

Processus décisionnels au sein de groupes d'étudiants en contexte de projet pédagogique : le cas d'étudiants à l'Ufr Ingémédia de l'Université de Toulon

Philippe Bonfils (Laboratoire I3M, Ingémédia, Toulon), Daniel Peraya (TECFA, Genève),

Résumé :

Cette étude s'intéresse à l'usage de médias sociaux et à leur rôle dans les dynamiques relationnelles et les processus décisionnels au sein de groupes d'étudiants en contexte de projet pédagogique. Les résultats montrent que ces médias sociaux facilitent l'efficacité et l'immédiateté au sein des groupes et donnent toute sa place à la dimension relationnelle durant le processus de production et la réalisation des tâches de leur projet. L'étude s'attache à comprendre quels sont les processus décisionnels adoptés par les étudiants pour créer les meilleures conditions de dialogue et de partage d'idées possibles afin de favoriser l'adhésion de l'ensemble de membres de chaque groupe à leur projet.

Mots clés :

Médias sociaux, environnements personnels d'apprentissage, dynamique relationnelle, communauté d'apprentissage, processus décisionnels

Abstract :

The present study focuses on the use of social media and their role in relationship dynamics and decision making within groups of students in context of educational project. Results show that these social media facilitate the efficiency and immediacy in groups, and reinforce the relational dimension during the production process and the tasks of the project. The study seeks to understand what is the decision-

making processes adopted by students to create the best conditions possible for dialogue and sharing of ideas to promote membership of the actors in the project.

Key words :

Social medias, personal learning environment, relationship dynamics, learning community, decision making

Introduction

Cet article s'inscrit dans une recherche longitudinale menée dans le contexte de la formation à l'Ufr Ingémédia de l'Université de Toulon. Depuis 2010. L'objectif de cette recherche était d'analyser l'évolution de l'appropriation des dispositifs technopédagogiques mis à leur disposition par l'institutions dans le cadre de la formation d'une part, l'observation et la description de comportements et d'usages émergents de dispositifs de communication de type Web 2.0 importés de leur sphère privée à la sphère académique (Peraya, 2011 et Peraya et Bonfils, 2012 et 2014). La première étude (2010-2011), cherchait à comprendre les raisons qui poussent les étudiants à adopter des environnements virtuels de travail non institutionnels et mieux intégrés à leurs environnements personnels de travail (Attwell, 2007). La deuxième étude (2011-2012), par sa dimension longitudinale, décrivait plus finement la dynamique des décisions d'adoption des dispositifs au sein des groupes. La troisième étude (2012-2013) enfin, mettait en évidence l'installation générale des usages identifiés dans les deux premières études. Nous avons analysé les différentes formes de transformations communicationnelles et organisationnelles observées dans le fonctionnement des groupes, transformations induites par l'usage de plus en plus important de médias sociaux tels que Facebook ou Twitter à des fins collaboratives.

La quatrième étude (2013-2014) a pour objectif d'approfondir cette analyse en portant une attention particulière aux dynamiques décisionnelles à l'œuvre au sein des groupes-projets des étudiant(e)s inscrits(e)s en Licence, M1 et M2 durant cette année académique. Il s'agit donc d'analyser d'abord les processus décisionnels en relation avec les caractéristiques des environnements numériques. Ensuite,

nous tenterons de comprendre, dans ces processus, autant décisionnels que dialogiques, le rôle et l'influence de l'« immédiateté » caractéristique de ces médias sociaux (Serres, 2010). Enfin, nous porterons une attention particulière à l'émergence et au rôle des leaders dans ces différents processus.

Cadre de référence

Nous ne développerons pas ici l'ancrage théorique général qui est le nôtre et sur lequel repose notre démarche depuis notre première publication (2010). Rappelons cependant que nous nous référons à un double cadre : d'une part, celui de l'activité humaine instrumentée telle que la définit Rabardel (1999) et d'autre part, celui de la communication et de la formation médiatisées (Meunier et Peraya, 1993/2014 ; Peraya, 1999). Nous considérons donc la communication et l'apprentissage comme des activités instrumentées par des dispositifs médiatiques. Ceux-ci, en tant qu'ils sont des dispositifs, possèdent un certain potentiel d'action et peuvent modifier les comportements des apprenants dans leurs aspects psychomoteurs, cognitifs, sémiocognitifs, relationnels, réflexifs, posturaux (Peraya, 1999, 2010, 2014 ; Peraya, Peltier, 2012). Ce potentiel peut s'actualiser à des degrés divers lors du processus d'appropriation du dispositif (Paquelin, 2009) dont il faut considérer qu'il inclut l'apprenant lui-même en tant qu'acteur actif.

Les médias sociaux au cœur des processus décisionnels dans les environnements personnels d'apprentissage

En tant qu'objet de recherche, un environnement personnel d'apprentissage doit d'abord être considéré comme un dispositif au sens de notre définition générale. Nous renvoyons pour cela le lecteur à notre contribution précédente (Peraya & Bonfils, 2014). Dans sa dimension empirique, cet environnement est constitué de dispositifs particuliers d'origines diverses. Parmi ceux-ci, il faut mentionner les médias sociaux tel que Facebook ainsi que d'autres applications permettant la collaboration en présentiel ou à distance (Dropbox, Google Drive, Skype, Etc.).

