliser les outils d'interaction trois fois par semaine et plus contre 17 % pour les répondants de *ComViz*. En se positionnant dans l'optique de Walther, on peut donc postuler que les étudiants qui utilisaient plus fréquemment les outils d'interaction ont été davantage motivés à échanger avec leurs pairs. En effet, ces derniers

renforçaient constamment leur niveau de présence sociale en interagissant avec les autres étudiants, ce qui avait du même coup un effet positif sur le nombre d'échanges. Plusieurs croisements appuient cette affirmation. Ainsi, le croisement entre la variable « avoir échangé avec d'autres étudiants sur le forum » et la variable « motivation à engager un échange avec une personne ayant répondu à son message » permet de renforcer cette hypothèse. En effet, ce croisement met en évidence la présence d'une corrélation modérée entre les deux variables. Le croisement de la variable « s'être présenté sur le forum » et « avoir répondu à des messages laissés par d'autres sur le forum » montre aussi une relation assez forte (avec un Phi de 0,995).

Le temps passé sur le forum pourrait donc avoir permis de renforcer la présence sociale des étudiants de *Sexualités et cultures*. Il est possible de compléter cette explication en tenant compte de la manière de se présenter à autrui. Ainsi, les étudiants de *ComViz* utilisaient une fiche d'identification qu'ils devaient compléter au début de la session. Le fait de compléter cette fiche ne constituait pas une amorce suffisante à un échange. À l'inverse, les étudiants du cours en anthropologie devaient quant à eux utiliser directement le forum pour se présenter, ce qui implique dès le départ une première interaction. On peut penser que le niveau de présence sociale des étudiants de *Sexualités et cultures* s'étant présentés sur le forum a bénéficié de ces premiers échanges, et s'est ainsi développée plus rapidement.

4.4 Interactions, présence sociale et communauté

Les deux sections précédentes ont permis de mettre en lumière la motivation des participants des deux cours à se présenter et donc à rendre des caractéristiques personnelles publiques. Nous avons ensuite établi la différence qui existait entre les deux groupes du

point de vue des effets de la présence sociale sur l'intention d'interagir avec autrui. Cette dernière section nous permettra d'étudier les liens entre la présence sociale, les interactions et la création de liens sociaux qui sont centraux dans le processus de création d'une communauté. Pour ce faire, nous reviendrons tout d'abord sur la question des liens sociaux dans un contexte en ligne. Il sera ensuite question des effets des interactions sur l'apprentissage en ligne. Il sera finalement proposé d'évaluer la nature des relations qui se déploient entre les étudiants de chacun des deux cours à l'étude.

4.4.1 Liens sociaux dans un contexte d'apprentissage en ligne

La formation de liens sociaux est en amont du processus de formation d'une communauté. En fait, les liens qui se créent entre utilisateurs sont le résultat des échanges et de la reconnaissance réciproque des identités individuelles. Saillant affirme d'ailleurs que « [...] l'idée de communauté est intimement associée à celle de présence, d'appartenance et de proximité ; la territorialité n'est, elle, pas obligatoire » (Saillant et al., 2006, p. 9). La socialité en ligne doit être un vecteur de projet collectif. Le fait d'établir des relations dans un environnement virtuel ne suffit donc pas pour voir émerger une « vraie » communauté ; les échanges doivent conduire à la poursuite de projets communs. Licklider et Taylor prédisaient d'ailleurs dès 1968 que la communauté née des interactions médiatisées à l'aide des technologies informatiques ne serait plus fondée sur une localisation commune, mais plutôt sur des intérêts communs (Mayer, 1999, p. 97).

Les données concernant les deux groupes ne permettent pas d'établir explicitement l'existence ou non de liens sociaux. Quelques données nous offrent cependant des pistes de réflexion intéressantes. Une large majorité d'étudiants des deux groupes (jusqu'à 76 % en

ComViz) ont affirmé être motivés de temps en temps, voir tout le temps, à répondre à une personne ayant répondu à un de leurs messages. Le fait d'engager un échange régulièrement représente une occasion idéale de renforcer le niveau de présence sociale et tisser des liens sociaux avec les autres étudiants. Ainsi, le fait que 88 % des participants de *ComViz* étaient peu ou pas du tout motivés à approfondir leurs connaissances à l'instar de 85 % de leurs collègues en anthropologie permet de penser que si des liens se sont formés, c'est qu'ils n'étaient pas un vecteur de projet commun. En effet, dans le cadre d'un cours à distance, le projet d'apprentissage est central et devrait logiquement influencer les initiatives des étudiants sur le forum.

4.4.2 *Désir de participer et volonté de groupe*

Comme nous l'avons mentionné, il est difficile d'établir dans le contexte de cette étude si des liens sociaux se sont tissés dans le cadre des cours étudiés. Malgré cela, certains indicateurs permettent d'établir plus précisément la nature des groupes d'étudiants.

