

Ethique du virtuel : spécificités des questions éthiques en formation à distance

Florence Quinche

• LHPS U.M.R. C.N.R.S. 7117, Université de Nancy 2
 florence.quinche@univ-nancy2.fr

Résumé

Cet article cherche à définir la spécificité des questions éthiques en formation à distance. En plus des questions d'identité, d'anonymat et de respect mutuel que l'on trouve dans les outils de communication sur le web, en formation à distance apparaissent d'autres problèmes liés aux objectifs spécifiques d'une communication en contexte pédagogique et au nécessaire engagement dans un processus de formation. Cette notion peut se décliner sous trois formes de relation : l'engagement par rapport à soi, à autrui dans la relation interpersonnelle et l'engagement face à un groupe. De chacune de ces formes d'engagement relèvent cependant des formes différentes d'éthique.

Mots clés

Communauté – Engagement – Ethique – Méta communication

Comment définir la spécificité des questions éthiques en formation à distance ? Les éléments d'éthique communicationnelle classiques peuvent-ils s'appliquer à ce type de communication ? Qu'est ce qui distingue en grande partie la communication en formation à distance d'autres modes de communication interpersonnelle de groupes utilisant Internet, comme par exemple les forums publics ou les chats ? Si sur les forums ou chats ce sont essentiellement des questions d'identité, d'anonymat et de respect mutuel (aussi bien dans le contenu et la forme des messages) que surgissent des problèmes éthiques¹, en formation à distance apparaissent encore d'autres problèmes qui sont notamment liés aux objectifs spécifiques d'une communication en contexte pédagogique. Contexte qui induit non seulement une relation enseignant-apprenant, mais auquel s'ajoutent, comme dans l'enseignement en présentiel des questions portant sur le travail de groupe et la collaboration. Si sur les chats et forums publics, des éléments de transmission des savoirs et d'échange peuvent apparaître, la notion de groupe ne s'y applique pas vraiment, tant les interactions sont ouvertes à tout un chacun. Ces groupes éphémères ne poursuivent en général pas d'objectif commun sur le long terme, comme c'est le cas pour les participants d'une formation à distance qui s'engagent dans un processus, avec l'objectif d'obtenir un certain type de compétences et de savoirs, qui puissent être reconnus et dont témoigneront les diplômes ou certificats obtenus. Le terme d'engagement n'est pas anodin. Cette notion peut se décliner sous trois formes de relation : l'engagement par rapport à soi, à autrui dans la relation interpersonnelle et l'engagement face à un groupe. De chacune de ces formes d'engagement relèvent cependant des formes différentes d'éthique.

La formation : un engagement par rapport à soi

Celui qui entame une formation, et *a fortiori* en formation à distance, compte tenu du caractère non obligatoire des cursus proposés (formations universitaires, formations continues, etc.), l'inscrit dans un projet personnel de développement de ses capacités, de ses savoirs, de ses possibilités d'emploi. En ce qui concerne l'engagement par rapport à soi, qu'impliquent le choix et le suivi d'une formation, si on reste dans une éthique minimaliste, au

¹ Sur cette question voir une première version de cet article : Quinche, F. (2007). Spécificité des problèmes éthiques sur les forums Internet et en formation à distance (F.O.A.D.). *Journal international sciences de l'information et de la communication*, [http://isd.univ-tln.fr:80/].

sens d'Ogien² (2007), autrui n'intervient pas dans ces engagements que l'on se donne à soi-même. On ne peut dans cette perspective imposer ou normer le comportement d'une personne envers elle-même (lorsqu'il s'agit d'adultes bien entendu).

Si l'on peut facilement accepter ceci concernant la responsabilité de l'apprenant envers lui-même et les objectifs qu'il s'est fixés, et même si la notion d'autonomie est mise en avant de manière récurrente en formation à distance, ce n'est certainement pas là la seule forme d'éthique qui entre en jeu dans ce type de formation.

En effet, même si l'objectif de la formation à distance est essentiellement individuel, chaque apprenant poursuivant ses objectifs personnels, il ne se situe pas moins dans une communauté, constituée de l'ensemble des participants. L'attitude individuelle face à la formation n'aura pas simplement des répercussions sur son propre parcours d'apprenant, mais, dans la mesure où des travaux de groupe et de collaboration seront demandés, l'attitude touchera l'ensemble de la dynamique du groupe (sans compter que l'attitude par rapport à la formation à distance peut aussi avoir des effets dans d'autres sphères de l'existence et dans d'autres ensembles de relations : travail, vie familiale et que ces relations peuvent également engendrer des tensions et questionnements de nature éthique). C'est là sans doute la limite d'une éthique « minimale », où la formation ne serait considérée que relativement à celui qui l'effectue.