De notre point de vue, la place et le rôle que les outils de communication ont pris dans le fonctionnement et la régulation des groupes de travail présente un intérêt pour questionner les processus décisionnels. En cela, notre étude rejoint les préoccupations de Paquelin & Choplin qui considèrent que les régulations observées sont intimement liées aux moyens dont disposaient les apprenants : le temps, les médias et supports divers, les autres acteurs de la formation ou de l'institution d'enseignement en général (Paquelin & Choplin, 2003 : 171). Notre étude s'intéresse par ailleurs aux rôles joués par les leaders. Elle s'appuie sur l'idée que l'intégration d'outils dans un système d'actions collectif correspond à la perception qu'un ou plusieurs acteur(s) influent(s) a (ont) de l'utilité et de l'intérêt de la technologie dans le contexte vécu (Noucher et al, 2008). Nous avons aussi constaté lors de la deuxième étude que les étudiants, grands consommateurs de médias sociaux, adoptaient régulièrement dans des contextes de travail en groupe des valeurs de disponibilité totale qu'impliquent ces technologies de l'instant et de l'immédiateté au service de l'awareness (Peraya & Bonfils, 2014). Les dispositifs Skype et Facebook sont à nouveau fréquemment cités pour ces mêmes raisons dans cette troisième étude. Au-delà de ces valeurs d'immédiateté, nous verrons plus loin dans les résultats de notre recherche que plusieurs groupes d'étudiants citent à nouveau Facebook comme le dispositif privé de régulation des échanges intra-groupes assurant une fonction de circulation d'information rejoignant en cela les résultats de la précédente étude. Nous voyons dans ce phénomène un cas de détournement d'usage qui peut avoir ici un impact sur les processus décisionnels au sein des environnements personnels d'apprentissage des étudiants.

Dynamique relationnelle dans les communautés d'apprentissage

Les résultats de cette analyse, comme ceux des études précédentes, montrent que la dynamique relationnelle à l'oeuvre au sein de ces communautés d'apprentissage se structure d'une part entre des séances présentiels et des interactions distancielles tant synchrones qu'asynchrones. Elle repose d'autre part sur une négociation permanente de compromis en communication et partage des

informations. L'un des aspects qui nous intéressent ici est d'observer ces dynamiques relationnelles en essayant de mettre en évidence que ces communautés passent, pour certaines, d'un mode d'apprentissage coopératif à un mode plus collaboratif.

Sur le plan théorique, plusieurs auteurs en sciences de l'éducation, de l'information et de la communication et ainsi que de la psychosociologie sociale ont déjà contribué à définir ces aspects. Ainsi, selon Viens, « l'apprentissage coopératif renvoie aux activités partagées où chacun fait une partie du travail sans se préoccuper directement de la partie accomplie par les autres membres de l'équipe. On partage ici un produit, mais pas un apprentissage puisque chacun apprend à travers l'exécution de sa propre partie » (Viens, 2001, p. 170). L'apprentissage collaboratif renvoie plutôt à une logique de buts et de ressources partagés, selon laquelle les membres ont des intentions explicites afin « d'ajouter de la valeur » (Kaye, 1992, p. 2, cité in Charlier et Peraya, 2003, p. 190) et donc de dépasser le simple échange d'informations. Selon l'auteur, il faut qu'il y ait synergie entre les membres des groupes et que chacun puisse accepter que le groupe soit globalement plus efficace que sa contribution individuelle. La dimension affective est dès lors plus forte et peut dépasser la dimension productive du groupe. Pour des théoriciens de la cognition distribuée comme Perkins, cette démarche collaborative est d'une richesse exceptionnelle, car les sources d'apprentissage ne se limitent pas aux interactions entre apprenants ; elles sont également présentes dans tous les éléments qui composent les environnements de collaboration (Perkins, 1995).

Nous souhaitons donc identifier dans les déclarations des étudiants les environnements numériques qui se révèlent en quelque sorte, « des lieux où le groupe se forme, où sa dynamique se développe et où sa cohésion se cristallise » (Basque & Henri, 2003). Il s'agit de montrer, par exemple, comment se répartissent les environnements selon les différentes fonctions identifiées ci-dessus. Nous souhaitons aussi comprendre si ceux-ci contribuent plus ou moins fortement au renforcement de la construction de la dimension affective du groupe comme au processus de production et de réalisation des tâches. Quels sont par exemple les environnements qui participent des fonctions de partage ou de réalisations de tâches avec des dimensions de production qui relèvent plus d'un mode coopératif (Google doc,

Dropbox), par rapport à ceux qui participent des fonctions de circulation (awareness) de la communication et à l'installation d'un mode collaboratif (Facebook, Skype, Sms, Adobe Connect).