Bagozzi a pour sa part évoqué la nécessité de voir s'épanouir un désir de participer et une intention commune afin de qualifier un groupe de communauté (Bagozzi et al., 2007, p. 83). Il est complexe d'établir si un désir de participer a émergé chez certains participants. Plusieurs questions du sondage permettent d'apporter des éléments de réponses intéressants. Par exemple, le fait qu'une proportion presque égale de répondants, respectivement 88 % dans *ComViz* et 85 % dans *Sexualités et cultures*, ait affirmé avoir ressenti peu ou pas du tout de motivation à approfondir des sujets à la suite des interactions sur le forum nous offre une piste intéressante. Ainsi, on pourrait raisonnablement supposer que si les échanges avaient mené à l'émergence d'une communauté, les individus qui la

composent auraient été plus fortement motivés à approfondir les sujets discutés sur le forum ou le babillard. Dans le même esprit, la question concernant la motivation à engager un échange à la suite d'une réponse à un message écrit par l'étudiant nous indique encore une fois un désir de participer faible. Dans les deux cours c'est environ 75 % des répondants qui ont affirmé être motivés de temps en temps ou jamais à engager une interaction à la suite d'une réponse à un de leurs envois. Encore une fois, il semblerait plus logique qu'un groupe rassemblé en communauté montre un fort désir à multiplier les échanges, ce qui est, ne l'oublions pas, une forme de participation primaire.

Il semble donc que le désir de participer semble motiver légèrement plus les étudiants du groupe *Sexualités et cultures*. Il est en revanche très difficile d'établir si une intention de groupe a guidé les échanges des membres des groupes étudiés. Bagozzi envisageait cet indicateur de la communauté comme l'action d'un individu engagé au nom du groupe (Bagozzi et al., 2007, p. 83). Le seul projet collectif étant l'apprentissage, on peut tout de même établir que l'absence d'évaluation collective dans les deux groupes ait possiblement limité l'émergence d'un tel sentiment.

La difficulté de déterminer avec certitude la présence des deux indicateurs présentés précédemment nous empêche d'affirmer ou d'infirmer la possibilité qu'une communauté d'apprentissage ait émergé dans le cadre des cours étudiés. Néanmoins, il est raisonnable d'affirmer que si une telle communauté a bien vu le jour, elle reposait cependant sur des fondations plutôt fragiles.

4.4.3 La communauté d'apprentissage

Ainsi, nous avons établi que les participants du cours en anthropologie avaient développé une motivation supérieure à celle de leurs collègues en communication en ce qui a trait aux interactions en ligne. Nous avons présumé que ces échanges avaient permis aux étudiants de *Sexualités et cultures* de déployer un plus haut niveau de présence sociale. Le fait d'exister en ligne par rapport à autrui aurait donc engendré un sentiment positif par rapport au travail à accomplir et à l'apprentissage. Peut-on pour autant présumer qu'une communauté virtuelle fondée sur le projet d'apprentissage a émergé dans ce groupe? La recherche de certains indicateurs devrait permettre de répondre en partie à cette question.

Nous ferons référence dans cette section à la communauté d'apprentissage telle que décrite par Campos. Cette dernière prend en compte les caractéristiques des groupes d'étudiants engagés dans un projet d'apprentissage. Elle permet de plus de qualifier le type de relations qui se sont installées entre les étudiants des deux cours. Il est possible de situer la nature du forum et du babillard en se rapportant au système de classification proposé par Campos. Pour rappel, Campos retient trois catégories de plates-formes. On retrouve d'abord les forums comme « outils de diffusion » utilisés uniquement pour « diffuser dans le corpus du texte des messages, des notes de cours, des textes liés à la matière, des commentaires du professeur ou des renseignements relatifs au cours [...] » (Campos, 2004, p. 23). On trouve ensuite un forum élaboré pour « établir des relations dyadiques et coopératives » (*ibid.*). La plate-forme est alors utilisée afin de supporter l'apprentissage en communiquant directement avec les étudiants. Dans ces deux premiers exemples, l'évaluation demeure individuelle. La dernière catégorie est celle du forum qui sert à l'implantation d'une communauté d'apprentissage. Ce type de plate-forme favorise la participation des

étudiants, mais aussi des responsables pédagogiques du cours. Dans ce dernier cas, l'évaluation doit être collective (Campos, 2004, p. 24).

Les outils d'interaction des cours *ComViz* et *Sexualités et cultures* semblent s'insérer entre les deux premières catégories. En effet, on peut exclure la dernière catégorie, car il est évident qu'aucun des deux cours n'a été conçu explicitement autour d'un projet de communauté d'apprentissage. Ainsi, les interventions des responsables des cours avaient pour objectif d'informer les étudiants concernant le contenu du cours ou de répondre à des questions concernant les travaux et évaluations. Toutefois, comme les outils d'interaction offrent un bon potentiel de rétroaction, on peut aussi se référer à la fonction de support à l'apprentissage qui repose sur des relations dynamiques. En se référant à ce modèle de classification, on peut donc affirmer que les deux plates-formes offraient un potentiel de collaboration intéressant qui offrait des opportunités d'échanges enrichissantes. Le fait que les évaluations soient toutes individuelles permettrait d'expliquer en partie la faiblesse des liens sociaux créés dans les deux groupes.