Cette tendance à n'envisager la formation à distance que de manière individualiste n'est sans doute pas étrangère aux discours des formateurs eux-mêmes. En effet, apparaît de manière récurrente le leitmotiv de l'autonomisation de l'apprenant. De cette capacité à l'apprentissage autonome dépendraient essentiellement la qualité et les résultats du travail effectué. Mais si cet apprentissage du travail autonome est indéniablement nécessaire pour poursuivre une formation à distance, elle n'est pas la seule capacité importante pour la réussite d'une formation. Même si l'engagement face à soi-même peut être un moteur fort de poursuite d'une formation, ce dernier n'est pas toujours suffisant pour motiver l'apprenant, et peut être mis à mal par le découragement, une faible estime de soi, un manque de confiance en ses capacités. Lors des phases de tentation d'abandon, qui sont d'autant plus fortes en formation à distance, la perception de son importance dans un groupe, de la reconnaissance d'autrui, de ses attentes, de sa confiance peut raviver nos sentiments de responsabilité. Cette fois-ci, il s'agit plus simplement, de responsabilité eu égard à son projet individuel, mais face aux travaux du groupe, c'est-à-dire indirectement aux projets des autres.

L'engagement face à autrui

Si la relation à autrui est aisément identifiable en situation de contact interpersonnel, ce n'est pas toujours le cas dans la relation à distance, moins directe, moins présente que le face à face. Mais cela ne lui enlève en rien le caractère de relation, bien au contraire.

Cette question de la distance est récurrente en éthique : a-t-on davantage de devoirs envers celui qui est proche de nous, que l'on peut entendre et voir dans la relation directe qu'envers celui qui est éloigné, absent, invisible ? Bien sûr la tentation serait de considérer comme moins importantes les personnes éloignées, ou hors de nos perceptions et du contact direct (rappelons que l'on a même, dans cet ordre d'idées, éloigné les pauvres des centres-villes, dans la constitution même des banlieues, dans un processus d'éloignement, de dissimulation de ce qui pourrait réveiller notre sentiment de responsabilité). Cependant l'éthique kantienne telle qu'elle imprègne encore fortement la France et d'autres pays attachés à l'idéal des droits de l'Homme se fonde sur l'idée d'exigence d'universalité des principes éthiques, à savoir de leur applicabilité en tous temps et en tous lieux, ainsi qu'à tout être doué de raison et donc par là même à toute personne quel que soit son éloignement.

Une des principales difficultés de l'engagement face à autrui dans la formation à distance consiste précisément à générer un sentiment de responsabilité face à un autre éloigné. Autre qui se situe de surcroît dans une relation malgré tout asymétrique, de par son désir d'obtenir la formation, mais aussi dans son impossibilité à faire agir l'enseignant en cas de désaffection.

En effet, l'étudiant en formation à distance doit passer par un ensemble de médiations techniques (mail, téléphone, etc.) pour faire entendre sa voix en cas de déception ou de désaccord sur le déroulement de la formation. Toutes ces médiations rendent d'autant plus facile la non-réponse de l'enseignant, qui ne se trouve pas confronté aux protestations directes d'une classe ou d'un groupe en présentiel. Impossible d'échapper au face à face d'une classe mécontente, de ne pas répondre d'une manière ou d'une autre aux demandes ou protestations. Le virtuel a ceci de problématique qu'il permet une forme subtile de fuite, qui ne se dit jamais comme telle puisqu'elle peut se dissimuler derrière les problèmes techniques, les difficultés de connexion, la non réception de messages etc. Elle tend à favoriser ces formes de lâcheté, où l'on dénie la relation elle-même, en

² Une éthique dite « minimaliste » n'intervient pas dans les choix des individus les concernant. Ces éthiques n'imposent pas à l'individu une forme d'existence, mais se limitent à discuter de ce qui touche aux relations entre les personnes, de ce qui, dans nos comportements affecte ou porte atteinte à autrui. Les éthiques minimalistes sont fondées sur l'idée d'un respect des différents modes de vie possibles, sans ingérence dans les choix des individus les concernant. Par opposition, les éthiques maximalistes définissent des formes de vie qui sont considérées comme bonnes ou mauvaises, qu'elles concernent les relations à autrui ou simplement à soi-même.

faisant comme si elle n'existait pas. Puisque tout échange virtuel repose sur le bon vouloir des deux participants, si l'une des parties fait la sourde oreille, l'autre n'a guère de moyen pour l'inciter à répondre.