L'usage important de ces environnements numériques en dehors des situations présentiels nous permet de faire l'hypothèse que ces groupes d'étudiants peuvent être aussi considérés comme des communautés partiellement virtuelles d'apprenants. L'une des caractéristiques sur le plan relationnel réside dans la force des liens sociaux qui participent en ligne à la dynamique décisionnelle de ces groupes. Selon Mélanie Bos-Ciussi (2007), ces liens sociaux seraient « forts » et participeraient de la construction de l'identité du groupe par la fréquence, la durabilité, et l'engagement émotionnel des relations sociales internes. Cette dynamique reposerait aussi sur le rôle d'animateurs-modérateurs qui peuvent jouer un rôle fondamental au sein de la communauté (Audran & Daele, 2009). Selon ces auteurs, ce concept de communauté s'inscrit dans une forme d'idéal social dans lequel interviennent l'identité et la participation active des membres, leur appartenance, la convivialité et la sécurité des échanges, et l'intérêt commun du groupe, participant en cela au passage du mode coopératif au mode collaboratif du groupe.

Méthodologie

Le terrain

Les étudiants de l'UFR Ingémédia de l'Université de Toulon qui ont participé à cette nouvelle étape de la recherche sont de trois promotions. D'une part, il s'agit d'étudiants de l'année 2012-2013 (65 en Licence 3, 105 en Master 1 et 115 en Master 2) et d'autre part des étudiants de Licence, de Master 1 et 2 inscrits durant l'année académique 2013-2014. Ils se répartissent comme suit : 52 en Licence, 91 en Master 1 et 100 en Master 2.

Rappelons que la formation s'appuie sur une approche pédagogique par projet collectif. Chaque groupe est constitué d'étudiants possédant un profil managérial artistique, technique ou « marketing » et leur degré de familiarisation avec les technologies est donc normalement important. La scénarisation s'appuie sur la mise en œuvre d'un

dispositif hybride de formation. Pour rappel, de tels dispositifs sont caractérisés par cinq dimensions fondamentales : « (1) la mise à distance et les modalités d'articulation des phases présentielles et distantes (2) l'accompagnement humain, les formes particulières (3) de médiatisation et (4) de médiation liées à l'utilisation d'un environnement technopédagogique et (5) le degré d'ouverture du dispositif. » (Peraya, Charlier et Deschryver, 2014).

Données recueillies

Nous avons opté pour une approche compréhensive basée sur le recueil de données qualitatives invoquées (cahiers des charges des projets) et suscitées (entretiens et focus groups) soumises à une analyse catégorielle de contenu (L'Écuyer, 1990). Notre recherche s'appuie sur des données essentiellement déclaratives recueillies durant les années 2011-2012 et 2013-2014. Pour ceux de l'année académique 2011-2012, il s'agit d'une part des onze entretiens menés par les auteurs et enregistrés le 28 février 2012 dans les locaux d'Ingémédia. Ces entretiens ont pris la forme de focus groupes réunissant deux à trois personnes dont au moins le ou les chefs de projet. Chaque entretien a duré entre 30 et 40 minutes. D'autre part, nous nous sommes appuyés sur les pages qui, dans le du cahier des charges de chacun des projets, décrivent les modalités de fonctionnement du groupe ainsi que les dispositifs et les médias numériques mis en œuvre pour gérer et mener à bien le projet. En ce qui concerne les étudiants de l'année académique 2013-2014, nous avons recueilli des données suscitées et invoquées de même type que celles utilisées avec les étudiants de l'année précédente : 19 entretiens (focus groups d'environ 30 minutes chacun, enregistrés dans les locaux d'Ingémédia). Au cours de ces entretiens effectués entre le 27 et le 28 février 2014, il était demandé aux participants (au moins 4 personnes, dont le chef de projet) de construire, sur un tableau blanc, une représentation scripto-visuelle de leur mode de fonctionnement de groupe et de le commenter oralement. Quant aux données issues des cahiers des charges des projets, elles ont été catégorisées et structurées à l'aide du logiciel Atlas ti. Les catégories ainsi obtenues ont été enrichies et confrontées à l'analyse du contenu des entretiens

de groupe et des notes prises par un observateur externe. Les schémas d'organisation n'ont pas été exploités pour cette contribution.

Résultats et analyses

Articulation présentiel/distanciel et hybridation

Les résultats de l'analyse de ces données montrent que les groupes d'étudiants organisent spontanément leur travail sur un mode hybride mêlant les périodes présentiels et distancielles durant leur projet. Cette articulation s'effectue de manière similaire dans les trois promotions et les différents groupes. Elle s'appuie d'une part sur la mise en place de réunions présentiels (groupes complets ou sous-groupes), et d'autre part sur la création de groupes Facebook privés mobilisés pendant les séquences distancielles. Les réunions sont privilégiées en début de projet : « Au début plus de réunions donc plus de décision en présentiel » (projet Share My Bottle, M1 : li 387). Elles sont consacrées aux débats et aux prises de décisions stratégiques par le groupe au complet : « De nombreuses réunions de groupe nous ont permis de faire des choix concernant le concept de notre projet, la validation des logos et chartes graphiques, etc. » (projet Tank, L3 : li 266). Ces réunions sont considérées comme nécessaires pour structurer les groupes : « ...afin d'échanger, de partager et de coordonner le travail en commun. C'est d'ailleurs pendant ces temps de rencontre que la plupart des décisions sont prises. Les premières réunions sont mises en place avec l'ensemble de l'équipe afin de pouvoir faire connaissance, mais également cerner les compétences de chacun permettant de définir et d'organiser les différents pôles » (projet Figure, M2 : li 267).