Campos propose aussi une classification des relations qui s'établissent dans un groupe d'apprentissage en ligne. C'est l'intentionnalité des étudiants par rapport aux autres et à la réalisation de projet qui permet d'analyser le type de relations qui se déploient dans les groupes en ligne. Du fait que les liens sociaux qui semblent s'être tissés dans le cadre des cours sont relativement limités, c'est le degré de coprésence qui semble le mieux qualifier la nature des interactions de groupe dans le cours *Sexualités et cultures*. Pour rappel, le niveau de coprésence caractérise les communautés d'apprentissage formées « [...] de forums sans discussion organisés par un professeur pour informer ses étudiants sur le contenu du cours [...] » (Campos, 2006, p. 330). C'est le cas des deux cours où les outils

d'interaction collectifs étaient surtout utilisés pour échanger à propos de sujets relatifs au cours et pour être évalués. Campos rappelle de plus que les relations de coprésence sont caractérisées par des échanges limités, surtout orientés vers la présentation de soi. On pourra ici établir un lien avec la forte proportion d'étudiants du cours *ComViz* ayant affirmés s'être présentés en ligne (64 %) alors que 21 % seulement ont répondu avoir échangé avec d'autres étudiants.

Pour Campos, les relations de coprésence qualifient bien le type de communauté d'apprentissage « primaire » qui se forme « [...] autour de forums sans discussion organisés par un professeur pour informer ses étudiants sur le contenu d'un cours [...] » (Campos, 2006, p. 330). Il est important ici de préciser que l'auteur se réfère aux échanges ; en effet le responsable d'un cours qui rédige des messages informatifs sporadiquement dans une logique de communication unidirectionnelle ne provoque pas de rétroaction. Mais c'est avant tout l'intentionnalité des étudiants qui permet de situer les cours dans la catégorie de la coprésence. Ainsi, l'intention des étudiants semblait dans une majorité de cas plutôt égocentrique. En effet, environ 25 % des étudiants des deux groupes seulement affirmaient être motivés à engager un échange à la suite d'une réponse à un de leur message. Dans le cas du cours *ComViz*, on constate aussi une preuve d'intentionnalité égocentrique dans le cas de l'action de répondre à des messages rédigés par autrui ; seuls 31 % des répondants ont affirmé l'avoir fait. La situation est différente dans le cas du cours en anthropologie, où 56 % des participants auraient montré un intérêt à répondre à des messages écrits par d'autres. Un dernier point qui nous permet d'expliquer une différence entre les deux groupes est la motivation à répondre à des messages. Ainsi, 25 % des étudiants de *ComViz* ont affirmé l'avoir fait afin de gagner des points contre 2 % de ceux de *Sexualités et*

cultures. L'intentionnalité des étudiants en anthropologie pourrait donc être légèrement plus grande. La différence ne nous permet cependant pas de conclure que les relations dans ce groupe dépassent le stade de coprésence. Tout au plus peut-on suggérer l'ouverture supplémentaire de ces étudiants vis-à-vis du déploiement de la présence sociale en cherchant à faciliter les interactions.

4.4.4 La communauté d'apprentissage et l'engagement cognitif

Suivant la structure énoncée au début de ce chapitre, nous terminerons en abordant brièvement le concept d'engagement cognitif. Ce travail de recherche ne tente pas de mesurer la performance des étudiants ; l'intérêt d'examiner l'engagement cognitif réside dans le fait que ce dernier est directement influencé par la présence sociale, et donc par les interactions médiatisées des étudiants. Ainsi, dans l'optique socioconstructiviste, les interactions sociales sont au cœur du processus d'apprentissage. De nombreuses interactions devraient en théorie témoigner d'un engagement des étudiants autour d'un projet collectif d'apprentissage rendu possible par l'émergence d'un niveau élevé de présence sociale. Le degré de présence sociale aurait en effet un impact important sur le niveau d'engagement cognitif. Ce processus de concentration sur une tâche spécifique se produit lors d'une activité d'apprentissage. Plus la présence sociale se déploie, plus l'engagement cognitif d'un individu risque d'être élevé. Cet engagement devrait, en théorie, faciliter l'apprentissage ainsi que la rétention des connaissances (Helme et Clarke, 2001, p. 136 dans Bai, 2003, p. 2).

