ParisTech
INSTITUT DES SCIENCES ET TECHNOLOGIES
PARIS INSTITUTE OF TECHNOLOGY

TELECOM ParisTech

2012-ENST-047

EDITE ED 130

Doctorat ParisTech

T H È S E

pour obtenir le grade de docteur délivré par

Télécom ParisTech

présentée et soutenue publiquement par

Magali Prost

le 17 septembre 2013

Les échanges entre professionnels de l'éducation sur les forums : entre soutien psychologique et acquisition de connaissances sur la pratique

Directeur de thèse : **Béatrice CAHOUR**
Co-encadrement de la thèse : **Françoise DETIENNE**

Jury

M. Bernard RIME, Professeur, Psychologie, Université de Louvain la Neuve (Belgique)	Rapporteur
M. Alain LANCRY, Professeur émérite, Psychologie, Université de Picardie	Rapporteur
Mme Françoise DECORTIS, Professeure, Psychologie, Université Paris VIII	Présidente
Mme Madeleine AKRICH, Directrice de recherche, Sociologie, Ecole des Mines	Examinatrice
Mme Béatrice CAHOUR, Chercheure CR1, HDR, CNRS, Télécom ParisTech	Directrice
Mme Françoise DETIENNE, Directrice de recherche, CNRS, Télécom ParisTech	Co-directrice

T H È S E

Télécom ParisTech
Ecole de l'Institut Télécom – membre de ParisTech
46, rue Barrault – 75634 Paris Cedex 13 – Tél. + 33 (0)1 45 81 77 77 – www.telecom-paristech.fr

Échanges entre professionnels de l'éducation sur les forums de discussion :

Entre soutien psychologique et acquisition de connaissances sur la pratique

Thèse de doctorat

MAGALI PROST

Thèse Financée par l'Institut Télécom :

Didhaptic - Maison de la Technopole - 6 rue Léonard de Vinci

BP 0119 - 53001 Laval cedex (France)

+33 (0)2 43 49 75 41 - contact@didhaptic.com

Thèse réalisée à Télécom ParisTech:

Laboratoire Sciences Economiques et Sociales

46, rue Barrault – 75013 Paris

http://www.telecom-paristech.fr

Ecole doctorale EDITE:

Université Pierre et Marie Curie

4, place Jussieu – 75005 Paris

http://edite-de-paris.fr

Remerciements

Je remercie Bernard Rimé, Alain Lancry, Françoise Decortis et Madeleine Akrich d'avoir accepté d'évaluer mon travail et pour leurs retours très constructifs. Je remercie chaleureusement Bernard Rimé pour ses précieux conseils et pour les échanges constructifs que nous avons eus au cours de mon travail.

Je tiens à remercier mes encadrantes Béatrice et Françoise qui m'ont accompagnée tout au long de ce travail. Merci pour la confiance, l'autonomie et le soutien que vous m'avez apporté. Merci Béatrice pour ta bienveillance et ta disponibilité; merci Françoise pour ton ouverture d'esprit scientifique. Travaillez avec vous a été très enrichissant et stimulant.

Merci à l'ensemble des participants aux forums qui ont accepté de répondre à mon enquête en ligne et tout spécialement les participantes qui m'ont accueillie chez elles pour un entretien, Laurence, Maeva, Géraldine, Amandine, Gaëlle, Thais, Catherine, Rachèle et Hélène. Je remercie les administrateurs du site EDP, André-Jorge Payet, et du site lesocial.fr, Michèle Delmotte, d'avoir accepté de m'immiscer dans leur forum.

Je remercie vivement les personnes qui se sont prêtées à la technique des tris : Luce, Liv, Claudine, Marie-Christine, Dom, Lisa, Camille, Delphine, Aurélie, Val, Cyril et Audrey.

Merci aux membres du laboratoire SES de Télécom ParisTech pour leur accueil qui m'a permis de réaliser ma thèse dans les meilleures conditions possibles. Plus particulièrement, je remercie Michael Baker pour nos échanges remplis de bonne humeur ; Nicolas Religieux pour l'aide technique (j'ai maintenant compris l'importance des sauvegardes !) et Marie-Josée Vatin pour sa gentillesse. Merci également à Charles Crook pour m'avoir accueillie au laboratoire « Learning Siences Research Institute » à Nottingham. Un merci tout spécial à mon amie Val, également voisine du B 435Bis, pour nos fous-rires et ses encouragements.

Je remercie chaleureusement les membres du CERV pour leur accueil et les bons moments partagés. Je remercie particulièrement le directeur Pierre De Loor pour m'avoir permis de m'installer au CERV durant quelques mois ; Un immense merci à Goby pour son aide statistique ; à Yohann pour le programme inventé afin de générer de beaux graphiques ; à Jérémy pour ses compétences de mise en forme du manuscrit. Un merci tout spécial à Camille pour son soutien et son aide durant les derniers mois et pour la place accordée dans son bureau.

Je tiens à remercier les membres du RJCe pour le partage des bons et des moins bons moments du doctorat. Tant de points de ressemblance entre les échanges sur les forums et ceux que nous avons eu... Je remercie particulièrement Liv Lefebvre, Maria-Sol Perez, Vincent Boccara François Palaci, Julien Nelson, Julien Guibourdenche, Maria Ianeva, Stanislas Couix, Cécile Masson, Dom Fréard et bien d'autres. Avoir un réseau de pairs pour partager ses difficultés est en définitive le meilleur des soutiens !

Une pensée particulière pour Michèle Grosjean, Marc-Eric Bobillier-Chaumon et Jacqueline Vacherant-Revel pour m'avoir encouragée à réaliser un travail de doctorat. Sans eux, je ne me serai certainement pas engagée dans une telle aventure !

Merci à à Michel Marcoccia pour avoir été membre du jury de mon évaluation à mi-parcours et pour les pistes de réflexion apportées.

Merci à mes attentifs relecteurs : Béatrice, Françoise, Cyril, Camille et Luce.

Je remercie à mes amis les Bozos et autres Maurices, en particulier Luce, Sido et Aurélie pour m'avoir écoutée et soutenue surtout-dans les derniers mois. Je tiens à remercier Dominique et Michel pour m'avoir accueillie chez eux et avoir fait en sorte que je sois dans de bonnes conditions pour rédiger. Merci également à Matthieu pour m'avoir prêté sa chambre !

Aucun remerciement ne saurait être à la hauteur de toute l'aide et le soutien que tu m'as donnés Cyril. Merci de m'avoir supportée, écoutée, encouragée et d'avoir accepté, sans te plaindre, de passer des heures à coder mes données ! Je te dois beaucoup…

Table des matières

Introduction 1
PARTIE I – REVUE DE LITTERATURE 4
1er chapitre : Faire face à un épisode émotionnel au travail 5
1) Souffrance, stress et isolement au travail 5
1.1) Le stress au travail 5
1.2) Le besoin de reconnaissance au travail 6
1.3) Souffrance, isolement et surcharge au travail 7
2) Les émotions 9
2.1) Les principaux courants de recherche sur les émotions 9
2.1.1) La perspective Darwinienne 10
2.1.2) La perspective Jamesienne 10
2.1.3) La perspective socio-constructiviste 11
2.1.4) La perspective des théories de l'appraisal 12
2.2) Notre positionnement théorique basé sur les théories de l'appraisal et la perspective socio-constructiviste 14
3) La régulation des émotions et les stratégies de coping 15
3.1) La régulation des émotions 15
3.2) Définition du coping 18
3.3) Présentation des différents types de stratégies et lien avec la recherche de soutien social 19
3.4) Potentiel adaptatif des stratégies de coping 21
4) Synthèse du chapitre 23
2e chapitre : La dynamique du soutien social 24
1) Définition du soutien social 24
2) Le partage social des émotions 26
2.1) Le partage social comme tendance caractéristique de l'expérience émotionnelle 26
2.2) Les caractéristiques du partage social 27
2.3) Les fonctions du partage social des émotions 29
3) Les comportements de soutien et le processus d'empathie 31
3.1) Les comportements de soutien 31
3.2) L'empathie comme processus essentiel de l'intersubjectivité et du soutien social 33
4) Le soutien social perçu 35
5) Les effets du partage et du soutien social sur le bien-être des individus 37
6) Synthèse du chapitre 38

3e chapitre : Les interactions dans les communautés de soutien et de pratique en ligne 40

1) Les caractéristiques des communications écrites médiatisées par ordinateur : asynchronie et anonymat 40

1.1) La théorie de la réduction des indices sociaux 41

1.2) La théorie de la communication hyperpersonnelle 43

1.3) Les stratégies de manifestations émotionnelles en CEMO 45

1.4) L'interprétation des manifestations émotionnelles en CEMO 47

2) Définition, caractéristiques et formes des communautés virtuelles 49

2.1) Définition des communautés virtuelles 49

2.2) Caractéristiques et formes de communautés virtuelles 51

3) Les caractéristiques propres aux communautés de soutien : le partage d'une pratique et l'acquisition des compétences 53

3.1) Les communautés de pratique centrés connaissances et compétences 53

3.2) Rapprochement entre les communautés de pratique et les approches ergonomiques de la construction de sens 54

3.3) Les communautés de pratique en ligne 55

4) Les communautés de soutien en ligne 56

4.1) Considérations générales 56

4.2) Les avantages du soutien en ligne 57

4.3) Les caractéristiques des communautés de soutien en ligne 58

4.3.1) La communication empathique très présente 58

4.3.2) La prégnance du dévoilement de soi 59

4.4) Rôles et dynamiques des échanges 60

4.5) Les effets des échanges dans les communautés de soutien en ligne sur le bien-être des participants 61

5) Synthèse du chapitre 62

PARTIE II : PROBLEMATIQUE ET STRATEGIE DE RECHERCHE 63

4e chapitre : Problématique 64

5e chapitre : Stratégie de recherche 68

1) Présentation du terrain de recherche : les forums de discussion 68

1.1) Présentation générale des forums 68

1.2) Présentation des forums étudiés 69

1.2.1) Présentation du forum lesocial.fr 69

1.2.2) Présentation du forum EDP 70

2) Combinaison de méthodes : entre observables et point de vue subjectif des participants 70

2.1) Ethnographie virtuelle 71

2.2) Enquête en ligne adressé aux participants des forums 71

2.3) Analyse des traces de l'activité sur les forums 71

2.3.1) Choix des traces écrites à analyser 71

2.3.2) Analyse de contenu *72*
2.4) Technique des tris 72
2.5) Entretien d'autoconfrontation avec relances d'entretien d'explicitation 72
3) Considérations éthiques 73
4) Récapitulatif de la stratégie de recherche 73
PARTIE III : CONTRIBUTIONS EMPIRIQUES 74
6e chapitre : Panorama global des thèmes, des demandes d'aide, des manifestations émotionnelles et des aspects motivationnels des forumeurs 75
1) Rappel des objectifs 75
2) Méthode 76
2.1) Recueil de données 76
2.1.1) Recueil des traces écrites de l'activité *76*
2.1.2) Construction et passation d'une enquête en ligne *76*
2.2) Analyse des données 77
2.2.1) Analyse thématique des premiers messages des premiers messages et des réponses au questionnaire *78*
2.2.1.1) Analyse thématique inductive des thèmes, expression émotionnelle et aspects motivationnels *78*
2.2.1.2) Analyse thématique déductive de la demande exprimée *80*
2.2.2) Présentation des participants à l'enquête en ligne *82*
3) Résultats 83
3.1) Thèmes, demandes et expression émotionnelle des initiateurs 83
3.1.1) Thèmes abordés *84*
3.1.2) Type de demandes exprimées *86*
3.1.3) Emotions explicitement exprimées *87*
3.2) Aspects motivationnels et problèmes professionnels des participants au forum 89
3.2.1) Aspects motivationnels *89*
3.2.1.1) Motivations et apports des forums *89*
3.2.1.2) Profils des participants selon qu'ils soient orientés vers une recherche de soutien ou de résolution de problème *92*
3.2.1.3) Apports des forums par rapport à une discussion « classique » *93*
3.2.1.4) Développement de la relation *95*
3.2.1.5) Motifs d'insatisfaction des participants *96*
3.2.2) Problèmes professionnels *97*
3.2.2.1) Sources et effets des problèmes professionnels *98*
3.2.2.2) Cibles du partage social *102*
3.2.2.3) Le forum comme aide à la résolution de problèmes professionnels *103*
4) Discussion 105
4.1) Les problèmes professionnels comme source de l'engagement sur les forums 105
4.1.1) Partage de situations professionnelles problématiques *105*

4.1.2) Les pairs comme cibles privilégiées du partage social *105*

4.1.3) Résolution de problèmes *106*

4.1.4) Recherche de soutien psychologique *106*

4.2) Des motivations contextualisées et diversifiées 106

4.2.1) Des motivations contextualisées *106*

4.2.2) Des attentes de différentes natures *107*

4.2.2.1) Recherche de similarité *107*

4.2.2.2) Visée de construction de pratique *107*

4.2.2.3) Les bénéfices de l'anonymat et de la distance physique *108*

4.2.2.4) Approfondissement de la relation *109*

5) Synthèse du chapitre 109

7e chapitre : Nature des interactions au sein des communautés de professionnels en ligne 111

1) Rappel des objectifs 111

2) Méthode 111

2.1) Etude de la nature des échanges 112

2.1.1) Recueil des données *112*

2.1.2) Etapes de construction du schème de codage *112*

2.1.2.1) Construction d'un schème de codage inspiré de travaux existants *112*

2.1.2.2) Segmentation des unités significatives *116*

2.1.2.3) Validité de la segmentation *116*

2.1.2.4) Validité du codage du contenu des discussions *116*

2.1.3) Analyse des données *117*

2.2) Etude de la dynamique des échanges 117

2.2.1) Recueil des données *117*

2.2.2) Dynamique entre le 1er message et la 1ère réponse : lien entre l'intensité de l'émotion exprimée et le mode de soutien apporté *118*