Les groupes Facebook sont créés en parallèle et permettent aux groupes de continuer à communiquer et à prendre des décisions en dehors des réunions présentiels : « Pour transmettre l'information plus facilement, nous avons créé un groupe Facebook. Il nous a permis de partager des données avec plus ou moins d'importance, mais également de récolter les avis de chacun sur un point précis, et ce hors des réunions » (projet Trium, M1 : li 446). Ces groupes Facebook sont aussi privilégiés pour maintenir le flux communicationnel à distance. Ils permettent notamment d'envoyer

des notifications aux différents membres des groupes : « Les notifications permettent de prévenir les membres du projet sur leur smartphone qu'une publication a été postée. Le système de tag par noms assure qu'une notification sera envoyée aux personnes concernées » (projet Keymedia & Com, L3 : li 145). Certaines déclarations de groupes laissent penser que la différenciation entre présentiel et distanciel a de moins en moins de sens. Seul compte le fait de se réunir ensemble : « De par son interface très ergonomique et rapide, Facebook permet, dans le cadre d'un groupe réunissant l'ensemble des membres du projet, d'échanger des remarques, interrogations, avis... » (projet Playd, M2 : li 186).

Quelques groupes utilisent aussi en complément des outils de visioconférence type Skype pour organiser des réunions en groupe à distance, mais en mode synchrone : « Lorsque nous ne pouvons pas tous nous retrouver (vacances, problèmes de santé...), il nous arrive de nous réunir par Skype » (projet Illuvox, M1 : li 027).

Le dialogue au centre des processus décisionnels

Les étudiants interrogés soulignent l'importance du dialogue dans les processus décisionnels : « La communication est un élément important dans la phase de réalisation d'un projet de cette envergure. » (projet Plan Cube, IM_M2_13-4, li : 627). La mise en place de l'outil Facebook illustre ce besoin exprimé de manière récurrente par les étudiants : « Facebook est notre outil principal afin de communiquer entre nous. » (Q 6. 2 : li 529) « [il] est la solution informelle de travail en équipe. » (Projet Illuvox3, M1-13-14, li : 627). Celui-ci est même considéré comme un facilitateur de prise de décision. La fonction « sondage » de Facebook permet ainsi de faciliter les propositions individuelles pour les mettre en vote auprès du collectif. Ces processus sont mis en place au niveau du groupe complet ou de manière plus fine au sein des sous-groupes formés généralement par compétences (infographie, développement, etc.) : « la création d'un groupe privé permet de partager nos créations et de les commenter en direct » (Q 6. 2 : li 536). Cela permet aussi, selon les étudiants, de donner la possibilité à tous les membres de s'exprimer : « Utile également pour faire des discussions à plusieurs, et demander

l'avis de chacun. » (Q 6. 2 : li 553). La mise en commun des échanges apparaît donc importante pour tous les membres des groupes. Les informations échangées portent sur les activités de production (avancement des tâches, dates de rendus), mais aussi sur des dimensions plus socio-affectives : « Facebook donne aussi des infos sur le bien-être et l'ambiance des membres du projet. Cela encourage certains plus timides à se permettre de poster des articles « funky » ou bien à faire des commentaires critiques, provocateurs et décalés. » (Q 6. 2 : li 579). Selon les étudiants, ces informations participent d'échanges plus informels, qui sont cependant nécessaires, voire décisifs pour encourager les débats et faciliter les processus décisionnels. Ces échanges se déroulent généralement dans le cadre du projet, mais peuvent aussi intervenir à la marge de celui-ci : « pour converser plus simplement et rapidement en dehors du projet » (Q 6. 2 : li 605).

Pour résumer, Facebook se révèle un outil pertinent, car il permet : « la diffusion d'informations de manière moins officielle, mais qui permet une prise de décision facile grâce aux systèmes de vote, mais aussi permet un côté plus relax avec des moments hors projet » (Q 2. 2 : li 013). Il apparaît aussi comme le meilleur moyen de communication entre les membres des sous-groupes, « la meilleure façon de rester en contact tout au long du projet » (projet Trium, M2-13-14, li : 354).

L'efficacité et l'immédiateté privilégiées

Les processus décisionnels sont influencés par la perception qu'ont les étudiants de l'efficacité des environnements choisis dans des contextes où l'immédiateté est privilégiée. L'information doit être diffusée facilement et vue par tous les membres à tout moment du déroulement du projet : « Comme nous sommes très souvent sur Facebook, nous avons donc l'information très rapidement » (Q 6. 2 : li 535). Donner la possibilité à chaque membre du groupe de pouvoir réagir rapidement à une proposition ou à une décision est perçu comme un facteur essentiel au déroulement du processus décisionnel et à la gestion du projet. « Par ailleurs, le fait qu'on soit averti par une notification chaque fois qu'un statut est posté nous permet de

gagner en réactivité et la rapidité des échanges est améliorée. » (projet Trium, M1_13-14 : li 375). L'efficacité dans le processus passe par le gain de temps et par un effort minimal pour s'informer : « Cet effort ne leur (aux membres) coûtait que quelques secondes. » (Q 6. 2 : li 551).