Les données recueillies dans le cadre de ce projet de recherche mettent en évidence deux réalités différentes. Ainsi, les étudiants du groupe *ComViz* ne semblent pas ressentir de

bénéfices reliés aux interactions qu'ils ont eues en ligne. Plus de 80 % ont ainsi vu peu ou pas du tout d'effet positif sur leur motivation face au travail à accomplir. Près de 60 % des étudiants en anthropologie ont plutôt répondu avoir bénéficié des échanges en ligne, surtout sur leur motivation face au travail à réaliser. On retrouve une différence similaire à celle pour la question portant sur l'appréciation des effets des échanges avec les autres étudiants sur l'apprentissage. Encore une fois, une plus large proportion (73 %) des répondants de *ComViz* ont ressenti peu ou pas du tout d'effets positifs contre 55 % de leurs homologues en anthropologie. Cette différence de près de 20 % s'explique probablement par le nombre d'interactions ; 80 % des répondants de *ComViz* avouent n'avoir pas échangé avec d'autres étudiants sur le babillard.

La situation est diamétralement opposée en anthropologie où 64 % des participants affirment avoir échangé avec leurs pairs. Le croisement entre la variable « perception des effets des interactions sur l'apprentissage » et « avoir répondu à des messages écrits par d'autres sur le forum » a montré une relation modérée à forte. Le croisement entre la variable « perception des effets des interactions sur l'apprentissage » et la variable dépendante « motivation à répondre à une personne ayant répondu à son message » a aussi montré une relation forte. Ces croisements permettent d'expliquer en partie les divergences de perceptions des effets des interactions des étudiants des deux groupes.

Les étudiants du groupe *Sexualités et cultures* ont certainement interagi davantage, ce qui a contribué à renforcer leur présence sociale, mais aussi bonifié leur motivation face à l'apprentissage. Le croisement de la variable indépendante « s'être identifié sur le forum » avec la variable dépendante « impression que les interactions aidaient l'apprentissage » permet de confirmer cette conclusion. Ainsi, une association modérée entre les deux

variables porte à croire qu'étant donné que les étudiants ont passé plus de temps sur le forum (pour s'identifier dans ce cas), leur degré de présence sociale a influencé positivement leur niveau d'engagement cognitif.

Le croisement de la variable indépendante « avoir échangé avec d'autres étudiants sur le forum » avec la variable dépendante « impression que les interactions aidaient l'apprentissage » renforce cette présomption. Encore une fois, on note une relation modérée entre ces variables qui illustre bien la relation que nous avons établie entre la présence sociale découlant des interactions et l'engagement cognitif.

On mettra finalement de l'avant le croisement entre la variable indépendante « impression que les interactions aidaient l'apprentissage » avec la variable dépendante « impression que les interactions motivent à approfondir ses connaissances ». La relation modérée découlant de cette corrélation laisse supposer que les effets bénéfiques des interactions sur les apprenants du cours *Sexualités et cultures* ne se limitaient pas uniquement à l'apprentissage de la matière du cours. Ainsi, plus les étudiants ont considéré que les interactions les aidaient dans leur apprentissage, et plus ils ont jugé que les interactions sur le forum les motivaient à approfondir leurs connaissances. À la lumière de ces observations, on peut raisonnablement affirmer que l'engagement cognitif ressenti par les étudiants du groupe en anthropologie était influencé par les interactions et le degré de présence sociale déployée. Il est plus complexe d'établir l'influence des interactions sur l'engagement cognitif des étudiants en communication étant donné qu'un grand nombre de croisements ont été invalidés lors de l'analyse statistique.

Conclusion

5.1 Récapitulation

Nous avons entrepris ce travail par la présentation d'une synthèse des acquis de la recherche concernant différents thèmes : communication médiatisée, interactivité, identité individuelle et collective, virtualité, communauté et enseignement à distance. Nous avons conclu le premier chapitre en énonçant une hypothèse de recherche.

Nous avons ensuite abordé dans le deuxième chapitre la méthodologie en présentant tout d'abord les cours qui ont servi de terrain d'étude, *ComViz* et *Sexualités et cultures*. Nous avons après cela énoncé trois questions de recherche afin de guider notre analyse des données et de nous permettre de confirmer ou d'infirmer notre hypothèse. Puis il a été question de l'échantillon et de la méthode de collecte des données. Nous avons conclu ce chapitre en nous penchant sur les tests statistiques qui ont servi à analyser les données.

Le troisième chapitre concernait la présentation détaillée de ces données. Nous avons décidé de présenter les résultats du sondage sous forme de graphiques en regroupant les données des deux cours. Nous avons ensuite réservé une section à la présentation des croisements réalisés entre certaines variables à l'aide du logiciel SPSS.

Le quatrième chapitre a été consacré à la discussion des résultats. Nous avons alors établi des liens entre les données et la littérature présentées précédemment. À cet effet, nous avons suivi un cheminement similaire à celui qui a présidé à la structure du chapitre 1 afin de faciliter l'émergence des conclusions présentées dans cette dernière section.