2.2.2.1) Technique des tris pour étudier l'intensité de l'expression émotionnelle *118*

2.2.2.2) Analyse des données *120*

2.2.3) Dynamique globale des échanges *121*

2.2.3.1) Codage des adressages et des références et représentation graphique des structures d'interaction *122*

2.2.3.2) Caractérisation de l'évolution des contenus *122*

2.2.3.3) Liens entre structures d'interactions et évolution des contenus *123*

3) Résultats 123

3.1) Contenus des échanges 123

3.1.1) Caractéristiques des messages des initiateurs *123*

3.1.1.1) Contenus caractéristiques des messages initiaux *123*

3.1.1.2) Répartition des contenus caractéristiques des messages initiaux *125*

3.1.2) Caractéristiques des messages des réactants *127*

3.1.2.1) Présence des comportements caractéristiques *127*

3.1.2.2) Répartition des comportements de soutien *129*

3.2) Dynamique des échanges 130

3.2.1) Effets de l'intensité de l'expression émotionnelle sur le mode de soutien du premier réactant *131*

3.2.1.1) Intensité de l'expression émotionnelle des initiateurs *131*

3.2.1.2) Liens entre l'intensité des émotions exprimées et le mode de soutien *133*

3.2.2) Dynamique structurelle : interactivité des échanges *135*

3.2.2.1) Structures « centralisées » avec ou sans références croisées *135*

3.2.2.2) Structures « distribuées » avec ou sans références croisées *136*

3.2.3) Dynamique globale des échanges : évolution des contenus *137*

3.2.3.1) Elaboration de sens sur la situation *139*

3.2.3.2) Recherche de solutions concrètes *141*

3.2.3.3) Soutien émotionnel *143*

3.2.3.4) Synthèse des dynamiques *146*

3.2.4) Liens entre interactivité et dynamique des discussions *148*

4) Discussion 150

4.1) Les échanges favorisant l'élaboration de sens, la réflexivité et l'élaboration de connaissances 150

4.2) L'empathie et le dévoilement de soi émotionnel constitutifs des échanges en ligne dans les communautés de professionnels 151

5) Synthèse du chapitre 152

8e chapitre : Etude des liens entre le soutien apporté et le vécu des participants..... 154

1) Rappel des objectifs 154

2) Méthode 155

2.1) Entretien d'autoconfrontation avec relances d'entretien d'explicitation 155

2.1.1) Sélection des participants *155*

2.1.2) Déroulement des entretiens *157*

2.1.3) Gestion des entretiens à haut niveau d'émotions *161*

2.2) Analyse des données 162

3) Résultats 163

3.1) Décalages observés entre les données écrites et les données recueillies en entretien 164

3.1.1) Décalages observés au niveau de l'état émotionnel *164*

3.1.1.1) La censure sur le forum de certains états émotionnels *164*

3.1.1.2) Expression émotionnelle implicite *166*

3.1.2) Décalages observés au niveau des attentes de soutien *168*

3.1.2.1) Masquage des attentes privées exprimées en entretien : décharge et soutien émotionnels3.1.2) Décalages observés au niveau des attentes de soutien *168*

3.1.2.2) Mises en évidence d'attentes via l'évaluation des messages de soutien *170*

3.1.3) Décalages rares entre évaluations de soutien manifestées dans les échanges et exprimées en entretien *173*

3.2) Processus d'évaluation du soutien et des participants 175

3.2.1) Construction d'une représentation des participants et évaluation des compétences *176*

3.2.1.1) Représentation du mode d'intervention de la personnalité des participants par le style discursif *176*

3.2.1.2) Représentation des compétences des participants et impact sur l'évaluation du soutien *178*

3.2.2) Evaluation de la compréhension de la situation *179*

3.2.2.1) Similarité, pertinence, faisabilité et conformité *179*

3.2.2.2) Comprendre les attentes sous-jacentes de l'initiateur pour apporter un soutien pertinent, du côté des réactants *182*

3.2.3) Eléments les plus satisfaisants du soutien *184*

3.2.3.1) Nécessaire partage d'expérience *184*

3.2.3.2) Le soutien émotionnel explicite personnalisé *186*

3.2.3.3) Interventions qui aident à la distanciation *187*

3.3) Motivations des participants à s'engager dans une discussion 188

3.3.1) Prise de distance, prise de décision et amélioration de sa pratique *188*

3.3.2) Le forum comme palliatif au manque de formation *189*

3.3.2.1) Les jeunes enseignants *189*

3.3.2.2) Les enseignants plus expérimentés *190*

3.3.3) Le forum comme palliatif au manque d'entraide sur le lieu de travail *191*

3.3.4) Instrumentalisation du forum : argument auprès des collègues *192*

3.3.5) Du côté des réactants et des lurkers : motivations similaires aux initiateurs et alimenter son référentiel de situations connues *193*

3.3.5.1) Motivations similaires aux initiateurs *193*

3.3.5.2) Alimenter son référentiel de situations connues « au cas où » *194*

3.4) Crainte du manque d'anonymat: masquage de certaines informations 194

3.4.1) Les informations personnelles qui permettraient de lever leur anonymat *195*

3.4.2) Les informations qui permettraient d'identifier un élève *195*

3.4.3) Les difficultés relationnelles avec les collègues *196*

3.4.4) Les opinions négatives sur la hiérarchie *196*

4) Discussion 197

4.1) Aspects motivationnels des membres du forum 197

4.1.1) Différentes strates d'attentes entremêlées *197*

4.1.2) Le forum comme substitut du soutien aux collègues « directs » ? *197*

4.1.3) Mêmes motivations pour tous : initiateurs, réactants et lurkers *198*

4.2) Apporter un soutien satisfaisant pour la personne en demande 198

4.2.1) Compréhension de la situation de l'initiateur *199*

4.2.2) Compréhension des attentes de soutien émotionnel *199*

4.2.3) Le partage d'expérience comme gage d'un soutien satisfaisant *200*

4.2.4) La source du soutien comme catalyseur de l'évaluation du soutien social *201*

4.3) Les forums permettent-ils le dévoilement ? 201

4.3.1) Difficulté à exprimer toutes ses émotions *201*

4.3.2) Anonymat relatif : masquage par crainte de répercussions *202*

5) Synthèse du chapitre 202

PARTIE IV – DISCUSSION GENERALE 204

9e chapitre : Apports de l'étude 205

1) Apports théoriques de l'étude 205

1.1) Les échanges sur le forum comme nouveau mode de coping 205

1.1.1) Le recours au forum : démarche volontaire et stratégique *205*

1.1.2) Le recours au forum favorise des stratégies de coping centrées « émotion » et centrées « problème » *206*

1.2) La dynamique du soutien social 207

1.2.1) Attentes et expression émotionnelle des initiateurs *207*

1.2.2) Evaluation de la demande et mécanisme d'ajustement *208*

1.2.3) L'évaluation du soutien perçu *210*

1.3) Les communautés de professionnels en ligne à double visée : construction de pratique et soutien psychologique 211

1.3.1) Des motivations variées et enchevêtrées *212*

1.3.2) Le forum comme espace de réflexivité et d'élaboration de connaissances sur la pratique ... *213*

1.3.3) Le forum comme espace de soutien psychologique *214*

1.4) Frontières perméables entre le forum et la sphère publique 215

2) Apports méthodologiques de l'étude : complémentarité des méthodes 216

2.1) Mise en lumière de décalages entre les données extrinsèques et intrinsèques 216

2.1.1) Censure des difficultés relationnelles *216*

2.1.2) Censure et déguisement des attentes de soutien émotionnel *217*

2.1.3) Censure de certaines émotions *217*

2.1.4) Censure de l'évaluation du soutien *217*

2.1.5) Différents niveaux d'attentes *217*

10e chapitre : Limites et perspectives de recherche 218

1) Limites dues au terrain 218

1.1) Difficulté d'accès aux participants 218

1.2) Résultats essentiellement sur les participants du forum EDP 218

2) Limites méthodologiques 219

2.1) L'enquête en ligne : données non situées 219

2.2) Analyse des traces écrites : opérationnalisation des catégories 219

2.3) Les entretiens d'autoconfrontation avec relances d'entretien d'explicitation : coût temporel et délais entre discussions et entretiens 220

3) Perspectives de recherche 220

ANNEXES 241

Annexe 1 – Distinctions terminologiques 242

Annexe 2 – Organisation et règles du site lesocial.fr 244

Annexe 3 – Organisation et règles du site EDP 247

Annexe 4 – Respect de l'anonymat 250

Annexe 5 – Annonce questionnaire.....251

Annexe 6 – Messages par forums.....252

Annexe 7 – Synthèse des discussions.....253

Annexe 8 – Modèles de codage pour l'analyse de contenu.....254

Annexe 9 – Justification de la catégorisation 262

Annexe 10 – Présentation des participants à la technique des tris 264

Annexe 11 – Consigne : technique des tris 265

Annexe 12 – Dynamique de recherche de solutions.....266

Annexe 13 – Dynamique de soutien émotionnel et d'élaboration de sens 269

Annexe 14 – Témoignage de la première participante 272

Annexe 15 – Présentation des participantes interviewées 273

Annexe 16 – Présentation des entretiens 274

Annexe 17 – Exemple de mise en correspondance écrits / verbalisations 275

Annexe 18 – Exemple d'étude de cas.....280

Table des figures

Fig. 1 – Fréquence de fréquentation du forum selon le type de participation 83

Fig. 2 - Répartition des thèmes des discussions en fonction du forum 85

Fig. 3 - Répartition des types de demandes en fonction du forum 86

Fig. 4 - Répartition des différents types d'émotions selon le forum en pourcentage 88

Fig. 5 - Répartition des motivations et apports selon le type de participation.....91

Fig. 6 - Profils des participants selon le motif exprimé.....93

Fig. 7 - Apports différents des discussions classiques.....95

Fig. 8 - Modes de communication utilisés pour maintenir le contact.....96

Fig. 9 - Sources des problèmes professionnels déclarées par les participants des deux forums en pourcentage 100

Fig. 10 - Effets des problèmes professionnels sur les participants 101

Fig. 11 - Cibles du partage social partagées 102

Fig. 12 – Perception de l'efficacité du forum pour la résolution de problèmes 103

Fig. 13 – Perception de l'efficacité du forum selon le mode de participation.....104

Fig. 14 - Présence des différents types de contenu dans le premier message.....123

Fig. 15 - Quantité en pourcentage du nombre de mots des différents types de contenu pour chaque 1er message des discussions.....124

Fig. 16 - Quantité des différents types de contenu dans le 1er message de chaque discussion (en pourcentage du nombre de mots) 126

Fig.17 - Présence des différents types de contenu sur l'ensemble des messages des réactants en pourcentage 126

Fig. 18 - Répartition des principaux comportements de soutien en pourcentage du nombre de mots total pour chaque discussion.....128

Fig. 19 - Structure « centralisée » sans références croisées.....135

Fig. 20 - Structure « centralisée » avec références croisées 135

Fig. 21 - Structure « distribuée » sans références croisées 135

Fig. 22 - Structure « distribuée » avec références croisées 135

Fig. 23 - Représentation de la dynamique de la discussion 1 138

Fig. 24-Représentation de la dynamique de la discussion 13 140

Fig. 25-Représentation de la dynamique de la discussion 7 143

Liste des tableaux

Tableau 1 - Catégorisations proposées par House (1981), Cohen et Wills (1985, Walther et Boyd (2002) ainsi que Christophe et Giacomo (2003) 32

Tableau 2 - Récapitulatif de la stratégie de recherche....73

Tableau 3 – Synthèse des types de demandes 81

Tableau 4 - Définition des thèmes recensés dans les messages des deux forums 84

Tableau 5 - Expressions émotionnelles dans les premiers messages 87

Tableau 6 - Synthèse des motivations et apports.... 90

Tableau 7 - Apports des échanges par rapport aux discussions « classiques » 94

Tableau 8 - Motifs d'insatisfaction des participants.... 97

Tableau 9 - Synthèse des sources déclarées de problèmes professionnels....99

Tableau 10 - Types d'effets des problèmes professionnels.... 101

Tableau 11 - Schème de codage final utilisé pour l'analyse de contenu 114

Tableau 12 - Synthèse du pourcentage d'accord entre les juges pour la segmentation.... 116

Tableau 13 - Résultats de la technique des tris et des accords inter-juges 120

Tableau 14 - Correspondances entre nos résultats et ceux de Pfeil et Zaphiris (2007) 121

Tableau 15 - Types d'émotions explicitement exprimées par les initiateurs.... 126

Tableau 16 - Caractéristiques des messages des initiateurs retenus pour l'analyse 131

Tableau 17 - Contenus caractéristiques de la première réponse en pourcentage 133

Tableau 18 - Catégorisation des dynamiques des discussions selon les types de contenu.... 138

Tableau 19 - Correspondance entre le degré d'interactivité et les dynamiques observées.... 149

Tableau 20 – Synthèse des liens entre discussions et entretiens 157

Tableau 21 - Synthèse de la qualité de l'évocation mise en correspondance avec les parties de la discussion 160

Tableau 22 – Mise en évidence de la censure de la honte et de la solitude 165

Tableau 23 – Exemples d'expression émotionnelle implicite 167

Tableau 24 - Exemple d'expression émotionnelle implicite, description de son état..... 167

Tableau 25 - Synthèse des attentes exprimées à l'écrit confrontées aux attentes réelles exprimées en entretien 169

Tableau 26 - Représentation de la personnalité à travers des interventions de participants..... 177

Tableau 27 - Représentation du mode d'intervention des participants..... 177

Tableau 28 - Exemples de *verbatim* illustrant la représentation des compétences des participants.... 178

Tableau 29 - Exemples de *verbatim* mettant en évidence l'impact de la représentation des compétences sur l'évaluation du soutien 178

Tableau 30 - Exemples de conseils proposés par les réactants accompagnés de l'évaluation des initiatrices 181

Introduction

Les nouvelles formes d'organisation du travail entraînent une diminution des espaces de discussion dédiés aux échanges entre professionnels ainsi qu'une individualisation (Dejours, 1993). Ces mutations peuvent mettre les professionnels dans des situations d'isolement professionnel et de souffrance au travail. **Le bien-être au travail** est une préoccupation de plus en plus investie au regard des drames qui se produisent dans diverses entreprises. L'ergonomie s'empare de ces questions et cherche à mettre en lumière le lien entre les formes de management et le bien-être au travail (Grosjean & Ribert-Van de Weerdt, 2005). Un des axes de recherche est la manière dont les individus trouvent des ressources et s'adaptent aux **situations de travail difficiles** (Ponnelle & Lancry, 2002). Les professionnels mettent en place différentes stratégies afin de pallier leurs problèmes, ces stratégies sont appelées « stratégies de coping » (Lazarus & Folkman, 1984). Les évolutions technologiques offrent aux professionnels une possibilité de construire de nouveaux espaces sociaux pour parler de leurs difficultés et peut-être pallier leurs difficultés.