L'immédiateté s'accompagne de la nécessité d'un contrôle du flux de l'information, ce que rend possible Facebook : « Le système de publication permet également de savoir si les messages postés ont été vus et par qui » (projet Trium, M1_13-14 : li 375). Pour les porteurs de propositions (notamment les leaders), il devient plus facile de savoir qui a bien pris note de l'information : « Il est alors question de vérifier si la majeure partie du groupe a bien reçu l'information afin de pouvoir prendre une décision collective représentative : " le taux de réponse et de réactivité des autres membres du groupe " est alors déterminant » (Q 4. 3 : li 367). De ce fait, en cas de prise décision collective rapide, celui ou celle qui ne s'est pas manifesté (e) ne retarde par le processus décisionnel !

L'immédiateté qui s'impose, mais qui est en même temps est revendiquée comme la règle de la temporalité dans laquelle se déroulent les processus décisionnels, est renforcée par le nombre croissant de smartphones chez les membres des groupes (91% des étudiants interrogés) : presque tous les étudiants ont les moyens d'être informés à tout moment, y compris en situation de mobilité : « L'avantage est que le groupe de travail le voit instantanément en recevant une notification sur son smartphone. » (Q 6. 2 : li 575).

Ce dernier aspect fait suppose toutefois que tout étudiant impliqué dans un projet accepte dans ce contexte étudiantin spécifique de se rendre disponible et d'accéder à l'information actualisée à tout moment sur le projet. De ce fait, pour participer au processus décisionnel, il doit donc consentir à utiliser les dispositifs particuliers adoptés par le groupe. C'est d'ailleurs le cas pour tous les dispositifs choisis par le groupe : « Je n'utilisais pas Dropbox et tout le monde disait que c'était un outil pratique, donc je l'ai utilisé, de toute façon je n'avais pas vraiment le choix. » (Q 5. 5 : li 514).

Les leaders au centre des processus décisionnels

Lors du démarrage des projets, les groupes de licence et de master 1, sont constitués par l'équipe pédagogique tandis qu'ils sont auto-constitués au sein des promotions de master 2. En revanche, la désignation des leaders au sein de chaque groupe (responsabilité généralement partagée par deux membres) échappe totalement à l'équipe pédagogique : elle relève des groupes eux-mêmes, quelle que soit la promotion. Le premier processus décisionnel dans les groupes porte donc sur la désignation de ces responsables. Ce processus de désignation dure quelques semaines après le démarrage du projet avant de se stabiliser. Dans la majeure partie des cas, les responsables désignés gardent cette fonction jusqu'à la fin du projet. Dans quelques cas marginaux de conflits importants, certains groupes mettent en place un nouveau processus de désignation des leaders en cours de projet.

Les responsables des groupes peuvent être des leaders naturels dotés d'une certaine forme de charisme, des membres bénéficiant d'une expérience importante de gestion de projet (emplois, stages, hobbies, etc.), voire des experts dans des domaines ou des compétences spécifiques (artistiques, techniques). Ils tirent leur légitimité de la reconnaissance d'une de ces qualités par l'intermédiaire d'un processus électif : « Les chefs de projet sont légitimes, car ils sont élus. » (Q 5. 5 : li 484). Leur rôle est reconnu comme essentiel pour la conduite du projet : « Les chefs de projet sont à la tête du projet et ont pour rôle de définir les objectifs à atteindre lors des différentes étapes du projet. Ils sont les garants du respect des délais et ont donc pour mission de planifier chaque tâche du projet ainsi que de définir le nombre de ressources associées. » (Projet C_Played, M2_IM_13-14 : li 152).

Chronologiquement, les principaux processus décisionnels portent ensuite sur le choix des environnements de travail. Ceux-ci peuvent susciter un certain nombre de tensions, car d'autres leaders peuvent émerger et remettre en question leurs propositions : « Rien que d'obtenir un avis de la part de tout le monde relève de l'exploit. Du coup, ce sont les chargés de projet qui influencent. » (Q 5. 5 : li 453). Il est question à ce stade pour les responsables de mettre en dialogue ces propositions et de faire accepter des choix. Certains d'entre eux font preuve de leadership : « Il y a toujours des leaders qui arrivent à faire accepter des choix. » (Q 5. 5 : li 440). Dans d'autres cas, c'est leur

expérience de l'utilisation d'environnements de travail dans d'autres projets qui est déterminante : « Les chefs de projets sont ceux qui selon moi connaissent le mieux les dispositifs numériques, car ils ont déjà exercé leur fonction auparavant. » (Q 5. 5 : li 474). Enfin, il semble que certains membres du groupe acceptent plus facilement les propositions des chefs de projet, car ils considèrent qu'ils seront les principaux utilisateurs des environnements (notamment pour l'organisation et la communication sur le projet) et, à ce titre, ils sont forces de proposition : « Les chefs de projet peuvent influencer les choix, car ce sont souvent les principaux bénéficiaires. » (Q 5. 5 : li 506).