5.2 Retour sur l'hypothèse

Nous avons au départ énoncé trois questions de recherche afin de nous aider à infirmer ou confirmer notre hypothèse. La première était relative à la motivation des étudiants à se présenter aux autres. L'analyse des données nous permet de conclure que les étudiants des deux groupes étaient très motivés à présenter des caractéristiques d'eux-mêmes à autrui. Comme nous le mentionnions, la présentation de soi est l'étape primaire dans la reconnaissance d'une identité individuelle dans une communication médiatisée par ordinateur ; elle initie le processus de déploiement de la présence sociale.

Nous nous sommes ensuite intéressés à la motivation des étudiants à engager un échange. La réponse à cette deuxième question est plus nuancée que celle déterminée pour la première. En effet, nous avons observé une différence importante entre les deux groupes en ce qui concerne la motivation des étudiants à interagir avec leurs pairs. Les participants du cours *Sexualités et cultures* ont montré un certain empressement à interagir avec leurs camarades alors que les répondants de *ComViz* semblaient beaucoup moins interpellés par cette possibilité.

La dernière question de recherche portait spécifiquement sur le type de relations qui s'établissaient entre les étudiants. Encore une fois, on ne peut répondre à cette question qu'en apportant des nuances. Ainsi, l'analyse des résultats n'a pas permis de mettre en évidence la présence du désir de participer et de la volonté de groupe, qui dans l'optique de Richard Bagozi sont deux indicateurs qui témoignent habituellement de liens assez profonds entre les membres d'un groupe. En fait, les résultats ont plutôt mis en évidence le manque d'intérêt de la part des étudiants des deux groupes vis-à-vis de ce que leurs

collègues écrivaient sur le babillard ou le forum. On en conclut donc que le désir de participer ne pouvait se déployer, car l'intentionnalité des étudiants était majoritairement égocentrique. La volonté de groupe ne pouvait pas se déployer non plus, car il n'y avait pas de projet commun pour fédérer les étudiants.

Milton Campos apporte cependant des précisions intéressantes par rapport à l'intentionnalité des étudiants dans un contexte d'apprentissage en ligne. Ainsi, en analysant le type de liens qui caractérisent les interactions dans les deux groupes, il est possible d'affirmer que les relations des étudiants du groupe *Sexualités et cultures* s'apparentaient au niveau de coprésence décrit par Campos. En effet, bien que l'intentionnalité des participants à ce cours semble toujours trop égocentrique pour permettre l'émergence d'un fort désir de collaborer, leur motivation à échanger démontre une ouverture face à autrui supérieure à celle de leurs collègues en communication. Ces échanges avaient probablement un impact sur leur manière d'exister en ligne et sur leur appréciation du processus d'apprentissage.

Les participants du cours *ComViz* ont semblé beaucoup moins enclins à interagir avec leurs pairs, ce qui remet en cause la nature des liens qui se développaient entre les répondants. On pourrait penser que les étudiants du groupe *ComViz* utilisaient la plate-forme du cours surtout avec l'intention de réaliser un travail (assimiler la matière, remettre un travail, compléter une évaluation) sans se sentir impliqués par les interventions des autres participants.

À la lumière des remarques énoncées précédemment, nous sommes maintenant en mesure d'effectuer un retour sur notre hypothèse de recherche. Nous avons posé l'hypothèse qu'il existait peut-être une corrélation entre le niveau d'interaction proposé par la plate-forme d'enseignement et le niveau de participation au projet collectif d'apprentissage. Une plate-forme d'enseignement à distance facilitant les interactions sociales médiatisées devrait donc du même coup, faciliter l'émergence d'une communauté virtuelle fondée sur le projet d'apprentissage. Ainsi, dans le cas où la plate-forme est riche en interactions, on devrait voir se développer une communauté d'apprentissage, c'est-à-dire une « volonté de groupe » d'apprendre et un désir de participer. Il semble évident que nous devons rejeter notre hypothèse. En effet, les cours étudiés ont mis en évidence la faiblesse des liens sociaux qui naissent dans le contexte des échanges en ligne. Les étudiants utilisent majoritairement les outils d'interactions afin de se présenter aux autres et de chercher des informations concernant des sujets relatifs au cours. Les participants ne s'engageaient pas dans un processus de collaboration reposant sur un projet ou des objectifs communs (dans ce cas l'apprentissage).

5.3 Retour critique sur la méthode

Il nous semble important d'effectuer un retour critique par rapport à la méthode de collecte de données utilisée dans le cadre de cette recherche. Les données recueillies à l'aide des questionnaires électroniques ainsi que leurs analyses à l'aide de tests statistiques nous ont permis de prendre conscience de certaines limites propres aux méthodes quantitatives. Ainsi, la taille de l'échantillon a posé certains problèmes lors de la réalisation de tests statistiques. La répartition des répondants dans les tableaux de fréquences (même après le regroupement de certaines catégories) a souvent donné des cellules où prenaient place

moins de 5 unités (individus). Comme nous l'avons expliqué dans les chapitres 2 et 3, la littérature prévoit qu'un tableau avec des fréquences anticipées de plus de 25 % est considéré de validité douteuse. Nous avons évidemment escompté un plus grand nombre de participants, ce qui aurait permis de corriger ce défaut.