Le développement des technologies de l'Information et de la Communication permet aux individus de communiquer à distance, en situation dite « médiatisée ». Les individus peuvent se retrouver et interagir au travers de « communautés en ligne » (Proulx & Latzko-Toth, 2000). Ces communautés, qui se retrouvent autour d'un intérêt commun, ont des objectifs divers comme échanger du soutien social ou construire des connaissances. Les études qui travaillent sur le soutien social en situation médiatisée s'intéressent principalement à des communautés de personnes âgées (*e.g.* Pfeil & Zaphiris, 2007) ou des communautés de personnes malades (*e.g.* Malik & Couslon, 2008a). Les communautés de professionnels ne sont pas au cœur de ces études. Elles sont davantage envisagées sous l'angle des communautés de pratique qui visent la construction de connaissances et de compétences (Wenger, 1998). L'amélioration des connaissances et compétences est au centre des préoccupations des sciences de l'éducation qui s'intéressent principalement aux communautés en ligne composées d'enseignants (Babinski & Jones, 2001 ; Chanier & Cartier, 2006). Les chercheurs de cette discipline et de l'ergonomie s'accordent sur le fait que « *la présentation de connaissances décontextualisées dans l'enseignement est vouée à l'échec en terme d'efficacité pratique.* » (Rogalski, 2004, p111). Les compétences se construisent en partie par une activité réflexive dans laquelle une expérience située subit un travail d'élaboration par le sujet (Weill-Fassina. & Pastré, 2004). Les échanges favorisent ce travail réflexif (Falzon, 1998). Les échanges sur les pratiques professionnelles sont au cœur des préoccupations des chercheurs en psychologie et en ergonomie. La nature et l'objet de ces échanges ainsi que leur place dans le développement des métiers sont des questionnements récurrents. La question est également de savoir si ces échanges peuvent être assistés. Les forums peuvent être des outils qui permettent des échanges sur les pratiques des professionnels.

L'objectif principal de notre étude est d'examiner les échanges entre professionnels sur les forums sous l'angle du soutien social et de l'élaboration de connaissances. Notre travail s'inscrit dans le champ de la psychologie ergonomique définie aujourd'hui comme « *la réunion de tous les domaines qui contribuent à l'ergonomie* » (Hoc & Darses, 2004). Sa particularité est de s'intéresser aux situations de travail, et plus largement aux situations complexes vécues par l'opérateur

humain. Dans l'objectif de comprendre et de transformer ces situations de travail, cette discipline a généralement pris en considération l'activité mise en jeu par l'acteur (Vallery & Amalberti, 2006). Dès lors, elle a mobilisé et emprunté des concepts issus de la psychologie pour apporter en retour ses connaissances sur les situations de travail. La psychologie ergonomique a élargi son champ d'investigation à la compréhension des interactions en situation collective (empruntant ainsi à la psychologie sociale et à la sociologie bon nombre de théories de l'interaction) et à la prise en compte des conditions affectives du travail à travers les émotions ou encore le stress (Raufaste, Daurat, Mélan, & Ribert-van de Weerdt, 2004 ; Cahour & Lancry, 2011). Les forums de discussion entre professionnels constituent alors un nouveau lieu d'investigation tout à fait pertinent dans l'objectif d'alimenter cette double perspective collective et affective du travail. C'est bien dans cette ligne de recherche que nous inscrivons notre travail en psychologie ergonomique.

Ainsi, notre étude s'intéresse aux échanges entre professionnels sur les forums et cherche à comprendre ce qu'ils peuvent apporter au niveau (1) du bien-être des participants (2) de l'amélioration de leurs connaissances et compétences professionnelles.

La thèse principale défendue dans ce manuscrit est que les communautés de professionnels en ligne étudiés (enseignants et éducateurs) se trouvent à la frontière des communautés de soutien en ligne et des communautés de pratiques en ligne. Nous postulons que les échanges entre professionnels permettent d'une part de donner et recevoir du soutien psychologique et d'autre part d'élaborer des connaissances qui aident à l'amélioration de la pratique.

Notre travail sera articulé autour de **trois objectifs principaux** :

En premier lieu, nous chercherons à **caractériser de manière globale nos terrains d'étude** (*i.e.* deux forums pour professionnels). L'enjeu ici est de comprendre ce qui motive les participants à s'engager sur un forum, de voir les types de problèmes qu'ils partagent et si ces derniers ont des répercussions sur le bien-être des participants.

En deuxième lieu, nous **étudierons la nature et le type d'interactions** contenues sur les forums de professionnels. Nous mettrons en évidence les différentes **dynamiques interactionnelles** et chercherons à voir s'il existe un lien entre l'intensité de l'expression émotionnelle et les réactions des participants.

En troisième lieu, nous **examinerons le vécu subjectif des participants** au forum. Il s'agit d'étudier finement le vécu émotionnel, les attentes et les évaluations des participants au forum. L'enjeu est aussi de confronter les données extrinsèques et les données intrinsèques afin de mettre en exergue d'éventuels décalages entre ce qui est socialement partagé et ce qui est vécu.

Ce manuscrit est organisé en quatre parties.

La première partie est consacrée à la **revue de littérature**. Le chapitre 1 se centrera sur la manière de faire face à un épisode émotionnel au travail. Le chapitre 2 présentera la dynamique du soutien social et le chapitre 3 examinera les interactions dans les communautés de soutien et de pratique en ligne.

Les chapitres 4 et 5 préciseront **notre problématique ainsi que la stratégie de recherche** générale que nous avons adoptée.

Les chapitres 6 à 8 présenteront les **contributions empiriques**. Chaque chapitre présentera ses objectifs ainsi que la méthodologie spécifiquement mise en place. Le chapitre 6 s'attachera à dresser un panorama global des thèmes, des types de demandes d'aide, des expressions émotionnelles et des

aspects motivationnels des participants. Le chapitre 7 présentera les résultats des analyses fines des interactions écrites. Le chapitre 8 portera sur l'étude du vécu subjectif des participants mis en correspondance avec les analyses des interactions écrites.

La dernière partie se consacrera à la **discussion générale de notre travail**. Le chapitre 9 mettra en lumière les apports de nos contributions empiriques au regard de la littérature existante. Le chapitre 10 présentera les limites générales de notre étude ainsi que les perspectives de recherche.

PARTIE I

REVUE DE LITTERATURE

1er chapitre : Faire face à un épisode émotionnel au travail

L'étude s'intéresse au bien-être des individus au travail, plus précisément à l'altération du bien-être des personnes qui vont sur les forums de discussion. Le bien-être est un concept multidimensionnel du point de vue des facteurs de causalité (une situation de travail peut être considérée comme pénible pour de nombreuses raisons) et des réponses d'adaptation (Grosjean & Ribert-Van de Weerdt, 2005). Nous aborderons dans une première partie, les facteurs externes responsables de la souffrance et de l'isolement au travail dont sont victimes de nombreuses personnes. Ces facteurs nous aideront à comprendre les sources de mal-être des personnes qui vont sur les forums de discussion. Nous entrerons ensuite dans le détail de ce qu'est une émotion pour enfin examiner la régulation émotionnelle et les stratégies d'adaptation mises en place par les individus pour faire face à un épisode émotionnel.

1) Souffrance, stress et isolement au travail

Les recherches en psychologie et en ergonomie qui s'intéressent au bien-être des travailleurs mettent en lien le travail et la santé psychique. De nombreuses personnes souffrent de mal-être en lien avec leur travail (Pezé, 2009). La souffrance et l'isolement sont des effets fréquemment retrouvés dans la littérature. Les récents suicides dans les grandes entreprises françaises ont largement participé à la médiatisation de cette souffrance. La législation commence à reconnaître la souffrance au travail et à la prendre en compte dans les réparations judiciaires (Grenier-Pezé & *al.*, 2003). L'ANACT (Agence Nationale pour l'Amélioration des Conditions de Travail) dans l'ouvrage *Prévenir le stress et les risques psychosociaux* (2007) classe la souffrance au même niveau que les violences, les harcèlements, les addictions et le stress au travail (Molinier, 2010). Le bien-être au travail est très fréquemment mis en relation avec le stress. La section suivante s'attache à apporter un éclairage sur ce concept.

1.1) Le stress au travail

Les évolutions du monde actuel, tant sur le plan professionnel (organisation du travail, techniques de gestion) que sur le plan sociétal (impossibilité de prédire l'avenir), engendre une quantité trop importante d'incertitudes qui provoque du stress. Lancry (2007) parle d'un concept-valise mobilisé de toutes parts par différentes disciplines qui ne se sont pas mutuellement enrichies. Cet auteur définit le stress comme un état de tension psychologique que ressent l'individu. Molinier (2010) considère que parler du stress dans le travail apparait comme beaucoup plus consensuel que parler de souffrance.

Depuis plusieurs années, le concept de stress est considéré comme multidimensionnel. Vézina (2002) distingue deux types d'approches complémentaires qui traitent de la problématique du stress : **l'approche stimulus-réponse** et **l'analyse de l'activité**. L'approche stimulus-réponse est elle-même composée de trois approches : l'approche physiologique du stress qui s'intéresse à la surexposition du stress à long terme ; **l'approche transactionnelle** de Lazarus et Folkman (1984) qui se focalise sur l'évaluation de la situation stressante par l'individu et sur les stratégies d'adaptation qu'il va mettre en place (nous reviendrons en détail sur cette approche dans les sections 3.2. et 3.3. de ce chapitre) ;

l'approche causaliste qui s'intéresse aux seules situations objectives de stress sans prendre en compte les ressources individuelles. La seconde approche, centrée sur l'analyse de l'activité, est à la base de **l'approche ergonomique** et de la **psychodynamique du travail**. Cette approche s'appuie sur les théories de l'action et considère le travail « *comme un système sous tension dont l'objectif principal est la production de biens ou de services* » (Véniza, 2002, p56). Le travail est ici producteur de santé, les individus ont un pouvoir de penser et d'agir sur les situations de travail. L'approche ergonomique s'intéresse aux liens entre santé et travail en étudiant la confrontation dynamique entre la réalité objective et la réalité subjective d'un individu. Cette confrontation se traduit par l'activité de l'individu (Vaxevanoglou 2002). L'ergonomie n'a pas développé de modèle de stress, elle s'appuie sur ceux des disciplines connexes (Bourhis, 2007). Vaxevanoglou (2002) postule un rapprochement entre l'approche biologique du stress (réponse de l'organisme face à un agent stresseur) et l'approche psychologique (née des approches transactionnelle et interactionniste). Nous considérons comme cet auteur (*ibid.*) que le « *stress au travail est un produit de la confrontation entre l'individu et l'organisation, il se manifeste par l'activation de processus physiologiques, cognitifs, psychologiques, psychiques et sociaux qui guident l'activité* » (*Ibid.*, p.124). Selon nous, **l'analyse de l'activité de l'individu est un outil indispensable** pour mettre à jour ces processus à travers les évaluations qu'il fait de la situation et des stratégies qu'il met en place pour gérer la situation (caractéristiques de l'approche transactionnelle).

Ribert-van de Weerdt (2002) propose d'intégrer au concept de stress les dimensions temporelle et pathologique. Le « burnout » est une conséquence possible du stress au travail. Ce phénomène, souvent associé à la dépression (toutefois de manière variable selon le recueil de données), désigne les « *répercussions psychologiques consécutives à un engagement personnel intense au travail* » (Pezet-Langevin, 2002, p109). Le burnout est souvent étudié en tant que modèle tridimensionnel qui se compose de sentiment d'épuisement émotionnel, de déshumanisation et de diminution du sentiment d'accomplissement personnel au travail.