Contrairement à un enseignement en présentiel où la relation est rendue nécessaire par la coprésence enseignant-enseigné, en formation à distance, la relation doit être sollicitée. La non participation de l'un ou l'autre pouvant être ressentie comme une forme d'abandon. Abandon car l'entrée dans une formation en distance peut être assimilée à une forme d'engagement de l'enseignant, qui promet qu'il va effectuer un certain nombre d'échanges avec ses étudiants, répondre à leurs questions, sollicitations, commenter et corriger leurs travaux, susciter des thèmes de discussion, donner des devoirs, etc. Il s'engage à produire un certain nombre d'actes de discours :

Nous avons constaté en effet, contrairement aux affirmations souvent avancées, mais rarement démontrées, que la fréquentation d'une formule d'enseignement à distance n'est pas forcément liée à l'autonomie dans les apprentissages et à l'autodidaxie. Bien au contraire s'affiche volontiers la volonté d'être guidé dans le cursus, d'être accompagné dans l'usage des ressources pédagogiques, ce qui nous conduit à affirmer qu'un apprentissage à distance n'est efficace et pertinent que s'il s'appuie sur un parcours jalonné et un chemin maîtrisé par l'équipe pédagogique (Le Meur, 2002).

Activer le sentiment d'obligation envers des personnes éloignées ou inconnues, demande un important effort de communication. La mise en place d'une confiance réciproque ayant précisément trait à la qualité de ce lien communicationnel. Cette qualité est évaluée, non pas seulement en rapport avec la fréquence du lien, du contact, mais surtout en correspondance avec ce qui a été promis, assuré lors de l'engagement des parties. Cet engagement mutuel qui relierait formateur et apprenants se rapproche du contrat, lequel, pour s'avérer plus efficace devrait explicitement mentionner la fréquence et la nature des échanges qui devront avoir lieu de part et d'autre. L'évaluation de la confiance se fait alors, soit de manière diachronique, par la comparaison entre les différents discours tenus par la personne (cohérence temporelle), soit selon les discours tenus aux différents interlocuteurs (sincérité). Le contenu peut aussi bien être celui de supports de cours (PDF, CD-ROM, films, animations) qui ne sont pas nécessairement produits par l'enseignant. La confiance dans la qualité de ces supports ne dépend pas nécessairement de la confiance dans l'enseignant, qui n'en est peut-être pas l'auteur. Si ces supports sont inadaptés ou défectueux (mal conçus, endommagés) c'est également la relation de confiance avec l'enseignant ou le modérateur qui en pâtira, car il sera considéré comme responsable de ces dysfonctionnements. La relation de confiance est ainsi particulièrement fragile en formation à distance, car elle dépend non seulement de facteurs humains, aussi des problèmes techniques qui peuvent survenir et qui seront imputés aux enseignants. Le seul moyen d'éviter une perte de confiance, est de communiquer clairement sur les raisons des dysfonctionnements techniques, afin qu'ils ne soient pas assimilés à une désaffection de la formation par les enseignants.

L'engagement dans un groupe virtuel

On pourrait penser qu'éthiquement et légalement, c'est surtout la responsabilité de l'enseignant qui est mobilisée et par conséquent il est le seul à avoir réellement des devoirs face à ce type de contrat. Mais les choses changent lorsque la formation implique d'autres personnes, à savoir d'autres étudiants et que des travaux de groupe sont exigés. Dans ce cas de figure, l'étudiant s'engage également à fournir un certain degré de travail collectif, à collaborer, participer aux discussions. Il engage sa responsabilité dans une relation de responsabilité réciproque.

La spécificité de ce type de formation consiste peut-être en ce qu'elle engendre des responsabilités concernant la préservation même du lien entre les participants. En effet, on recommande d'éviter l'anonymat des échanges, afin que les personnes puissent se connaître, et même partager des éléments de leur vie privée, ceci afin de produire un sentiment réel de relation, qui compense l'absence de présence physique. Ce qui sur les forums publics est vivement évité, pour des questions de sécurité notamment, s'avère au contraire conseillé en formation à distance, car la nécessité de créer un sentiment de cohésion du groupe demande que les membres du groupe soient le plus identifiables possible, et cela afin qu'une relation de travail et de collaboration devienne possible.