Pour autant, les déclarations des étudiants montrent que l'acceptation définitive par le groupe passe le plus souvent par un processus décisionnel collectif : « Les chefs de projet sont ceux qui fixent les règles de l'utilisation des outils, mais avant ça un vote général est organisé pour demander l'avis du groupe. » (Q 5. 5 : li 446). De plus, ce vote s'appuie dans la majeure partie des cas sur une validation de l'environnement en fonction de l'efficacité perçue par les membres du groupe : « L'essai étant concluant, nous avons poursuivi son utilisation. » (Q 5. 5 : li 444). En effet, malgré les capacités de certains à influencer le groupe, il n'en reste pas moins que les responsables n'ont pas de véritable autorité hiérarchique sur les autres membres du groupe : « Les chefs de projet n'ont pas suffisamment de pouvoir pour imposer les solutions adaptées au projet. » (Q 5. 5 : li 461). De ce fait, l'utilisation des environnements en situation réelle de travail semble apparaître comme le facteur stabilisant des choix collectifs entérinés. En dernier recours, dans les cas où le groupe ne trouve pas de solutions satisfaisantes pour tous, mais qu'une majorité même faible se dégage, il semble que les chefs de projets soient à même de trancher pour imposer les environnements de travail : « Malgré les désaccords au sein du groupe, les chefs de projets ont tranché et l'ont quand même mis en place, car d'avantage de personnes étaient pour. » (Q 5. 5 : li 473).

En cours de projet, les décisions particulières concernant des choix propres au fonctionnement des pôles ou des groupes de travail sont prises directement et collectivement au sein de chacun des groupes concernés. C'est alors au chef de groupe de relayer l'information et les décisions auprès du ou des chefs de projets. Seules les décisions

d'ordre stratégique mobilisent l'ensemble des membres du groupe projet le plus souvent lors de réunions en face à face : « En cas de prise de décision stratégique urgente, une réunion est organisée avec l'ensemble du groupe afin de consulter l'avis général et statuer sur une décision convenant à tout le monde. Si un problème de moindre mesure est détecté, les membres du pôle prennent l'initiative de trouver une solution et en font part aux chefs de projet qui valident le changement. » (projet Share My Bottle, M1_13-14, li : 246).

En synthèse, les leaders dont le rôle est essentiel au fonctionnement du groupe et à son orientation stratégique sont choisis au cours d'un processus collectif, souvent pour leur charisme, leur expérience et leurs compétences techniques mises à l'épreuve de la réalité dès les premières phases de travail du groupe. Ils se trouvent à la croisée d'un double mode de fonctionnement, le premier plutôt horizontal et consensuel, le second plutôt vertical et décisionnel au cas où le premier se révèle inopérant.

Les processus décisionnels des groupes à la croisée de logiques coopérative et collaborative

Les groupes d'étudiants aidés par les leaders animateurs-modérateurs focalisent dans un premier temps leurs processus décisionnels sur une organisation leur permettant de coopérer dans les meilleures conditions possibles : « Pour mener le projet à son terme, les tâches stratégiques et critiques ont été identifiées afin d'anticiper tous les problèmes en aval » (projet Share My Bottle, M1 : li 261). Cette organisation s'appuie à la fois sur l'identification des tâches à accomplir, et sur la structuration des rôles et des missions dans les groupes : « L'agence est composée de huit membres. Afin d'organiser nos travaux, nous avons hiérarchisé les rôles au sein de l'agence » (projet Claper's, L3 : li 22). Une fois cette étape passée, les groupes mettent en place des processus de dialogue simplifiés : « Une fois les pôles constitués et les missions de chacun attribuées, la gestion humaine s'est simplifiée et il a été plus clair d'intervenir sur des actions : de mise au point, de recadrage, de suivi, et de soutien » (projet Plan Cube, M2 : li 104). L'objectif est de privilégier l'efficacité du groupe tout en donnant sa place aux échanges sociaux-affectifs

pour accompagner la dynamique relationnelle des acteurs. Une place de plus en plus importante est accordée aux consensus et certains groupes vont jusqu'à déclarer : « il y a une différence entre collaboration et coordination ? Dès que l'on a une idée, on essaye de la partager » (projet Cloud In, M1 : li 193). Afin d'encourager l'adhésion de la majorité aux prises de décisions, la liberté de choix est presque érigée en valeur au sein des groupes : « Chacun est libre d'apporter ses idées et d'argumenter son choix (projet Keymedia & Com, L3 : li 123). Facebook est considéré à ce stade comme un dispositif de communication qui favorise la collaboration : « Facebook représente un bon compromis entre communication et partage au vu de la gestion de projets, il est donc un bon dispositif collaboratif » (projet Miguel & Co, L3 : li 353). La communication et le partage sont la base sur laquelle ils construisent la collaboration

4. Conclusion et perspectives

Cet article décrit les processus décisionnels de groupes d'étudiants en contexte de projet. Ces étudiants peuvent être considérés du point de vue de leur formation comme des experts des dispositifs numériques. C'est là sans doute l'un des principaux biais de cette étude. Leurs comportements pourraient donc ne pas être représentatifs de ceux d'utilisateurs « grand public ». A cela s'ajoute le fait que l'étude a principalement porté sur des données déclaratives.