Les travaux actuels montrent **« l'interpénétration mutuelle »** des sphères privée et professionnelle qui peut fragiliser les individus (Lancry, 2007 ; Clot, 2004).[1]. Une perturbation dans la sphère personnelle peut avoir un impact sur la sphère professionnelle et *vice versa*. Le travail d'enseignant, auquel nous nous intéresserons dans notre étude, est particulièrement sensible à ce phénomène puisque tout un pan de cette activité se réalise en dehors de l'établissement (préparation des cours, correction, formation, etc.). Lantheaume (2008) met en évidence le surinvestissement de certains enseignants dans leur travail dans une tentative de réduction des doutes quant à l'utilité de leur travail. Cet engagement excessif rompt la coupure protectrice entre les sphères privée et professionnelle et entraîne l'épuisement professionnel. L'épuisement professionnel, ici, se traduit par le sentiment d'être débordé et de mal faire toutes les tâches, de perdre le sens de son travail. A l'inverse, d'autres enseignants se désengagent de leur travail et mettent en place des défenses contre la souffrance au travail telles que le ressentiment ou le cynisme (Saujat, Faita & Maggi, 2006)

1.2) Le besoin de reconnaissance au travail

La psychodynamique du travail se focalise sur la dimension subjective du travail qui prend place dans l'interprétation, le vécu du travail. Ce courant s'attache aux « *rapports dynamiques qui permettent au travailleur de maintenir un équilibre psychologique malgré les contraintes rencontrées dans son travail* » (Vézina, 2000, p29). Le jugement d'autrui est un élément fondamental du bien-être,

[1] Le GREPSYT (Groupe de Recherche d'Ergonomie et de Psychologie du Travail Rhône-Alpes) a organisé une journée d'étude en mars 2011 sur le thème « Concilier vie au travail / vie hors travail ».. http://asso.univ-lyon2.fr/grepsyt/

l'individu est inscrit dans une dynamique sociale, son identité se construit à travers le regard de l'autre (Dejours, 1993). L'appartenance à un groupe est alors nécessaire pour se sentir connu et reconnu par ses pairs. L'individu contribue à l'organisation du travail et attend une rétribution pécuniaire mais aussi symbolique. Cette dernière passe par la reconnaissance (Grenier-Pezé & *al*., 2003). **La reconnaissance est un processus dynamique complexe** qui joue un rôle important dans la construction de sens du travail et dans la préservation de la santé psychique. Selon Dejours (1993), la reconnaissance passe par deux formes de jugement du travail accompli : **le jugement d'utilité** (technique, sociale, économique) et **le jugement de beauté** (jugement de la qualité du travail émis par les pairs). La considération de l'individu sur son propre travail, sur la manière dont il le réalise et la manière dont il pense devoir le réaliser est un aspect important (Molinier, 2010). Priver les individus de reconnaissance peut engendrer de la souffrance psychique. Dans cette situation, l'individu doute de ses compétences et de son identité, ce qui peut conduire à un certain nombre de décompensations psychiques telles que la dépression (Dejours, 1993).

1.3) Souffrance, isolement et surcharge au travail

Notre travail s'intéresse aux professionnels qui se rendent sur des forums de discussion. Les participants y échangent leurs vécus de travail problématiques qui peuvent engendrer la souffrance, l'isolement et la surcharge.

L'informatisation et l'automatisation ont entraîné d'importantes transformations du travail, engendrant une évolution des prescriptions. Les nouvelles techniques de management sont basées sur l'évaluation individuelle et quantitative des performances. Certains **outils de management** tels que la mise en compétition des salariés, la demande de résultats inatteignables, la surveillance accrue des résultats sont déconnectés des réalités du travail et mettent souvent les salariés en difficulté, dégradent leur santé et altèrent leur rapport au travail (Dugué, 2006). « *Les nouvelles formes d'organisation du travail fixent systématiquement des objectifs de poste irréalistes, établissant une situation chronique d'épuisement professionnel et d'insatisfaction devant la tâche accomplie. Cette surcharge de travail sert à « engluer » les sujets à leur poste, jamais à jour de leur tâche de travail, vulnérables aux critiques et en position de faute prescrite.* » (Grenier-Pezé & *al.*, 2003 p199). Le fonctionnement managérial semble s'approcher du style panoptique dans lequel on retrouve le souci de contrôle, d'homogénéisation et de rationalisation. (Pichault, 2000, *voir* Grosjean & Ribert-Van de Weerdt, 2005). Dans ce modèle, les individus auraient des comportements de fuite ou à l'inverse d'acceptation du contrôle voire de reproduction de celui-ci.

Ces **techniques d'évaluation**, en plus des effets délétères sur l'individu, affectent les collectifs « *Les nouvelles formes de management et notamment l'évaluation individualisée des performances, couplée à la qualité totale, ont pour conséquence la division, voire la déstructuration des collectifs de travail.* » (Gernet & Dejours, 2009, p33). Le travail a une forte composante sociale. L'individu mobilise des tiers, même symboliquement. La clinique de l'activité estime que la souffrance n'est pas nécessairement physique ou psychique, elle peut être définie comme la diminution, voire la destruction de la capacité d'agir, du pouvoir-faire, ressenties comme atteinte à l'intégrité de soi (Clot, 2004, p328). L'individu peut trouver une issue à cette souffrance dans le collectif. Toutefois, lorsque celui-ci est défaillant, la souffrance peut devenir pathogène si l'individu n'a pas de ressources personnelles qui lui permettent d'installer une distance protectrice (ou créatrice) vis-à-vis de son travail. Dejours (1998) montre de quelle manière les nouvelles pratiques managériales fragilisent voire détruisent les collectifs par un management qui instaure une concurrence excessive entre les travailleurs, dans un contexte où l'emploi est incertain. Les prescriptions de coordination viennent imposer la manière dont les individus doivent travailler collectivement. Les « espaces de

délibération » informels où se discutent majoritairement les réajustements sont déconstruits par la performance comme unique critère d'évaluation (Dejours, 1998). Les solidarités se rompent engendrant l'isolement et/ou la solitude des individus. Dejours (*Ibid.*) considère le sentiment de solitude ou d'isolement comme un indicateur de la santé mentale. L'isolement renvoie à des faits objectifs (peu de contacts avec ses collègues, etc.) ainsi qu'à un sentiment subjectif (Marc, Grosjean & Marsella, 2011). Ces auteurs distinguent le **sentiment d'isolement** et le **sentiment de solitude**. Le premier renvoie au « *constat subjectif d'une carence de possibilité d'obtenir de l'aide ou de disposer de ressources à un moment où le travailleur estime en avoir besoin* », le second correspond « *à la situation subjective où le salarié s'est résigné à ne pas rechercher d'aide, considérant par avance que c'est peine perdue* ». Ainsi, ces sentiments peuvent être inscrits aux extrêmes du continuum de **l'isolement professionnel**, considéré comme un processus et non un état (*Ibid.*). Marc et *al.* (2011) insistent sur le besoin de partage et d'échanges, à la fois pour construire un **référentiel commun** (nous reviendrons sur cette notion dans le chapitre 3) et pour **l'entraide émotionnelle**.

Un pan de la recherche en ergonomie et en psychologie du travail s'intéresse aux **risques psychosociaux.** Ce concept, difficile à définir et à étudier, renvoie au vécu subjectif de la situation et à l'évaluation des capacités à faire face d'un individu (Lancry, Grosjean & Parmentier, 2008, cité par Marc & *al.*, 2011). L'isolement professionnel est considéré comme un facteur de risque psychosocial, comme une source ou une conséquence du stress (Marc & *al.*, 2011). L'étude en milieu gériatrique de Estryn-Behar et *al.* (2011) montre que les soignants ont peu de temps disponibles pour échanger entre eux et avec les patients. La protocolisation et le manque d'effectifs rendent difficile la constitution de collectifs, « *un collectif ne peut exister que s'il y a un espace et du temps pour la pratique réflexive* » (*Ibid.*, p90). Les échanges pluridisciplinaires exigent une liberté de parole d'autant plus difficile à obtenir en milieu hiérarchisé. Les auteurs considèrent que les soignants ont un risque important de se retrouver dans une situation d'isolement et d'épuisement professionnel. Nous pouvons nous demander si les personnes qui rejoignent des forums de discussion pour parler de leurs problèmes au travail ressentent ces sentiments d'isolement, de solitude et d'épuisement professionnel

La charge de travail (en terme d'astreinte, degré de mobilisation physique, cognitive et psychique de l'individu) est souvent synonyme de surcharge (Falzon & Sauvagnac, 2004). Derriennic, Vézina et Monfort (2002) montrent qu'une forte demande de travail marquée par la nécessité par les employés de réaliser plusieurs choses en même temps, dans un contexte où l'urgence et les interruptions sont fréquentes, et une faible autonomie s'accompagne de risques élevés de problèmes de santé mentale. Ce contexte est, selon les auteurs, propice à une charge psychique importante qui peut s'aggraver selon d'autres éléments tels que l'absence de contrôle ou de capacité d'anticipation.

L'intensification du travail engendre le sentiment de manquer de temps (Falzon & Sauvagnac, 2004). La pression temporelle[2], caractéristique des sociétés modernes, s'accroit avec le développement des nouvelles technologies. La productivité aggrave ce phénomène qui peut avoir des répercussions sur la vie privée des individus. La pression temporelle, en augmentant la charge de travail, participe à la création de stress. Les résultats d'une enquête française sur les conditions de travail menée en 2005 par la Direction de l'Animation de la Recherche des Études et des Statistiques montrent qu'un salarié ayant répondu sur deux considère devoir « toujours » ou « souvent » se dépêcher. 60% des répondants estiment devoir fréquemment interrompre une tâche pour une autre et plus de la moitié déclarent que leur rythme de travail est fonction des demandes à satisfaire immédiatement (*voir* Coeugnet, Charron,

[2] Ce terme renvoie à « *un ressenti cognitivo-émotionnel de déficit temporel avéré, supposé ou potentiel, qui peut survenir de façon ponctuelle ou chronique, soit sous l'effet d'une motivation intrinsèque ou extrinsèque à respecter une échéance datée ou non, soit de façon diffuse en lien avec un enjeu ou un mode de fonctionnement plus ou moins généralisé.* » (Coeugnet & al., 2011, p173).

Van der Weerdt, Anceaux & Navateur, 2011). Les conséquences de la pression temporelle sont à relier avec des caractéristiques des individus dans un contexte donné. Elle a un impact négatif sur l'efficacité des individus et peut être associée à la détresse voire à la dépression. Elle peut engendrer des comportements à risque (traverser sans regarder, conduite rapide, etc.) car les prises de décision sous pression temporelle « *reposent beaucoup sur les affects présents au moment où la décision est prise et non sur l'anticipation des affects qui pourraient résulter des conséquences de cette décision* » (*Ibid.*, p171). Les résultats de l'étude de Coeugnet et *al*. (*Ibid.*) mettent en évidence plusieurs motifs pour lesquels les individus sont soumis à la pression temporelle : l'intensification du rythme de travail (emploi, espaces de travail, temps de travail, etc.) ; le fonctionnement en multi-tâche et en tâche multiple (liste de sous-tâches à réaliser conjointement); la contagion « intersituationnelle », autrement dit la persistance d'un état émotionnel ressenti à un moment donné ; la volonté de respecter les échéances ; l'incertitude (demande des clients, etc.). Lancry (2007) relie la **perception de l'incertitude** à l'émergence (ou aggravation) d'un état de stress. L'incertitude peut être inhérente à l'homme (intolérance à l'incertitude[3] ou contrôle de la situation) ou à la situation. Les changements brutaux (nouveaux modes de gestion, perte d'emploi, etc.) peuvent être sources d'incertitude et de stress. Toutefois, Lancry (*Ibid.*) rappelle que l'incertitude fait partie intégrante de la vie et que la réduire signifie augmenter les prescriptions elles-mêmes responsables de mal-être au travail. L'étude de Grosjean et Ribert-Van de Weerdt (2005) étaye ce dernier point avec leur étude sur un centre d'appel. Ils comparent deux services, l'un dédié à la vente et l'autre au recouvrement de contentieux. Ils montrent que le service vente, dans lequel la prescription du discours des opérateurs via des scripts est la plus forte et l'autonomie la plus faible, est celui où les employés manifestent le plus de mal-être. Ce travail dit émotionnel (dû aux prescriptions de l'entreprise concernant les expressions d'émotions) entraine une dissonance cognitive qui altère le bien-être psychologique (*Ibid.*)

Ce tour d'horizon sur la souffrance, le stress et l'isolement en milieu professionnel nous a permis de mettre en évidence les causes de ces mal-êtres. Nous nous attacherons à identifier les sources du mal-être, s'il en est, exprimées par les personnes qui se rendent sur les forums de discussion. Pour comprendre leurs différents ressentis, nous allons entrer dans le détail de ce qu'est une émotion pour ensuite nous intéresser à la régulation émotionnelle et aux stratégies d'adaptation mises en place par les individus pour pallier leurs difficultés.

2) Les émotions

De nombreux chercheurs travaillent à comprendre les émotions. La recherche dans ce domaine est vaste et il existe différentes perspectives théoriques. Les émotions font l'objet de débat depuis l'Antiquité ; leur définition, leur nature et leur rôle n'a pas trouvé de consensus. Afin de faciliter la compréhension des avancées dans le domaine, nous présenterons l'évolution des principaux courants théoriques sur les émotions afin de mettre en perspective la théorie dans laquelle le présent travail s'inscrit.

2.1) Les principaux courants de recherche sur les émotions

L'examen de la littérature en psychologie dévoile **quatre perspectives théoriques majeures** de la recherche sur les émotions. Ces familles de théorie possèdent leur propre ensemble de concepts sur la nature, la construction théorique et méthodologique des études sur les émotions. Nous

[3] « L'intolérance à l'incertitude peut être définie comme une prédisposition à réagir négativement à une situation ou un événement incertains, indépendamment de sa probabilité d'occurrence et de ses conséquences » (Lancry, 2007, p294)

présenterons successivement les caractéristiques principales de ces quatre perspectives, leurs points de chevauchement, et notre positionnement à leur égard.