Une deuxième remarque concernant la méthode se rapporte à la profondeur des réponses obtenues avec notre questionnaire. En effet, certaines questions auraient bénéficié d'être approfondies afin de mieux cerner les motivations des répondants. L'idéal aurait été d'adopter une méthode mixte, combinant enquête par sondage et entrevues afin de préciser certains aspects demeurés flous.

5.4 Ouverture

Le fait de rejeter notre hypothèse de recherche nous amène à soulever deux points qui pourraient servir de piste pour des recherches ultérieures. Premièrement, le projet pédagogique sous-jacent au cours en ligne influence grandement la nature des relations qui peuvent s'y développer. Ainsi, à l'instar d'une classe réelle, les forums et babillards seuls ne suffisent pas motiver les interactions des apprenants. Le rôle du responsable du cours est central dans la mesure où cette personne peut contribuer à l'établissement de liens en intervenant auprès des étudiants par l'entremise du forum. Sachant que la communication médiatisée par ordinateur ajoute un élément de difficulté en filtrant les indices qui balisent les échanges, le responsable du cours peut aussi contribuer à rendre plus confortable le contexte communicationnel. Il serait ainsi intéressant d'étudier spécifiquement le travail des intervenants pédagogiques afin de mieux cerner les actions qui peuvent affecter les échanges médiatisés par ordinateur dans le contexte d'un cours à distance.

Deuxièmement, la période de temps nécessaire au balisage d'une communication médiatisée par ordinateur est plus longue que dans un contexte en face à face. En se plaçant dans l'optique de Walther, on pourrait penser que le fait d'avoir étudié des groupes en session d'été a peut-être influencé les résultats. Ainsi, il serait intéressant de comparer les données obtenues dans le cadre de cette recherche avec une étude réalisée durant une session régulière de cours se déroulant sur 15 semaines.

Annexes

Questionnaire pour *ComViz*

1) Êtes-vous un homme ou une femme?

Homme

Femme

2) De quelle Faculté provenez-vous?

Arts visuels

Lettres (communication)

Sciences sociales

Sciences de l'administration

Sciences de l'éducation

Autre

3) **Est-ce votre premier cours à distance de niveau universitaire?**

Oui

Non

4) **Si vous avez répondu non, combien de cours à distance avez-vous suivis?**

1-3

4-7

8 et +

5) Quelle plate-forme d'enseignement à distance (tel que ComViz) avez-vous déjà utilisée?

WebCT
ComViz
Autre
Ne sais pas

6) Quel outil avez-vous trouvé le plus efficace afin d'interagir dans le cadre du cours?

Babillard
Message au tuteur
Message courriel au professeur

7) À quelle fréquence en moyenne avez-vous utilisé un de ces trois outils?

Moins d'une fois pas semaine
1-2 fois par semaine
3-4 fois par semaine
5-6 fois par semaine
7 fois et plus

8) Les interactions sur le babillard vous ont-elles motivé à approfondir vos connaissances sur certains sujets?

Beaucoup
Un peu
Pas du tout

9) **Quand vous écriviez un message sur le babillard, alliez-vous vérifier si d'autres étudiants ou le professeur avaient donné suite à votre message?**

- Souvent
- Quelques fois
- Rarement
- Jamais

10) **Si une personne répondait à un de vos messages, étiez-vous motivé à engager un échange avec cette personne en répondant au message?**

- Oui à chaque fois
- De temps en temps
- Jamais

11) **Avez-vous vous même répondu à des messages écrits par d'autres étudiants ou par le professeur sur le babillard?**

- Oui
- Non

12) **Si vous avez répondu oui, quelle était votre motivation?**

- Obtenir des points
- Développer un sujet qui m'intéressait
- Éclaircir un sujet que je comprenais mal
- Autre

13) **Avez-vous complété la fiche d'identification de votre dossier du cours?**

- Oui
- Non

14) **Si vous avez répondu oui, avez-vous inséré une photo?**

- Oui

Non

15) Avez-vous consulté la fiche d'identification des autres étudiants?

Aucune

Une ou deux

Plusieurs

De très nombreuses

16) Avez-vous échangé avec d'autres étudiants par l'entremise du babillard?

Oui

Non

17) Si vous avez répondu oui, ces interactions vous ont-elles aidés dans l'apprentissage?

Totalement

Beaucoup

Peu

Pas du tout

18) Avez-vous abordé d'autres sujets que ceux relatifs au cours?