Mais est-il possible de générer un sens du groupe uniquement par le discours ? Certains auteurs parlent de présence transactionnelle (*transactional presence*), qui s'apparente à l'intensité de la relation de communication, et qui dépend de la fréquence des échanges (Shin, 2003³). Mais l'on ira plus loin en posant l'hypothèse que des sentiments de devoir et d'obligation réciproque peuvent être produits même dans un espace de communication à distance, et pas seulement un sentiment de présence.

Il est tout à fait possible de générer ce genre de sentiment uniquement par le discours, car traditionnellement, ce sont les actes de discours (*speech acts*) qui permettent cela, et plus précisément les actes dits performatifs, à savoir ceux qui se produisent par le fait même d'être énoncés : les promesses, contrats et tous types d'engagement. Ces actes performatifs s'accomplissent uniquement dans et par le langage, la coprésence

³ Cet article montre l'importance du sentiment de présence et d'attention d'autrui, attention portée par l'enseignant et les autres étudiants, qui s'avère primordiale pour la réussite des formations à distance.

physique des interlocuteurs n'est pas nécessaire. Il suffit que l'interlocuteur (ou le groupe) accepte en retour la promesse, de manière explicite ou implicite.

L'énonciation de la promesse et son acceptation par les personnes visées génèrent ensuite des droits et des obligations. C'est la constitution d'une relation de confiance en contexte virtuel de communication. Le médium linguistique devient la représentation de l'ensemble du comportement de la personne. L'unique lieu de la relation. La confiance, en général s'évalue dans une relation entre paroles et actes, plus la concordance entre ce qui est dit et ce qui est fait, plus l'on pourra considérer qu'une personne est fiable. Or en situation de formation à distance, les actes attendus relèvent essentiellement du discours (texte, messages, etc.). C'est donc la correspondance du discours avec le discours que l'on va prendre en compte. Une forme tout à fait particulière de lien social ou de confiance se crée, ce lien étant exclusivement verbal.

On pourrait dire que la relation à distance constitue en quelque sorte un paradigme d'exigence éthique, car elle est dénuée de tout parasitage par des éléments externes, en effet, seul le discours permet de poser l'exigence éthique, les autres types d'incitations que l'on retrouve dans la vie courante, sont très fortement affaiblis : incitations à certains comportements éthiques par la pression, l'émotion, la proximité du demandeur ou de la situation problématique ; ici la distance entre l'autre et moi, fait que je peux nier la relation très rapidement, en faire abstraction, faire comme si l'autre n'existait pas. En ce sens les relations à distance permettent une forme hybride de relation : très proche et très lointaine à la fois ; on peut entrer dans un degré d'intimité, de proximité intellectuelle très grand, mais en même temps échapper à la relation est très facile. C'est ainsi que la relation en formation à distance pose des exigences autres que celles d'une éthique de proximité et en ceci elle s'avère particulièrement complexe, car elle demande un effort pour maintenir le lien, même en cas de désaccord ou de conflit.

Dans les relations en présentiel, notamment lorsqu'un travail commun ou une collaboration est nécessaire, l'apparition d'un conflit, bloquant les processus de collaboration, parasitant le travail du groupe, demande une résolution rapide car la cohabitation conflictuelle sur le long terme est difficilement vivable. En ce qui concerne les relations à distance, les effets du conflit sur la relation ne sont pas les mêmes, car rien ne va pousser les intervenants à le régler au plus vite ou à chercher des solutions, car la possibilité de la fuite, de l'abandon de la relation est très tentante et très facile. Il suffit de ne plus lire ses mails. Alors qu'elle n'est pas toujours possible dans un groupe en présentiel, la tension peut rendre pénibles les relations et pousse les participants à mettre les conflits à jour pour les régler au plus vite et ainsi retrouver un mode d'interaction plus efficace et plus pacifié.

C'est ainsi que le rôle du modérateur ou de l'enseignant peut être de mettre à jour le plus rapidement les situations de malentendu, de mécompréhension, afin de discuter les questions conflictuelles avant que les participants ne quittent ou n'abandonnent les échanges ou la collaboration. Il s'agit là en quelque sorte d'une éthique préventive, visant à éviter un certain nombre de dérives.