2.1.1) La perspective Darwinienne

Cette perspective est issue de la **théorie de l'évolution proposée par Darwin** (1872). Sa théorie de l'évolution par la sélection naturelle donne un cadre pour la compréhension des expressions émotionnelles et par extension, des émotions elles-mêmes. L'idée centrale de cette perspective est que **les émotions sont universelles et adaptatives pour la survie de l'espèce**. Il existerait des émotions basiques et fondamentales caractérisées par un pattern de réponses émotionnelles prédéfini qui serait déclenché par un événement. Ce pattern serait composé d'expressions faciales prototypiques, de réactions physiologiques et de tendances à l'action. Ces composantes seraient reconnaissables par tous les individus. Autrement dit, il y aurait un vocabulaire commun qui permettrait aux individus de reconnaître des signes typiques de l'émotion (Pêcher, 2009).

Tompkins (1962) puis Ekman (1973) et Izard (1977) se sont efforcés de démontrer l'universalité de certaines expressions faciales de l'émotion (*pour revue voir* Rimé, 2005). Les recherches ont permis de rassembler de nombreuses preuves de l'universalité d'un petit nombre d'émotions (appelées **« émotions de base** », « émotions discrètes », « émotions fondamentales » ou encore « émotions primaires »). S'il n'existe pas de consensus sur leur nombre exact, les auteurs s'accordent à en considérer **cinq comme universelles, reconnues et reproduites par tous** : la joie, la peur, la tristesse, le dégoût, la colère. Ces émotions fondamentales représentent des **patterns de réponses de survie** sélectionnés au cours de notre existence. Cette conception des émotions comme réponses adaptatives permet aux chercheurs de faire des comparaisons d'émotions entre espèces. Les résultats de différentes études ont montré que les émotions de base sont évolutivement déterminées, interculturelles et universelles. Par exemple, l'étude de Shaver, Wu et Schwartz (1992) montrent que six émotions (dont les cinq fondamentales) semblent avoir un fort degré de « chevauchement » entre les cultures. Il existerait également des **émotions « secondaires »** ou « complexes » qui seraient un mélange d'émotions primaires conditionné par la culture. L'approche catégorielle distingue les émotions de base et les émotions complexes. Des chercheurs tels que Hoffman (1984) travaillent sur la fonction communicative de l'expression faciale et ont montré que communiquer une émotion permet, pour la personne qui l'exprime, de faire comprendre à autrui sa perception de la situation et d'induire chez lui une émotion (complémentaire) dans le but de modifier son comportement.

Les études de ce courant sont maintenant axées sur les formes d'adaptation à l'environnement, sur les fonctions sociales fondamentales dans la régulation des comportements (autrement dit les codes et expressions émotionnelles des individus) et sur les fonctions adaptatives que remplissent ces émotions (Cornelius, 2000).

2.1.2) La perspective Jamesienne

Cette perspective tient son origine du très célèbre article de **James (1884)** « What is an emotion? ». Cet auteur ne contredit pas la fonction adaptative de l'émotion proposée par Darwin (1872), mais s'intéresse plutôt à la **nature de l'expérience émotionnelle** qu'à la fonction de l'expression émotionnelle. Il apporte une vision nouvelle des émotions grace à sa perception des changements corporels « *the bodily changes follow directly the* PERCEPTION *of the exciting fact, and that our feeling of the same changes as they occur* IS *the emotion* » (*Ibid.*, p. 190). James estime impossible qu'il y ait des émotions sans changement corporel : f**aire l'expérience d'une émotion c'est d'abord faire l'expérience des changements corporels ou physiologiques qui l'accompagnent**.

Autrement dit, l'activation physiologique précède l'interprétation qui va donner lieu à l'expérience émotionnelle. Il donne les exemples suivants : nous nous sentons tristes parce que nous pleurons, en colère parce que nous nous battons, avons peur parce que nous tremblons**.** L'émotion est ici considérée comme une **prédisposition à agir**. Le corps répondrait de manière plus ou moins préprogrammé à l'environnement, la réponse est adaptative**.** James considère que toutes les réponses corporelles sont des **sources potentielles d'interprétation émotionnelle**. Différentes combinaisons d'activation des organes du corps peuvent être semblables et renvoyer à la nomination d'un état subjectif identique (Nugier, 2009). La primauté du corporel ou du cerveau engagea un débat entre James et Cannon, ce dernier considérant les émotions comme entièrement produite dans le cerveau.

La perspective Jamesienne a beaucoup été travaillée ces dernières années. C'est une approche transdisciplinaire couplant neurosciences et psychologie. Les études réalisées dans cette perspective ont permis de montrer qu'il n'y aurait pas de vie affective sans que le corps soit impliqué. Chaque émotion serait accompagnée d'un pattern unique de réponse corporelle. Levenson, Ekman et Friesen (1990) postulent que les émotions sont des « programmes d'affects » qui impliquent l'activation d'un certain nombre de différences expressives, motrices, et expérientielles. L'activation de l'un de ces programmes d'affects entraîne l'activation des autres.

2.1.3) La perspective socio-constructiviste

Cette perspective est **la plus jeune** et certainement la plus controversée (Cornelius, 2000). Elle a d'abord vu le jour dans des disciplines telles que la sociologie ou l'anthropologie et a fait son apparition en psychologie des émotions avec les **travaux d'Averill (1980)**. Le terme « constructivisme » renvoie à deux conceptions des émotions. Elles sont, d'une part, **socialement construites** et sont, d'autre part, **improvisées en fonction de l'interprétation de la situation** par l'individu (*Ibid.*). Sans nier l'aspect biologique des émotions, cette perspective semble en contradiction avec la vision biologique des émotions (*e.g.* Ekman, 1992) en ce qu'elle considère le système socio-culturel comme indispensable pour la compréhension des réponses émotionnelles (Averill, 1980)[4]. Les émotions sont considérées comme un système de comportements qui doivent leur sens et leur cohérence à un **apprentissage des règles sociales**. Les émotions seraient des connaissances acquises par le biais de la socialisation et renforcées au travers des rôles tenus par les individus dans la société. Elles sont vues comme des « **scripts** » applicables gouvernés par des normes socio-culturelles dont certaines réponses émotionnelles seraient automatiques (du fait de l'intériorisation des scripts). Les normes sociales seraient représentées psychologiquement comme des structures cognitives (schémata) qui fourniraient des bases pour l'évaluation d'un stimulus, pour l'organisation de la réponse et pour le contrôle du comportement. Ce dernier renverrait à des rôles émotionnels définis par Averill (1980) comme un ensemble de réponses socialement prescrites qu'une personne utilise dans une situation donnée.

Averill (*Ibid.*) partage en partie le point de vue de Schatcher et Singer (1962) qui considèrent les émotions comme le **produit de deux facteurs** : **l'arousal physiologique** qui donne la tonalité de l'expérience et **les évaluations cognitives** qui fournissent des indices situationnels et ainsi déterminent les émotions vécues. Averill (1980) estime toutefois que l'étiquetage de l'expérience émotionnelle ne sert pas seulement à labéliser un état interne mais aussi à **entrer dans une relation complexe avec une autre personne**. Le processus d'évaluation peut provenir d'une adaptation biologique mais son

[4] *« Ce propos ne nie pas l'importance des facteurs biologiques dans beaucoup, si ce n'est tous, les syndromes émotionnels. (...) les émotions ne sont pas seulement les vestiges de notre passé phylogénétique, elles ne peuvent pas être expliqués sur le strict plan physiologique. Elles sont plutôt des constructions sociales et ne peuvent être pleinement comprises qu'avec une analyse sociale »* (traduction libre) (Averill, 1980, p309).

contenu est culturel (nous développerons cette notion d'évaluation dans la prochaine section). La culture fournit le contenu de l'évaluation qui génère des émotions.

L'interprétation en situation des liens entre la situation, le système de valeurs et les référents culturels fait émerger l'émotion et les comportements. Ainsi, la culture et les règles dictent la manière et le moment où une émotion particulière doit être vécue et exprimée. Les manifestations émotionnelles servent également à **solliciter des réactions du partenaire d'interaction**. Par exemple, manifester de la tristesse informe que la situation est perçue comme incontrôlable et peut inciter à offrir de l'aide ou du réconfort (Averill, 1980, Hess & Kirouac, 2000). Les émotions manifestées donnent non seulement des informations sur le ressenti de l'émetteur mais aussi sur sa perception du monde.

Les chercheurs du courant socio-constructiviste considèrent nécessaire d'étudier les **différences existantes au niveau du contenu des scripts émotionnels entre les cultures** plutôt que de s'attarder sur les similitudes et les émotions fondamentales (Nugier, 2009).

2.1.4) La perspective des théories de l'appraisal

La **« théorie cognitive de l'appraisal »** ou **« théorie de l'évaluation cognitive »** se sont inspirées d'Aristote qui considérait les passions (émotions de l'époque) comme une « construction subjective » façonnée par nos croyances et nos connaissances, élément fondamental des théories de l'appraisal (Pêcher, 2009). L'origine de cette perspective est due à Arnold (1960, cité par Cornelius, 2000) qui reproche à James (1884) de ne pas avoir spécifié ce qu'il entendait par « les changements corporels suivent directement la PERCEPTION (...) ». Son questionnement est de savoir ce que représente cette perception. La réponse, selon les tenants de cette théorie, se trouve dans le concept d'appraisal.

Cette perspective propose une **intégration des trois autres perspectives** en choisissant la voie du compromis (Oatley & Johnson-Laird, 1987; Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Leventhal & Scherer, 1987; Schatchter & Singer, 1962). Lazarus (1991), considéré comme l'un des pères de la perspective cognitive, a exprimé un point de vue proche de celui d'Ekman sur l'universalité des expressions faciales et sa caractéristique automatique. Bien que la perspective socio-constructiviste soit davantage basée sur l'approche sociétale et l'approche cognitive sur l'intra-individuelle, toutes deux considèrent l'évaluation au cœur du déclenchement des émotions**.** La théorie cognitive intègre certaines considérations de la théorie socio-constructiviste dans le sens où elle permet de comprendre certaines réactions des individus en termes de réponses émotionnelles basées sur l'appartenance et l'identification de l'individu à des groupes sociaux (Smith, 1999).

Le cœur de cette théorie est que **l'émotion est le résultat d'une évaluation subjective (« appraisal ») que fait l'individu de la situation à laquelle il est confronté en la comparant à d'autres situations déjà connues.** Schachter et Singer (1962) ont mis fin au débat entre James et Cannon en postulant que l'interprétation en contexte de l'arousal (activation physiologique) entraîne l'expérience émotionnelle. Selon Christophe (1998, p38), Schachter est « *l'un des précurseurs d'une approche cognitive des émotions, il introduit dans son analyse l'existence d'une cognition associée à l'activation physiologique comme déterminante de la nature même de l'émotion* ». L'individu reconnaît une émotion grâce au contexte dans lequel il se trouve. Les connaissances qu'il a de la situation ainsi que son environnement social sont déterminantes pour labelliser l'émotion. L'interprétation de la situation et la perception des changements physiologiques affecteront l'expérience émotionnelle de l'individu suivant le contexte.

Toutes les émotions sont associées à un **pattern spécifique d'évaluations**. Ces patterns font le lien entre les **caractéristiques de l'individu, ses connaissances, ses motivations, ses croyances sa personnalité, son état physiologique et les caractéristiques de la situation** (Lazarus, 1991; Scherer, 1984; Frijda, 1986). La notion d'appraisal permet de rendre compte des distinctions qualitatives entre les émotions chez différents individus ou une même personne à différents moments (Scherer, 2003). Les émotions seraient déclenchées et différenciées sur la base de **l'évaluation subjective, directe, immédiate et intuitive, consciente ou inconsciente** d'un certain nombre de critères pertinents pour l'individu. Les événements (pertinents pour soi) seraient **sans cesse évalués et réévalués** (Grandjean & Scherer, 2009). Ainsi, une nouvelle évaluation modifie l'émotion.

De nombreuses recherches s'intéressent à définir plus précisément les dimensions de l'appraisal et les liens qu'elles entretiennent avec l'expérience émotionnelle. **Il n'y a pas d'accord sur l'identité et le nombre de dimensions de l'évaluation cognitive** (Nugier, 2009). Scherer (1984, 1999) définit l'évaluation cognitive comme une succession d'évaluations de contrôle (*Sequential Evaluation Checks SECs*) qui répondent à des questions que se pose l'individu dans le but de réaliser cette évaluation.

Grandjean et Scherer (2009) listent quatre dimensions de l'évaluation couramment retrouvées dans la littérature dont les deux premières correspondent à celles proposées par Lazarus (1991) :

La pertinence de la situation : l'individu, lorsqu'il perçoit un changement dans l'environnement suffisamment important, évalue la pertinence de la situation par rapport à ses buts personnels.

L'évaluation de l'implication : l'individu identifie, volontairement ou non, la cause et les conséquences de l'événement supposé.

Selon Scherer (1984), ces deux dimensions fonctionnent de manière **automatique**. Les deux suivantes se réalisent sur un **mode plus conscient** et leur traitement semble plus complexe. Ces deux dernières dimensions sont celles qui nous intéresserons particulièrement dans notre étude.

Le potentiel de maîtrise : l'individu détermine s'il se sent capable de faire face à la situation (ressources, maitrise).