Ceci étant, les résultats de cet article confirment à nouveau nos précédents résultats (étude longitudinale menée depuis 5 ans) sur la fuite continue des étudiants des dispositifs institutionnels au profit de détournement d'usages et de nouvelles pratiques numériques dans le cadre d'approches coopératives de projet (Bonfils & Peraya, 2011). Or l'évolution des publics au sein de cette Ufr (recrutement de plus en plus ouvert à des formations généralistes en L3), couplée à l'usage quasi généralisé de ces dispositifs (notamment privés) au sein de cette génération, laisse penser que ces résultats sont significatifs d'un mouvement à l'œuvre qui dépasse largement le contexte de cette étude et de ces publics.

Les premiers résultats significatifs de cette quatrième étude montrent que les étudiants organisent leur travail sur un mode hybride, ne

privilégiant pas forcément le mode présentiel sur le mode distanciel. Ils favorisent en revanche de plus en plus les médias sociaux pour maintenir un dialogue constant presque « temps réel » au sein des groupes, et ainsi donner toute sa place à la dimension relationnelle durant le processus de production et la réalisation des tâches.

Les autres principaux résultats portent sur la mise en avant par les étudiants de processus décisionnels qui intègrent les logiques de leadership, mais où celles-ci sont modérées par le poids du collectif à travers des décisions consensuelles et des votes à la majorité. À cela s'ajoute le fait que les dispositifs organisationnels et communicationnels sont choisis sous réserve qu'ils permettent non seulement l'efficacité et l'immédiateté nécessaires au bon déroulement du projet, mais aussi qu'ils offrent les meilleures conditions possible de dialogue et de partage d'idées pour favoriser l'adhésion des acteurs au projet. En ce sens, il semble que les dynamiques d'acteurs de ces communautés d'apprenants, qui hybrident les dispositifs présentiels et distanciels, se transforment de logiques d'approches coopératives en des logiques d'approches collaboratives. L'installation généralisée de l'usage de Facebook dans ces groupes, et notamment de sa fonction d'*awarness* (Peraia & Bonfils, 2014) qui encourage le dialogue, participe aussi selon nous fortement de ce glissement.

Pour conclure, nous voyons là d'intéressantes perspectives de recherche sur l'analyse des interactions sociales de ces communautés d'acteurs. Il s'agirait dès lors d'observer plus finement le niveau des contributions et des mises en visibilité individuelles dans les différents dispositifs, afin de mieux comprendre comment chaque acteur influe sur les processus décisionnels collectifs.

Bibliographie

Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments. The future of eLearning?, In *eLearning Papers*, Vol. 2 n 1, Disponible sur Internet : <http://www.elearningeuropa.info/files/media/media11561.pdf>

Audran, J., & Daele, A. (2009). « La socialisation des enseignants au sein de communautés virtuelles : contribution à une compréhension

du rapport à la communauté », In *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 23 (1), 1-18.

Basque, J. & Henri, F. (2003). Conception d'activités d'apprentissage collaboratif en mode virtuel, In Deaudelin, C. & Nault, T. *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*, Ed. Le Delta, Québec, pp 29-53.

Bonfils, P. & Peraya, D. (2011). Environnements de travail personnels ou institutionnels ? Les choix d'étudiants en ingénierie multimédia à Toulon. In Vieira, L. ; Lishou, C. ; Akam, N. *Le numérique au coeur des partenariats : enjeux et usages des technologies de l'information et de la communication* (pp. 13-28). Dakar :Presses universitaires de Dakar. [Actes du Colloque international « Les usages intelligents des technologies de l'information et de la communication dans la réorganisation universitaire », EUTIC 2010. Université Cheik Anta Diop, Dakar, Sénégal (29-30 novembre)].

Bonfils, P. & Dumas, P. (2007). « Mondes persistants et enseignement à distance : De nouvelles perspectives ? », in *Information, Savoirs, Décisions et Médiations* (ISDM), n 29. Spécial colloque TiceMed 2007, Aix-Marseille : ISDM (revue en ligne), 2007.

Bos-Ciussi, M. (2007). *Du réseau à la communauté d'apprenants : Quelle dynamique du lien social pour faire œuvre*. Thèse de doctorat. Université d'Aix-Marseille 1. Université de Provence.

Charlier, B. & Peraya, D. (Ed.). (2003). *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.