Construction d'un sentiment de communauté de travail : méta communication et objectifs communs

Quels sont les moyens de mettre en œuvre une éthique de la collaboration ? Une des approches possible consiste à favoriser une explicitation des droits et devoirs de chacun. C'est-à-dire en méta communiquant (au sens de Paul Watzlawick, 1967), comme le font les modérateurs de forums en produisant des règlements et codes de conduite. Mais une éthique régulatrice n'est pas suffisante, pour que les objectifs d'enseignement soient atteints, elle permettrait seulement d'éviter des débordements ou dérapages. Comme le mentionnent Joël et Michel Levey dans *From chaos to community at work* (Lau, 2000) « générer une action collaborative et un sentiment d'appartenance à un groupe nécessite un autre type d'actions ». En effet, au début d'une formation, la communauté n'est encore qu'une communauté de fait constituée par les inscrits au programme, les enseignants, modérateurs etc., mais dont les participants n'ont pas encore réellement conscience ; pour atteindre une prise de conscience réelle du groupe, les modérateurs et encadreurs doivent générer un sentiment de communauté de manière artificielle, en proposant des activités communes : soit d'échange d'informations, de réflexion sur le programme proposé, ou de travail sur des supports communs. Une communauté de travail ne se constitue pas d'emblée simplement en réunissant des personnes autour d'une plateforme virtuelle. Les modérateurs de la formation vont ainsi tenter de générer une communauté de pratiques en proposant divers types d'activités. Pour faciliter cela, les auteurs mentionnent la nécessité de donner un « accès légitime à l'interaction sociale » (Lau, 2000, p. 159), à savoir donner des lieux de discussion ou de transfert d'information dédiés à certains types d'activités bien définis (*newsletter*, forum thématique, conférences), tout en proposant des moyens de partager les travaux, (notion de solidarité) et de conserver ces informations suffisamment longtemps pour constituer une mémoire du groupe.

Cette notion de la mémoire du groupe nous semble particulièrement pertinente pour la constitution de l'identité d'une communauté de travail, car elle donne sens aux engagements pris (en gardant leur trace). Paradoxalement pour développer des capacités d'autonomie, de travail autonome, la mise en place d'un système de relations

fortes, de confiance peut s'avérer très utile. Car la notion d'engagement, face au groupe et face à l'enseignant, augmentant la notion de responsabilité, peut contribuer à inciter à produire un travail effectif et de bonne qualité. C'est ainsi que certains préconisent la mise en place d'objectifs communs pour développer ce sentiment d'appartenance et de co-dépendance des membres du groupe⁴.

La relation à l'autre, par l'engagement qu'elle implique, permettrait d'éviter les phénomènes d'abandon des formations ; c'est ainsi que la constitution d'une communauté virtuelle s'avère importante pour la motivation même des étudiants. Avec tout ce qu'implique éthiquement le terme de communauté (engagement, solidarité, partage, etc.) Les valeurs d'engagement, de responsabilité ne s'opposent ainsi pas au développement d'une autonomie riche, incluant aussi bien la dimension du choix, que celle de l'instauration de règles acceptables pour tous et d'efficience pratique. Car ce qui est produit en autonomie est apporté au pot commun de l'ensemble du travail du groupe, la qualité du travail autonome de l'individu contribue à la qualité générale des travaux du groupe. En ce sens le développement des capacités de travail autonome n'est pas pensé *en opposition* avec le travail collaboratif, au contraire, il en est en quelque sorte l'élément fondamental, ce que chacun va apporter aux résultats communs.

Mais la qualité générale du travail d'un groupe en formation à distance ne se compose pas simplement de l'*addition* des apports du travail autonome des participants, mais de la qualité du regard du groupe sur l'ensemble du travail fourni, à savoir de la capacité réflexive du groupe, sa capacité à interroger les résultats obtenus, les travaux fournis, à savoir aussi son esprit critique, qui peut s'avérer bien plus fort que celui d'un individu évaluant son propre travail. En ce sens les potentialités *dialogiques et critiques* du groupe s'avèrent un facteur du développement des capacités d'autonomie de l'individu. Il devient réellement une « personne », car relationnelle et capable de penser dans la relation, et n'est plus simplement défini comme un individu poursuivant ses objectifs solitaires. Les nombreuses possibilités de dialogue qu'offre la formation à distance (forums, foires aux questions, dialogue bilatéral entre participants ou avec l'enseignant), peuvent renforcer le sens critique des participants. Peut-être encore plus que dans les formations en présentiel, ce développement de la notion de personne s'avère nécessaire, notamment pour éviter les abandons, augmenter le respect de l'engagement envers le groupe. En d'autres termes, le regard d'autrui, ses attentes peuvent nous inciter à respecter nos engagements.