L'évaluation de la signification normative : l'individu évalue la conformité de la situation avec les standards externes ou internes.

En plus d'être le produit d'une évaluation, l'émotion est considérée comme un agent de préparation à l'action par la mise en place de comportements (Frijda, 1986 ; Watson & Clark, 1992). Les émotions constituent un état de préparation à exécuter un certain type d'action, à accomplir un changement relationnel ou maintenir une certaine relation avec l'environnement (Frijda, 1986). Cet auteur postule l'existence de mécanismes comportementaux et physiologiques innés qui vont guider l'évaluation et la préparation à l'action. Leventhal et Scherer (1987) complètent la description de Frijda et proposent une composition tripartite du système émotionnel. Cette description permet de hiérarchiser les composantes de l'expérience émotionnelle. Le premier niveau est automatique, il est composé des processus sensori-moteurs innés ; le deuxième renvoie à des schémas de situations émotionnelles typiques ; le troisième intègre les attentes, les souvenirs, etc.

L'émotion est ainsi considérée comme un **processus complexe permettant à l'individu de s'adapter à la situation en le préparant à agir tout en respectant ses objectifs personnels**. Les auteurs tels que Scherer (1984), Lazarus (1991), Frijda (1986), Oatley et Johnson-Laird (1987)

s'accordent à considérer **trois composantes principales de l'émotion** qui s'inscrivent dans le processus global d'évaluation de la situation :

(1) ***une composante physiologique*** caractérisée par un changement de l'activité cardiaque, respiratoire, électrodermale, etc. et déclenchée par un événement particulier ;

(2) ***une composante d'ébauche d'action et de préparation du comportement*** caractérisée par des modifications du comportement ainsi que des expressions motrices et faciales ;

(3***) une composante d'expérience subjective*** qui renvoie aux réactions cognitives et expérientielles de l'émotion (perception, évaluation, etc.) et caractérisée par le vécu singulier de l'expérience émotionnelle.

Ainsi, les émotions sont uniques, adaptatives, elles nous donnent des informations sur l'importance d'une situation, elles guident nos comportements et impactent nos processus cognitifs.

2.2) Notre positionnement théorique basé sur les théories de l'appraisal et la perspective socio-constructiviste

Les émotions ont longtemps été considérées comme perturbatrices et indépendantes de la cognition. Des auteurs tels que Scherer (1984) ont pointé la nécessité pour la psychologie d'intégrer l'étude des émotions afin de rendre compte du fonctionnement cognitif dans son ensemble[5]. Les émotions sont aujourd'hui envisagées comme **interdépendantes de la cognition** et une de leur fonction est de réguler les processus cognitifs (Storbeck & Clore, 2007). Le numéro spécial de *Cognition and Emotion* (Eder, Hommel & De Houwer, 2007) cherche à repenser les liens entre émotions et cognitions afin de travailler à l'élaboration d'une théorie intégrative.

Les perspectives théoriques sur les émotions précédemment exposées définissent et étudient l'émotion de manière différente (Daneš, 2004). Toutefois, ces mouvances tendent à converger avec l'arrivée des théories de l'appraisal qui jouent un rôle essentiel dans l'intégration des considérations de chacune d'elles (Oatley & Johnson-Laird, 1987; Frijda, 1986; Lazarus, 1991; Leventhal & Scherer, 1987; Schatchter & Singer, 1962). Il y a aujourd'hui **consensus autour du caractère multi-dimensionnel de l'émotion** (composantes physiologique, comportementale et subjective) **et de sa fonction adaptative** caractérisée par des réactions expressives, physiologiques, des tendances à l'action et une expérience subjective. L'expérience émotionnelle est personnelle et singulière et le ressenti associé diffère selon les individus (entre autres, Scherer, 1984 ; Lazarus, 1991 ; Frijda, 1986 ; Oatley & Johnson-Laird, 1987 ; Cornelius, 2000). L'émotion est directement liée à **l'intentionnalité du sujet** (Lazarus, 1991; Watson & Clark, 1992). Lors d'une variation du système (composé de l'individu de son milieu), l'individu cherche à s'adapter et vérifie si des ressources sont disponibles. Les émotions négatives apparaissent en réponse à un manque de disponibilités de ressources provenant de l'individu ou du milieu (Rimé, 2005).

La perspective de l'appraisal nous semble appropriée pour servir de cadre à notre étude en insistant particulièrement sur la **dimension sociale** que met en avant la perspective socio-constructiviste. Ces deux perspectives sont conciliables dès lors que l'on considère les émotions comme un construit social (Russell, 1991). **Notre étude focalise ainsi son attention sur la**

[5] "*En se détournant de l'idée de continuité dans l'évolution des modes de comportement (...), en marquant une séparation tranchée entre cognition et affectivité, et en portant essentiellement l'accent sur la cognition, la psychologie court le risque d'échafauder non seulement une image simpliste, voire fausse, de l'homme et de son comportement, mais encore une image fausse et simpliste des processus cognitifs*" (Scherer, 1984., p11).

composante subjective de l'expérience émotionnelle (perception de la situation, son évaluation et le ressenti subjectif associé) ainsi que sur la composante sociale. Nous porterons, dans notre étude, une attention particulière aux manifestations émotionnelles utilisées par les participants au forum et examinerons les liens qu'elles peuvent entretenir avec le vécu émotionnel et affectif de ces personnes. Nous avons exposé les principales théories qui traitent de l'expérience émotionnelle principalement à un niveau individuel, nous détaillerons la dimension sociale, essentielle à notre étude, dans le chapitre sur le partage social des émotions (chapitre 2.2).

Les termes de la vie affective (émotion, affect, épisode émotionnel, sentiment, etc.) ne font pas l'objet de définition stable et consensuelle, si bien que leur utilisation crée des confusions terminologiques (Scherer, 1984). Le terme « émotion » est couramment utilisé pour faire référence à l'ensemble des états affectifs (Cosnier, 1994). Nous considérerons l'émotion, dans notre étude, de la même façon que Traverso (1999) et Cosnier (1994) à savoir comme l'ensemble des phénomènes de la vie affective tels que les sentiments (l'amour, la haine, etc.) et les « micro-émotions » qui sont présentes dans la vie quotidienne (le lecteur peut se référer à l'annexe 1 « distinctions terminologiques » pour une terminologie plus approfondie).

Nous avons vu, dans la partie précédente, les principales théories en place dans la recherche sur les émotions et nous sommes positionnés par rapport à ces courants. Notre étude se situe dans la **perspective cognitive de l'appraisal en intégrant la dimension sociale proposée par le socio-constructivisme**. Nous allons maintenant voir comment, lorsqu'une émotion survient, l'individu la régule par la mise en place de stratégies de coping.

3) La régulation des émotions et les stratégies de coping

Lorsqu'une émotion survient, un **processus complexe de régulation** se met en place. Au sein de ce processus et pour les émotions négatives, l'individu déploie des stratégies d'adaptation dites **stratégies de coping**. Ces stratégies intéressent particulièrement notre étude puisqu'elles informent sur ce que mettent en œuvre les personnes pour faire face à une situation professionnelle difficile, notamment à travers **la recherche de soutien sur les forums**.

Nous nous intéresserons, dans un premier temps, au processus de régulation des émotions qui s'appliquent à l'ensemble des émotions. Dans un second temps, nous axerons notre propos sur le coping et les stratégies que déploient les individus pour gérer leurs émotions exclusivement négatives. Nous prendrons soin de positionner la recherche de soutien social au regard de ce concept. Enfin, nous aborderons le potentiel adaptatif des différentes stratégies.

3.1) La régulation des émotions

Les émotions n'ont pas toujours une valeur adaptative et doivent parfois être régulées (Gross, 1999). « *La régulation des émotions réfère aux processus hétérogènes par lesquels les émotions sont régulées* » (Hartmann, 2008, p293). L'intérêt porte alors sur les processus par lesquels les individus sont influencés par leurs émotions ainsi que sur la manière dont ils les expérimentent et les expriment. **Les émotions à réguler peuvent être positives ou négatives, les processus de régulation en jeu peuvent être automatiques ou contrôlés, conscients ou inconscients.** Selon la théorie défendue par Gross et John (2003), les émotions peuvent être régulées à **cinq moments du processus de génération de l'émotion** : au moment de la sélection de la situation, de la modification de la situation, du déploiement attentionnel, du changement cognitif ou encore de la modulation de la réponse expérientielle, comportementale ou physiologique.

Losoya, Eisenberg et Fabes (1998) recensent au moins **trois types de régulations émotionnelles** qui ont un lien pertinent avec le coping (manière dont les individus font face à une situation stressante). Nous reviendrons en détail sur cette notion de coping dans la section suivante.

La régulation du contexte qui a suscité l'émotion. Ce type de régulation implique des efforts pour modifier la source de l'excitation émotionnelle (arousal) ;

La régulation du comportement associé à une expérience émotionnelle. Parmi les différents types de régulation du comportement, Gross et John (2003) s'intéressent à la « suppression » qui consiste à inhiber ou modifier l'expression comportementale en lien avec ses émotions. Cette stratégie apparait au moment de la modulation de la réponse. L'expérience émotionnelle reste inchangée, la mémoire émotionnelle est affectée ce qui entraîne un coût cognitif important.

La régulation des émotions vécues. Beaucoup de ces stratégies impliquent une régulation cognitive de l'émotion. Gross et John (2003) s'intéressent à la réévaluation (reappraisal) qui intervient au moment du changement cognitif dans la genèse des émotions. Cette stratégie consiste à modifier l'interprétation de la situation afin de limiter son impact émotionnel. La réévaluation modifie l'expérience émotionnelle ainsi que l'expression comportementale mais n'a pas d'impact sur la mémoire émotionnelle.

Gross et John (*ibid.*) étudient et comparent (en conditions expérimentales) les impacts de la réévaluation et de la suppression sur le bien-être. Ils mettent en évidence que **la réévaluation, contrairement à la suppression, a des effets positifs sur le bien-être des individus** (moins de symptômes dépressifs, une plus grande estime de soi et de satisfaction de leur vie).

Bien que l'approche physiologique montre que les changements physiologiques et faciaux durent peu de temps, l'expérience émotionnelle ne s'arrête pas au moment où les réactions corporelles disparaissent (*e.g.* tremblement). **L'approche psychologique de l'émotion considère que l'expérience phénoménale qui accompagne ces changements « *marque généralement le point de départ d'une problématique et aura donc le plus souvent une rémanence importante* »** (Rimé, 2005, p56). La mémoire émotionnelle reste active pour un certain temps après chaque séquence émotionnelle et a un impact sur l'individu au-delà de cette séquence. Cette mémoire émotionnelle cherche à se mettre au repos afin de limiter, voir annuler les impacts sur la vie courante. Ces conséquences entrainent des tentatives de régulation dont la plupart provoque **la communication et l'interaction sociale** (Rimé, 2007, p467). La régulation des émotions ne correspond pas toujours à la diminution de l'émotion, elle peut refroidir, intensifier ou simplement maintenir l'émotion. La récupération émotionnelle définit le degré d'impact de la mémoire émotionnelle (*Ibid.*). Les expériences émotionnelles négatives ont des conséquences complexes parce qu'elles affectent les personnes à différents niveaux.

Rimé (2005, 2007) liste, à partir de la littérature, **huit niveaux d'impacts d'une expérience émotionnelle négative** et les besoins de régulation associés. Cet auteur (2007) propose de regrouper ces besoins en termes de régulation en trois classes : **les besoins socio-affectifs, cognitifs et d'action.** Nous préciserons pour chaque impact les types de besoins associés selon l'auteur :

1- Impact sur la motivation. Il s'agit d'une frustration liée aux buts non atteints. L'individu doit alors abandonner ces buts et réorganiser sa hiérarchie de motivations (besoins cognitifs).

2- Impact phénoménal / émotionnel. Il peut prendre la forme de détresse, dépression, peur, colère, tristesse, honte, etc. (Fridja, 1986; Scherer, 1984). Il suscite d'importants besoins sociaux pour

trouver l'apaisement, le réconfort, la proximité et/ou le contact physique ainsi que l'aide concrète dont il a besoin (besoins socio-affectifs et besoins d'action).

3- Impact cognitif. En raison d'attentes déçues, l'événement émotionnel va modifier les représentations de la réalité de la personne. Surmonter cet impact requiert une modification des schémas et l'intégration de nouvelles informations (besoins cognitifs).

4- Impact symbolique. Sont impactés la vision de soi-même, des autres, du monde, le sentiment de contrôle, le sentiment d'invulnérabilité, le sentiment de cohérence, etc. Pour surmonter cet impact, la personne doit récréer une nouvelle signification et restaurer son système symbolique. Un travail cognitif (besoins cognitifs) et la mise en place de nouvelles expériences (besoins d'action) l'y aideront.

5- Impact sur la capacité d'action. Les buts frustrés entraînent un sentiment de vulnérabilité qui lui-même engendre une réduction (temporaire) de la capacité de réagir. Afin de récupérer, la personne doit restaurer son sentiment de maîtrise et de contrôle en mettant en place des actions (besoins d'action). Dans certains cas, un soutien social est nécessaire (besoins socio-affectifs)

6- Impact social. La personne se sent considérée différemment par les autres. Elle a donc besoin de reconnaissance sociale et de validation par l'écoute et la compréhension, par l'acceptation inconditionnelle et par l'intégration sociale (besoins socio-affectifs).

7- Impact sur le soi. Le but non atteint fragilise l'estime de soi. Le soutien, la réassurance, l'expression de l'estime (besoins socio-affectifs) peut aider à retrouver l'estime de soi, accompagnés de nouvelles expériences où l'individu concrétise ses actions (besoins d'action).