Charlier, B., Deschryver, N., Peraya, D. (2006). « Apprendre en présence et à distance : une définition des dispositifs hybrides », In *Distances et savoirs*, Vol. 4 n 4, p. 469-496. Disponible sur Internet : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17649>

Deschryver, N., Charlier, B. (2012). *Dispositifs hybrides, nouvelle perspective pour une pédagogie renouvelée de l'enseignement supérieur. Rapport final* (2012). Retrieved from <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:23102>

Engeström, Y. (1994). Teachers as Collaborative Thinkers : Activity-theoretical Study of an Innovative Teacher Team. In I. Carlgren, G.

Handal, & S. Vaage (Eds.), *Teachers' Minds and Actions : Research on Teachers Thinking and Practice* (pp. 43-61). London : The Falmer Press.

Gauthier P. (2004). Taxonomie des outils TICE par fonctions technico-pédagogiques, 2004, Récupéré le 17 octobre 2012 du site du Groupe des écoles des Mines : <http://gev.industrie.gouv.fr/IMG/pdf/TaxonomieOutilsTICE-3.pdf>

Granovetter, M. (1973). The Strength of Weak Ties. *American Journal of Sociology*, 78 (May) : 1360-1380.

Jacquinet-Delaunay, G. (2002). « Absence et présence dans la médiation pédagogique ou comment faire circuler les signes de la présence ». In R. Guir, *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages* (pp. 104-116). Bruxelles : De Boeck.

Kaye (1992), [*Collaborative learning through computer conferencing : the najaden paper*](#). New-York : Springer Verlag.

Klein, (2012). Facebook quand tu nous tiens, In Proulx, S. & Millette, M. & Heaton, L. (2012), *Usages des médias sociaux : enjeux éthiques et politiques*, Presses Universitaires du Québec, Montréal, pp. 105-116.

L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développement de contenu: méthode GPS et concept de soi*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Noucher, M., François, G., Sède-Marceau, M.-H. D., & Pornon, H. (2008). Pas de décision collective sans appropriation individuelle. (p. 23). Présenté à Conférence OPDE 2008 (Les Outils pour Décider Ensemble). Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00647037/document>

Paquelin, D. (2009). *L'appropriation des dispositifs numériques de formation. Du prescrit aux usages*. Paris : L'Harmattan.

Paquelin, D., & Choplin, H. (2003). Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations. *Autoformation et enseignement supérieur*, 167-183

Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : le campus virtuel. *Hermès*, 25, p. 153-168. Disponible en ligne à l'adresse : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17780>

Peraya, D. (1998). « Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication : un apport réciproque », In *Revue européenne des sciences sociales*, 36(111), 171-188. Accès réservé à la communauté de l'Université de Genève : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17636>

Peraya, D. (2010). Médias et technologies dans l'apprentissage : apports et conflits, In B. Charlier, F. Henri, *Apprendre avec les technologies*, Paris, Presses universitaires de France, p. 23-34.

Peraya, D. & Bonfils, P. (2012). « Nouveaux dispositifs médiatiques, comportements et usages émergents : Le cas d'étudiants toulonnais en formation à l'Ufr Ingémédia », in *Distance & Médiations des Savoirs*, [En ligne], 1 | 2012, mis en ligne le 12 décembre 2012, consulté le 07 janvier 2013. URL : <http://dms.revues.org/126>

Peraya, D. & Peltier, C. (2012). « Une année d'immersion dans un dispositif de formation aux technologies : prise de conscience du potentiel éducatif des TICE, intentions d'action et changement de pratique », In *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire (RITPU)*, 9(2), 111-135. Disponible en ligne à l'adresse : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:22664> et http://ritpu.ca/IMG/pdf/RITPU_v09_n01-02_111.pdf

Peraya, D. & Bonfils, P. (2014). Détournements d'usages et nouvelles pratiques numériques : l'expérience des étudiants d'Ingémédia à l'Université de Toulon, In *STICEF, Les Environnements Personnels d'Apprentissage : entre description et conceptualisation* (Numéro spécial), 21. [En ligne : <http://sticf.univ-lemans.fr/classement/speciaux.htm#epa>]. Disponible en ligne à l'adresse : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:46581>

Peraya, D., Charlier, B. & Deschryver, N. (2014). « Une première approche de l'hybridation », In *Education et formation. Les dispositifs hybrides dans l'enseignement supérieur : questions théoriques, méthodologiques et pratiques, e-301*, 15-34. Disponible en ligne à l'adresse : <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:37049>

Perkins, D. N. (1995). « L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage », In *Revue française de pédagogie*, 111, pp. 57-71.

Proulx, S. & Millette, M. & Heaton, L. (2012). *Usages des médias sociaux : enjeux éthiques et politiques*, Presses Universitaires du Québec, Montréal.

Rabardel, P. (1995). *Les Hommes et les Technologies, approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : A. Colin.

Serres, A. (2010). L'évaluation de l'information à l'heure du web 2.0 : entre changement et continuité. Journée d'étude Médiadix, Urfist de Paris – « Le web 2.0 : nouveaux services ou effet de mode ? ».

Viens, J. (2001) « Environnements collaboratifs à l'université », In Karsenti, T. & Larose, *Les Tic... au Coeur des Pédagogies Universitaires : Diversité des Enjeux*. Presses Universitaires du Québec, Montréal, pp. 165-185.