Ce qui ne veut pas dire éviter absolument tout conflit, car le conflit, paradoxalement s'avère très souvent générateur de discussion sur le juste, l'injuste et, en ce sens génère tout un ensemble de discussions intéressantes pour l'éthique (Hunyadi, 1995). Mettant en jeu un métalangage, qui n'est plus celui de l'activité d'enseignement (réponses, questions, discussions sur un sujet, reconstruction ou constitution d'information, etc.), mais qui porte sur la manière dont on communique avec les autres, il peut contribuer à ce que les usagers se réapproprient les règles de fonctionnement des plateformes, et contribuent à les améliorer, les réviser, ce qui peut aussi contribuer à la constitution d'un sentiment d'appartenance au groupe.

Conclusion

En ce sens la possibilité de relation continue et sur la durée entre les participant(e)s est une chance de la formation à distance, car le groupe généré ainsi, et les obligations éthiques qui peuvent en résulter sont des éléments-clés dans l'amélioration de la qualité du travail produit en autonomie. L'autonomie gagne ainsi à s'adjoindre la notion de responsabilité face à autrui. L'engagement envers les autres participants et les modérateurs est rendu possible grâce aux actes de discours performatifs (promesse), qui, produits par le langage, peuvent générer des droits et obligations, et situer les participants dans des relations d'obligation éthique (de tenir ses engagements) et contribuent ainsi à utiliser le sens de la responsabilité pour favoriser la qualité du travail fourni à destination du groupe et éviter les phénomènes de désaffection. L'éthique en formation à distance a donc potentiellement plus qu'un simple rôle de régulation des comportements, et peut contribuer, par la création de sentiments de responsabilité mutuelle, à l'amélioration de la qualité des travaux produits.

Références bibliographiques

- Agostinelli, S. (2005). Entre pacte et contrat communicationnel : une intention éthique. In S. Agostinelli (Ed.), *L'éthique des situations numériques* (pp. 49-66). Paris : L'Harmattan.
- Barab, S.A., Kling, R. (2004). *Designing for virtual communities in the service of learning*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Bissey, C. & Moreau, J.L. (2003). *Tic et net, nouvelles voies pour la formation*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁴ Voir sur ce sujet par exemple les travaux de M. Paulus Trena, (2005). Collaborative and Cooperative Approaches to Online Group Work : the Impact of Task Type, *Distance education*, 26, 1, 111-125.

- Brangier, E. & Barençenilla, J. (2004). *Etude comparée entre l'enseignement à distance et en présentiel : Approche pluridisciplinaire de l'évaluation des impacts éducatifs et élaboration de recommandations pratiques*. Metz : Université de Metz.
- Hunyadi, M. (1995). *La vertu du conflit, pour une morale de la médiation*. Paris : Cerf
- Lau, L. (2000, Ed.). *Distance learning technologies : issues, trends and opportunities*. Londres : Idea Group Publishing.
- Le Meur, G. (2002). *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage*. Paris : L'Harmattan.
- Mc Connell, D. (2005). Examining the dynamics of networked e-learning groups and communities. *Studies in Higher Education*, 30, 1, 25-42.
- Ogien, R. (2007). *L'éthique aujourd'hui. Maximalistes et minimalistes*. Paris : Folio, Essais.
- Paulus, T.M. (2005). Collaborative and Cooperative Approaches to Online Group Work : the Impact of Task Type. *Distance education*, 26, 1, 111-125.
- Pelgrum, W.J. & Law, N. (2004). *Les TIC et l'éducation dans le monde : tendances, enjeux et perspectives*. Paris : U.N.E.S.C.O.
- Shin, N. (2003). Transactional Presence as a Critical Predictor of Success in Distance Learning. *Distance Education*, 24, 1, 69-86.
- Watzlawick, P., Beavin, J.H. & Jackson, D.D. (1967). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil, 1972.