8- Impact sur la mémoire. La mémoire émotionnelle est activée par l'association de nombreux indices. Si l'évaluation de la mémoire activée est la même qu'une évaluation initiale, les mêmes émotions sont déclenchées. Pour dépasser cela, un recadrage cognitif et une réévaluation sont nécessaires (besoins cognitifs).

Notons que plus les besoins en termes de régulation sont satisfaits, plus l'expérience émotionnelle est surmontée.

Le coping, comme certaines formes de régulation des émotions, survient **après l'apparition d'une émotion**. La régulation émotionnelle inclut le coping et le coping est un effort de régulation de l'émotion au sens large[6] (traduction libre, Losoya & *al.*, 1998, p290). Toutefois, la régulation émotionnelle inclut des processus inconscients qui ne relèvent pas du coping (Folkman & Moskowitz, 2004). La régulation émotionnelle concerne toutes les émotions et ne considèrent pas que les émotions positives prévalent sur les négatives. Le coping, lui, se centre sur la gestion des émotions négatives ou sur la recherche d'émotions positives (Gross, 1998 ; Folkman & Moskowitz, 2004).

Nous allons, dans la prochaine section, entrer dans le détail de ce que sont les stratégies de coping, de leurs caractéristiques et de leurs diversités afin de dresser un état des lieux des connaissances apportées par la recherche.

[6] "it has become increasingly clear that emotion-related types of regulation include coping and that coping is an effort at emotion regulation, defined broadly"

3.2) Définition du coping

Le coping renvoie au terme « to cope» qui signifie **« faire face à »**, traduit par **«stratégie d'ajustement»** ou **« stratégie d'adaptation ».** Le coping s'inscrit dans le paradigme de la **théorie cognitive du stress initiée par Lazarus et Folkman (1984)** en lien avec les premières recherches sur les mécanismes d'adaptation (Hartmann, 2008). Les recherches sur le coping se développent de plus en plus autour des concepts de stress, de soutien social, d'ajustement, de dépression, d'anxiété, de stress professionnel et de qualité de vie (*Ibid.*). D'après Lazarus et Folkman (1984), le stress psychologique est une réponse de l'individu devant les exigences d'une situation pour laquelle il doute de disposer des ressources nécessaires pour y faire face. Il est le **résultat d'une transaction entre l'individu et l'environnement qui prend en compte deux processus fondamentaux que sont l'évaluation (appraisal) et les stratégies d'ajustement (coping).** Ces deux processus entretiennent une relation « synergique » dans laquelle l'évaluation détermine les stratégies de coping et les stratégies de coping déterminent l'évaluation (Ponnelle & Lancry, 2002). Le processus d'évaluation cognitive se déroule en deux temps (Lazarus & Folkman, 1984 ; Lazarus, 1991) : une première évaluation, **appraisal primaire**, dans lequel l'individu évalue la menace (corporelle, sociale, psychologique) en rapport avec ses croyances, ses valeurs et ses motivations ; une seconde évaluation, **appraisal secondaire**, durant lequel l'individu évalue sa maîtrise de la situation ainsi que les ressources disponibles susceptibles de supprimer ou d'atténuer les effets de la situation stressante. **Le coping intervient durant cette deuxième phase**. Lorsque ces capacités et ressources sont inadéquates, insuffisantes ou indisponibles, l'individu met en place des stratégies, appelées stratégies de coping, dans le but de faire face à la situation (Hartmann, 2008). Ces stratégies sont le fruit d'une évaluation plus ou moins consciente des conséquences de la situation. Cette notion, introduite par Lazarus et Folkman (1984, p141), fait référence à « *l'ensemble des efforts cognitifs et comportementaux toujours changeants que déploie l'individu pour répondre à des demandes internes et/ou externes spécifiques* ». La notion d' « effort » fait référence à des conduites nouvelles (et non à des conduites automatiques et routinières) qui supposent une certaine **intentionnalité** dans la gestion de la demande (Ponnelle & Lancry, 2002). Le processus de coping est initié en réponse à l'évaluation des buts de l'individu qui sont lésés, perdus ou menacés. Cette évaluation est caractérisée par des émotions négatives souvent intenses (Folkman & Moskowitz, 2004).

Les stratégies de coping comprennent les **tentatives fructueuses et infructueuses**. La première tâche du coping est généralement de réguler les émotions négatives qui génèrent du stress et peuvent interférer avec des formes de coping instrumentales. **Les stratégies de coping sont des pensées et des actions orientées vers la résolution de problème et la gestion des émotions** : « *en situation de stress, maintenir l'équilibre psychologique a une fonction tout aussi importante que d'essayer de résoudre le problème* » (Ponnelle & Lancry, 2002, p62).

Trois principales approches théoriques du coping peuvent être distinguées dans la littérature (*Ibid.*) : **le coping comme un mécanisme de défense** (approche psychopathologique) ; **le coping comme une disposition stabl**e, un trait de personnalité de l'individu (approche dispositionnelle) ; **le coping comme une réaction transitoire** en réponse à une rencontre stressante (approche transactionnelle).

Dans la conception psychopathologique, le coping est constitué d'un ensemble d'opérations psychiques inconscientes dont l'unique but est de réduire ou de supprimer les éléments à l'origine de l'angoisse (Ponnelle & Lancry, 2002). Certains auteurs tels qu'Endler et Parker (1990) considèrent le coping comme un trait de personnalité. Les individus mettraient en place des styles de coping relativement invariants dans le temps et les circonstances. Cette approche appelée inter-individuelle,

ou dispositionnelle, s'intéresse au rôle des différences individuelles dans le coping. Lazarus (1993) réfute l'idée d'un mode unique de réponse. Selon lui, cette conception du coping ne laisse pas la liberté aux individus d'adapter leurs réponses aux diverses situations. Il considère que certaines personnes utilisent un pattern de réponses stables au cours du temps mais que ce pattern ne constitue pas un trait de personnalité. La personnalité ne serait pas un style de coping mais une ressource d'un individu. Cet auteur postule pour une approche transactionnelle (également appelée contextuelle) qui s'intéresse à l'évolution des stratégies utilisées par une personne selon des situations stressantes spécifiques. Cette perspective entend le coping comme un processus en référence aux efforts mis en œuvre dans des situations particulières qui exigent un ajustement immédiat (Lazarus & Folkman, 1984). **Nous nous positionnons dans la perspective de Lazarus et Folkman (1984) et considérons le coping comme un processus au sein duquel les individus mettent en place différentes stratégies.**

Ainsi, le coping est un « *processus complexe, multidimensionnel, sensible à la fois à l'environnement et à ses contraintes et ressources, ainsi qu'aux traits de personnalité qui influencent l'évaluation du stress et des ressources pour faire face* » (Folkman & Moskowitz, 2004, p747, traduction libre). Les individus puiseraient dans leur **répertoire de coping des options disponibles acquises par l'expérience** de rencontres stressantes, ainsi « *le nombre et la diversité des situations rencontrées augmentent la connaissance et modifie la représentation du monde* » (Ponnelle & Lancry, 2002, p72).

Après avoir défini le coping et nous être situé dans la perspective transactionnelle initiée par Lazarus et Folkman (1984) considérant le coping comme un processus, nous allons mentionner les différents types de stratégies de coping et faire le lien avec la recherche de soutien social.

3.3) Présentation des différents types de stratégies et lien avec la recherche de soutien social

Plusieurs types de coping peuvent être distingués dans la littérature. Lazarus et Folkman (1984) distingue **deux grandes catégories de coping** : **les stratégies « centrées émotions » et « centrées problème »** que les individus utilisent de manière simultanée quelque soit la situation stressante rencontrée. Cette classification est systématiquement reprise dans les études et complétée par d'autres types de stratégies tels que l'évitement (inclus dans les stratégies centrées émotions pour Lazarus & Folkman, 1984). Sans prétendre à l'exhaustivité, nous proposons de faire état des principales catégories qui ressortent le plus fréquemment de nos lectures (Lazarus & Folkman, 1984 ; Lazarus, 1993 ; Spitz, 2004 ; Cahour, 2010 ; Endler & Parker, 1990 ; Carver, Scheier & Weintraub, 1989 ; Pearlin & Schooler, 1978 ; Muller & Spitz, 2003, Folkman & Moskowitz, 2004 ; Ponnelle & Lancry, 2002). **L'individu met en place plusieurs stratégies simultanément,** elles ne sont donc pas exclusives.

Les stratégies centrées émotions (ou d'affrontement émotionnel), l'individu cherche à agir sur son état interne en contrôlant ou modifiant son état émotionnel. Il cherche à changer son rapport aux émotions en les régulant.

La recherche de sens dans le but de maintenir une cohérence entre la vision du monde d'un individu et la réalité à laquelle il est confronté. La recherche de sens intervient souvent lors de traumatisme dans lequel l'individu doit effectuer un travail de remaniement de ses croyances, valeurs, etc. (Folkman & Moskowitz, 2004). Pour ce faire, l'individu va procéder à une recherche de causalité qui peut faire l'objet de plusieurs évaluations et réattributions. On retrouve l'attribution de causalité

(pourquoi est-ce arrivé ?), l'attribution sélective (pourquoi moi ?) et l'attribution de responsabilité (qui est responsable ?) (Hartmann, 2008).

La réévaluation est une stratégie de recadrage qui permet de gérer la détresse émotionnelle en réévaluant la situation en termes positifs (Folkman & Moskowitz, 2004). L'individu ne combat pas directement la source du stress et ne résout pas réellement le problème (Carver & *al.*, 1989) mais agit sur ses émotions en réinterprétant la situation.

La signification positive apportée aux événements ordinaires renvoie au fait que des individus confrontés à une situation négative (hors trauma) peuvent mettre en place une stratégie de compensation des émotions négatives en pointant davantage de manière positive des événements ordinaires (Folkman & Moskowitz, 2004).

L'acceptation. Il y a deux stades dans ce coping : l'acceptation de l'existence de la source et l'acceptation de l'absence de stratégies de coping efficaces (Muller & Spitz, 2003).

Activités physiques. L'individu s'engage dans une activité physique dans le but de réduire ses émotions négatives en se défoulant.

Les stratégies « centrées problème » dans lesquelles l'individu cherche à agir et modifier directement la situation en mettant en place des actions telles que la planification et la mise en place d'action. Ces deux stratégies sont généralement associées pour favoriser leur efficacité.

La planification. Cette étape a lieu durant la phase d'évaluation de la situation. L'individu réfléchit à l'organisation d'un plan, à des étapes à suivre ainsi qu'à la meilleure manière de gérer la situation.

La mise en place d'actions. Cette étape a lieu durant la phase d'ajustement de la situation, l'individu tente de supprimer la source de stress ou de minimiser ses effets (amorçage d'une action immédiate, augmentation des efforts, tentative de résolution de problème). L'action n'a d'autre objectif que de faire évoluer la situation présente vers le but à atteindre (Rimé, 2005).

Les stratégies centrées sur l'environnement (ou coping externe**)**. Ce type de coping est proposé par Cahour (2010), il est considéré comme plus passif. L'individu veut que son environnement ou autre se transforme mais il ne va pas lui-même chercher des solutions au problème ou chercher à se transformer. Il est dans un mouvement d'attribution externe de responsabilité, à tort ou à raison. Il est dans la plainte, l'accusation ou la revendication vis-à-vis de l'environnement ; c'est cet environnement qui doit s'activer pour changer la situation négative.

Les stratégies d'évitement. Spitz (2004) décline dans cette catégorie l'évitement, le désengagement comportemental et/ou cognitif, la pratique de l'humour et l'utilisation de substances psychoactives. Nous ajoutons le déni qui est une forme d'évitement émotionnel. Ces stratégies sont considérées comme passives.

L'évitement : L'individu cherche à réduire et gérer la détresse émotionnelle en évitant d'être confronté à la situation source. L'évitement est un processus conscient, à travers lequel l'individu refuse délibérément de penser ou de parler d'un événement stressant sans toutefois en nier l'existence.

Le déni. Il s'agit du déni de la signification de l'événement afin de diminuer les émotions négatives. « *Le déni est envisagé comme un processus qui permet la coexistence de contradictions sans que ces contradictions puissent s'influencer* » (*Ibid.*, p158).

Le désengagement comportemental (ou « mise à distance », Lazarus, 1993). Ce type de coping correspond à l'abandon des buts à atteindre et à la baisse des efforts pour faire face à l'événement.

Le désengagement cognitif ou distraction L'individu détourne ses pensées de la situation problématique en focalisant son attention sur autre chose (rêvasser, dormir, regarder la télé, etc.).

L'humour. L'humour est considéré comme un effort cognitif d'évitement, l'individu ne prend pas au sérieux la situation afin d'éviter d'être submergé par ses émotions. Toutefois, toutes les formes d'humour ne correspondent pas à de l'évitement.

La consommation de substances psychoactives. L'individu consomme alcool et/ou drogues dans le but d'oublier artificiellement la situation et de diminuer l'anxiété associée. Ce coping est considéré comme dysfonctionnel (Muller & Spitz, 2003).

La recherche de soutien social.

Pour des auteurs tels que Vitaliano, Maiuro, Russo, Katon, DeWolfe et Hall (1990) ainsi que Cousson, Bruchon-Schweitzer, Quintard, Nuissier et Rascle (1996), la recherche de soutien social est une catégorie de coping à part entière qui se distingue du coping centré-émotion et centré-problème tels que définis dans la littérature. La recherche de soutien est une initiative de la personne « *La recherche de soutien social est conditionnée par la mise en place d'efforts de la part de la personne pour trouver des informations, des conseils, du réconfort auprès d'autrui* » (Spitz, 2004, p159). Le soutien social peut-être une **ressource pour favoriser d'autres formes de coping** comme la mise en place d'action (coping centré problème) ou la réévaluation (coping centré émotion) (Ponnelle & Lancry, 2002).