Oui

Non

19) Si vous avez répondu oui, de quelle nature étaient ces informations?

Personnelles

Professionnelles

Autre

20) Connaissez-vous bien les étudiants avec qui vous échangez en dehors du contexte du cours?

Oui

Non

21) Après avoir échangé avec eux, avez-vous consulté la fiche d'identification des étudiants?

Oui

Non

22) Avez-vous eu l'impression que les interactions que vous avez en ligne augmentaient votre niveau de motivation face au travail à accomplir?

Totalement

Beaucoup

Peu

Pas du tout

23) En comparaison avec un cours en salle, comment qualifieriez-vous le nombre d'interactions (avec d'autres étudiants, le tuteur et le professeur) que vous avez dans ce cours en ligne :

Plus nombreuses

Nombreuses

Égales

Moins nombreuses

Inexistantes

Questionnaire pour *Sexualités et cultures*

1) **Êtes-vous un homme ou une femme?**

Homme

Femme

2) **De quelle Faculté provenez-vous?**

Arts visuels

Lettres

Sciences sociales

Sciences de l'administration

Sciences de l'éducation

Autre

3) **Est-ce votre premier cours à distance de niveau universitaire?**

Oui

Non

4) **Si vous avez répondu non à la question précédente, combien de cours à distance avez-vous suivis?**

1-3

4-7

8+

5) **Quelle plate-forme d'enseignement à distance avez-vous déjà utilisée?**

WebCT

ComViz

Autre

Ne sais pas

6) **Quel outil avez-vous trouvé le plus efficace afin d'interagir dans le cadre du cours?**

Forum

Courriel au responsable du cours

7) **À quelle fréquence en moyenne avez-vous utilisé un de ces deux outils?**

Moins d'une fois par semaine

1-2 fois par semaine

3-4 fois par semaine

5-6 fois par semaine

7 fois et plus

8) **Les interactions sur le forum vous ont-elles motivé à approfondir vos connaissances sur certains sujets?**

Beaucoup

Un peu

Pas du tout

9) **Quand vous écriviez un message sur le forum, alliez-vous vérifier si d'autres étudiants ou le professeur avaient donné suite à votre message?**

Souvent

Quelques fois
Rarement
Jamais

10) **Si une personne répondait à un de vos messages, étiez-vous motivé à engager un échange avec cette personne en répondant au message?**

Oui à chaque fois
De temps en temps
Jamais

11) **Avez-vous vous même répondu à des messages écrits par d'autres étudiants ou par le professeur sur le forum?**

Oui
Non

12) **Si vous avez répondu oui à la question précédente, quelle était votre motivation?**

Obtenir des points
Développer un sujet qui m'intéressait
Éclaircir un sujet que je comprenais mal
Autre

13) **Avez-vous utilisé le forum afin de vous identifier (en donnant votre nom, votre programme ou toutes autres informations personnelles)?**

Oui
Non

14) **Avez-vous échangé avec d'autres étudiants par l'entremise du forum?**

Oui
Non

15) **Si vous avez répondu oui à la question précédente, ces interactions vous ont-elles aidés dans l'apprentissage?**

Totalement
Beaucoup
Peu
Pas du tout

16) **Avez-vous abordé d'autres sujets que ceux relatifs au cours sur le forum?**

Oui
Non

17) **Si vous avez répondu oui à la question précédente, de quelle nature étaient ces informations?**

- Personnelles
- Professionnelles
- Autre

18) **Connaissez-vous bien les étudiants avec qui vous échangez en dehors du contexte du cours?**

- Oui
- Non
- Ne s'applique pas

19) **Avez-vous eu l'impression que les interactions que vous avez en ligne augmentaient votre niveau de motivation face au travail à accomplir?**

- Totalement
- Beaucoup
- Peu
- Pas du tout

20) **En comparaison avec un cours en salle, comment qualifieriez-vous le nombre d'interactions (avec d'autres étudiants, ou le responsable du cours) que vous avez dans ce cours en ligne :**

- Plus nombreuses
- Nombreuses
- Égales
- Moins nombreuses
- Inexistantes

Liste des références citées

- Bagozzi R., U. Dholakia et L. Pearo, 2007, « Antecedents and Consequences of Online Social Interactions », *Media Psychology*, vol. 9, p. 77-114.
- Bai H., 2003, « Social Presence and Cognitive Engagement in Online Learning Environments », *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education (ELEARN)*, West Lafayette, Purdue University,
- Berger P. et T. Luckmann, 1966, *La construction sociale de la réalité*. Paris, Armand-Colin.
- Baudrillard J., 1981, *Simulacres et Simulations*. Paris, Gallimard.
- Campos, M., 2006, « Des communautés de pratique aux communautés épistémiques », In *Communautés virtuelles : penser et agir en réseau*, sous la dir. de Serge Proulx, p.319-334, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Campos M., 2004, *L'intégration des forums de discussion dans l'enseignement supérieur*. Montréal, Les dossiers du Centre d'études et de formation en enseignement supérieur.
- Département d'anthropologie de l'Université Laval, 2009, *Plan de cours de Sexualités et cultures*. Québec, Université Laval.
- Fernback J., 2007, « Beyond the Diluted Community Concept: a Symbolic Interactionist Perspective on Online Social Relations », *New Media & Society*, vol. 9, no 1, pp. 49-69.
- Fortin, A., 2005, « Espace social, réseau et communauté à l'ère d'internet », In *Communautés et socialités : formes et forces du lien social dans la modernité tardive*, sous la dir. de Francine Saillant, p.95-107, Montréal, Liber.
- Fox W., 1999, *Statistiques sociales*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Graddy D., 2002, « Rhetorical Approach to Assessing Online Discussion », *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (SITE)*, Murfreesboro Middle Tennessee State University. pp. 1-2.
- Goffman E., 1973a, *La mise en scène de la vie quotidienne : 1. La présentation de soi*. Paris, Les éditions de minuit.

- Jauréguiberry F., 2000, « Le moi, le soi et Internet », *Sociologie et société*, vol. 32, no 2, p. 136-152.
- Lemieux J., A. Roy et G. Leclerc, 2005, *L'analyse des données avec SPSS pour Mac OS X : Guide d'utilisation pratique étape par étape des fonctions et menus de base*. Québec, Département d'information et de communication, Université Laval
- Liang K. Y., 2006, « Promoting Social Presence: Building Connectedness in Educational Cyberspace », Thèse de doctorat, University of British Columbia.
- Lipovetsky G et J. Serroy, 2007, *L'écran global*. Paris, Seuil.
- Lipovetsky G., 1983, *L'ère du vide : Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris, Folio.
- Mead G. H., 1963, *L'esprit, le soi et la société*. Paris, PUF.
- Proulx S. et al., 2006, *Communautés virtuelles : penser et agir en réseau*. Québec, Presses de l'Université Laval.
- Santaella-Braga, L., 2006, « Penser la communauté à la lumière du dialogisme », In *Communautés virtuelles : penser et agir en réseau*, sous la dir. de Serge Proulx, p. 147-164, Québec, Presses de l'Université Laval.
- Saillant F. et al., 2005, *Communautés et socialités : formes et forces du lien social dans la modernité tardive*. Montréal, Liber.
- Université Laval, 2009a, *ComViz. Version numérique du plan de cours*. Site Internet (<http://www.comviz.com.ulaval.ca/module00/aide.html>), consulté le 24 juillet 2009, Département de communication.
- Université Laval, 2009b, *Données statistiques concernant la fréquentation des facultés de l'Université Laval*. Site Internet (http://www.reg.ulaval.ca/sgc/page_accueil/stats), consulté le 20 août 2009.
- Strate L., R. L. Jacobson et S. Gibson, 2003, *Communication and Cyberspace. Social Interaction in an Electronique Environnement*. Springfield, Hampton Press.
- Tamashiro R., 2003, « Advantages and Disadvantages of Online Learning: Self-Contradictory Perceptions Among Teachers », *Society for Information Technology and Teacher Education International Conference (SITE)*, St-Louis, Webster University. pp.1-4.
- Thompson, J.B. 1995. *The Media and the Modernity. A Social Theory of the Media*. Oxford, Polity Press.

- Turkle S., 1984, *The Second Self*. New-York, Simon and Schuster.
- Walther J., B. Van der Heide, L. M. Hamel et H. C. Shulman, 2009, « Self-Generated Versus Other-Generated Statements and Impressions in Computer-Mediated Communication: A Test of Warranting Theory Using Facebook ». *Communication Research*, vol. 36, no 2, pp. 229-253.
- Walther J. et N. Barazova, 2008, « Validation and Application of Electronic Propinquity Theory to Computer-Mediated Communication in Groups », *Communication Research*, vol. 35, no 5.
- Walther J. et C. L. Slovacek et L. Tidwell, 2000, « Is a Picture Worth a Thousand Words? Photographic Images in Long-Term and Short-Term Computer-Mediated Communication », *Communication Research*, vol. 28, no 1, pp. 105-134.
- Walther J., A. Jeffrey et D. Park, 1994, « Interpersonal Effects on Computer-mediated interaction: A Meta-Analysis of social and Antisocial Communication », *Communication Research*, vol. 21, no 4, pp. 460-487.
- Walther J., 1992, « Interpersonnal Effects in Computer-Mediated Interaction. A Relational Perspective », *Communication Research*, vol. 19, no 1, pp. 52-90.
- Wang C. H., 2004, « Online Learning Community: An Online Teacher's Reflection », *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)*, Taiwan, National Changhua University of Education, pp. 1-8.
- Winkin Y., 1981, *La nouvelle communication*. Paris, Éditions du Seuil.