Selon Spitz (2004), la recherche de soutien émotionnel entrerait plus globalement dans une dynamique cognitive (recherche de sens) et sociale (intégration sociale). Les individus en situation émotionnelle difficile ont tendance, d'après Wills (1981) et sa théorie de la comparaison sociale descendante (« downward comparison »), à chercher à se comparer à des personnes qui vivent une situation qui les affecte autant ou davantage. Cette comparaison peut être un but poursuivi par les personnes en recherche de soutien social.

Nous considérons qu'aller sur un forum de discussion pour partager ses difficultés professionnelles est une stratégie de coping. **La recherche de soutien social peut être considérée sur un continuum** : l'individu a d'un côté un besoin impulsif de parler de son vécu et est de l'autre dans une démarche volontaire de recherche d'aide. Dans cette perspective, le forum peut répondre à un besoin immédiat de décharge émotionnelle et permettre à l'individu de s'orienter vers d'autres modes de coping.

La section suivante s'intéresse au potentiel adaptatif des stratégies de coping. Nous verrons qu'on ne peut généraliser les effets et l'efficacité des différentes stratégies de coping et que celles-ci s'apprécient selon l'individu et en contexte.

3.4) Potentiel adaptatif des stratégies de coping

De nombreuses études telles que celles de McCrae et Costa (1986), Carver et *al.* (1989) cherchent à montrer le potentiel adaptatif des stratégies de coping et à généraliser les résultats. Ces études utilisent généralement des échelles pour mesurer les différentes dimensions du coping. Les résultats montrent que certaines stratégies de coping telles que les stratégies d'évitement (cognitif,

comportemental ou émotionnel) sont associées à des effets néfastes sur la santé psychique et que d'autres, tels que la recherche de soutien social et les formes de coping centrés problème, sont tantôt associés à des effets positifs, tantôt négatifs, tantôt aucun (Folkman & Moskowitz, 2004).

Les tentatives de généralisation des résultats sur l'efficacité des modes de coping nous semblent hasardeuses, les modes de coping utilisés étant intrinsèquement liés aux caractéristiques du contexte et de l'individu. **Un tel recensement masque toute la complexité du processus de coping**. Le modèle transactionnel du coping initié par Lazarus et Folkman (1984), dans lequel notre étude se situe, stipule qu'**aucune stratégie de coping n'est efficace en soi**. L'efficacité, autrement dit la valeur adaptative d'une stratégie de coping, ne peut être perçue qu'en **fonction de la personnalité de l'individu, du contexte dans lequel elle se trouve et de l'interaction entre les deux** (Lazarus, 1993 ; Folkman & Moskowitz, 2004). Le contexte étant dynamique, une stratégie de coping peut être efficace dans une situation et inefficace dans une autre (Folkman & Moskowitz, 2004). Il est ainsi illusoire de vouloir généraliser l'efficacité et les effets des différentes stratégies de coping.

De plus, Folkman et Moskowitz, (2004) pointent le fait que certains résultats de ces études peuvent être approximatifs (influencés par une stratégie de coping momentanée) ou plus incertains (ie. influencés par un coping normatif). Ces auteurs expliquent que les stratégies centrées émotions sont généralement considérées comme non adaptatives, car associées, dans la plupart des études, à un fort niveau de détresse. Ces résultats peuvent être expliqués, selon eux, par l'opérationnalisation des items dans les échelles de coping. Le coping centré émotion rassemble indifféremment les items en référence à la confrontation des émotions et à leur évitement. De plus, de nombreux items des échelles les plus fréquemment utilisées confondent coping centré-émotion et détresse, ce qui engendre une augmentation des corrélations avec la détresse. Ainsi, les recherches sur les émotions remettent fondamentalement en cause l'approche du coping émotionnel comme « mauvais » coping. Elles mettent en lumière les fonctions d'organisation et de régulation des émotions.

Les individus cherchent à mettre en place des stratégies suivant leur **évaluation de la situation et de leurs possibilités d'action**. Les résultats de Bouteyre et Vitale (2006), qui s'intéressent aux personnes en situation de harcèlement au travail, vont dans ce sens. Les personnes essaient, lors d'une première tentative, de résoudre directement le conflit en mettant en place une action puis, utilisent, en cas de situation incontrôlable, des stratégies centrées sur l'émotion, tel que l'évitement. Au-delà des caractéristiques objectives de la situation, la personnalité peut influencer le sentiment de contrôle de la situation et ainsi le choix du coping. Certaines personnes sont dites « internes » ou « externes » en référence à l'attribution de responsabilité entre l'obtention d'une amélioration et leur propre conduite. Les personnes « internes » considèrent que les événements sont fonction de leurs propres comportements, ils ont tendance à évaluer les événements comme plus contrôlables et utilisent davantage de stratégies d'ajustement de confrontation active, de planification, etc. que les personnes « externes » qui considèrent qu'ils n'ont pas de prise sur les événements (Ponnelle & Lancry, 2002).

Sans prévaloir de l'efficacité des stratégies, il apparaît nécessaire de **prendre en considération la culture** dans laquelle elles sont mobilisées « *Les différents mécanismes de contrôle des affects et autres modes de gestion des situations émotionnelles sont toujours plus ou moins directement liés à l'acceptabilité sociale des émotions et aux codes sociaux qui régissent cette acceptabilité* (…). [L'individu] *cherche donc à gérer la situation émotionnelle dans le sens socialement attendu.* » (Cahour, 2010, p29). Dans le monde occidental, les stratégies de coping centré problème sont fréquemment considérées comme plus adaptatives et fonctionnelles que les stratégies centrées émotions (Muller & Spitz, 2003 ; Spitz, 2004 ; Folkman & Moskowitz, 2004). Ceci se vérifie

particulièrement en situation de travail dans lesquelles les stratégies de coping centrées sur la tâche prédominent (*pour revue voir* Ponnelle & Lancry, 2002). Chen, Siu, Lu, Cooper et Phillips (2009) expliquent que dans le monde asiatique, notamment en Chine, les stratégies centrées émotions sont favorisées pour que l'individu change de perspective, réévalue la situation. Ainsi, la culture, par la transmission des valeurs et des normes, influence à la fois l'interprétation de la réalité et les stratégies de coping mises en œuvre (*Ibid.*). Côté, Bertrand et Gosselin (2009) encouragent à considérer les stratégies d'ajustement psychologique comme tout aussi importantes, pour les individus au travail, que les stratégies visant à modifier la situation.

4) Synthèse du chapitre

Ce chapitre a permis de mettre en évidence que le travail peut être à l'origine de **l'altération du bien-être des individus** dont les causes peuvent être liées aux nouvelles techniques managériales, aux prescriptions, à une intensification du travail, à une réduction des espaces sociaux. Ces sources peuvent avoir pour conséquences **la souffrance, l'isolement au travail ainsi qu'un état de stress**. Bien que sa définition soit souvent floue, la notion de stress est largement utilisée pour faire référence aux états de tension ressentis par un individu. Nous appréhenderons le stress à travers la **perspective transactionnelle en nous centrant sur l'analyse de l'activité** des participants afin de mettre à jour les processus en jeu dans le stress. Nous avons vu qu'une **émotion est un processus complexe constituée de trois composantes** : **physiologique, de préparation à l'action et d'expérience subjective**. Cette dernière composante, qui renvoie à l'évaluation que fait l'individu de la situation ainsi qu'à son vécu subjectif, nous intéresse particulièrement. Notre étude s'est positionnée dans la **perspective des théories de l'appraisal** en mettant l'accent sur la **dimension sociale des émotions**. Les individus, afin de gérer les situations de travail difficiles, régulent leurs émotions en mettant en place des **stratégies de coping**. Ces stratégies ne sont déclenchées qu'en réponse à des **émotions négatives** et comprennent les **tentatives fructueuses et infructueuses**. Le contexte, la personnalité, la culture et l'expérience (apprentissage) sont des dimensions qui impactent le choix de ces stratégies. Les individus mettent en place plusieurs de ces stratégies **de manière simultanée**. On trouve classiquement deux grandes catégories de coping (les stratégies **centrées « émotions »** et **centrées « problème »**) auxquelles s'ajoutent d'autres types de coping (centrés « environnement », évitement et la recherche de soutien social). **La recherche de soutien social est une forme de coping** dans laquelle un individu tente de résoudre ses problèmes et réduire son état émotionnel négatif en sollicitant l'aide d'autrui. La recherche de soutien social est le point de départ de la **dynamique interactionnelle du soutien social**. L'étude de cette dynamique fait l'objet du chapitre suivant.

2e chapitre : La dynamique du soutien social

Les conséquences de l'expérience émotionnelle impliquent, comme nous l'avons vu, d'importantes tentatives de régulation dont certaines sont liées aux stratégies de coping. Ces stratégies peuvent être individuelles mais aussi sociales. Nous avons évoqué l'importance que peut représenter **l'environnement social en tant que ressource à disposition pour faire face à un vécu émotionnel difficile.** Rimé (2005) postule que la plupart des effets de l'expérience émotionnelle engendre la communication et l'interaction sociale. Nous considérons le soutien social comme une dynamique interactionnelle qui prend sa source dans la recherche de soutien et se prolonge au cours des différents échanges entre les individus.

Ce chapitre est consacré à l'étude de la dynamique du soutien social. Nous tacherons, dans un premier temps, de définir ce qu'est le soutien social. Nous présenterons ensuite le phénomène de partage social des émotions ainsi que les comportements de soutien. Puis, nous nous centrerons sur le soutien social perçu et ferons un point sur les effets du partage et du soutien social sur le bien-être des individus.

1) Définition du soutien social

Une définition fréquemment utilisée par la communauté scientifique est celle de Bruchon-Schweitzer et Dantzer (1994) qui définissent le soutien social comme « *l'ensemble des relations interpersonnelles qui procurent à l'individu un lien affectif positif (sympathie, amitié, humour), une aide pratique (instrumentale, financière), mais aussi des informations et des évaluations relatives à la situation menaçante* ». Les interactions de soutien correspondent à des épisodes communicatifs organisés autour des efforts de l'aidant pour fournir de l'assistance à travers des messages que le destinataire considère comme de l'aide [7](Burleson, 2009, p23, traduction libre). Les interactions de soutien sont composées, selon Burleson et MacGeorge (2002), de plusieurs phases récurrentes : (phase 1) Le destinataire expose sa détresse et/ou sa recherche de soutien ; (phase 2) L'aidant transmet des messages de soutien ; (phase 3) le destinataire répond aux messages de soutien ; (phase 4) L'aidant réagit aux messages du destinataire.

Il semble exister, dans la communauté scientifique, un consensus selon lequel le soutien social est un **concept multidimensionnel**. Trois dimensions sont communément exposées sur le soutien social (Beauregard & Dumont, 1996).

1- La ressource du réseau

Cette première dimension correspond au réseau de soutien, sous-ensemble du réseau social, vers lequel une personne peut se tourner pour obtenir de l'aide. Les sources de soutien indiquent **la ou les personnes qui fournissent du soutien** à une personne. Le soutien social peut être apporté par des sources informelles (amis, famille, conjoint, pairs, etc.) ou des sources formelles (structure d'aide,

[7] "supportive interactions as communicative episodes organized around the effort by a helper to provide assistance throught messages to a recipient perceived as in need of aid"

psychologues, etc.). Notre travail s'intéresse au soutien social informel fourni par des pairs et exclut de fait, le soutien apporté par des professionnels.

Selon Barrera (1986), la ressource du réseau peut être appréhendée via la quantité de personnes ressources ou via des indices de la présence de liens sociaux (statut marital, fratrie, etc.). Toutefois, on ne peut prétendre que les relations identifiées par une analyse de réseau sont automatiquement des relations de soutien. En outre, ces analyses ne donnent pas d'indications sur la qualité du soutien social et son influence sur l'état de la personne. Nous proposons d'intégrer à cette première dimension le **phénomène de partage social** dans lequel l'individu va se tourner vers autrui pour partager un épisode émotionnel.

2- Les comportements de soutien (ou soutien manifesté)

Le soutien social manifesté est traditionnellement considéré comme **l'échange de messages verbaux et non verbaux** contenant des émotions, des informations ou des conseils pour réduire l'état de doute ou de stress d'un individu, et lui témoigner de l'intérêt que les autres lui portent[8] (Walther & Boyd, 2002, p154). Le soutien social manifesté vient, en général, en réponse à un récit d'expérience négative. Le type de soutien fait référence à la nature des activités exercées dans le but d'apporter une aide particulière.

3- L'appréciation subjective (ou soutien social perçu)

La troisième dimension fait référence à **l'évaluation cognitive d'une personne vis-à-vis du soutien** qu'elle estime recevoir d'autrui. Cette appréciation regroupe plusieurs dimensions telles que le sentiment d'avoir suffisamment de soutien, la satisfaction à l'égard du soutien reçu, la perception selon laquelle les besoins de soutien sont comblés, la perception de la disponibilité et de l'adéquation du soutien et enfin, l'assurance que le soutien sera disponible en cas de besoin (Barrera, 1986).

La définition du soutien social n'est pas toujours clairement énoncée dans les études et ce concept est parfois utilisé pour faire référence à de multiples phénomènes (Ponnelle & Lancry, 2002). Elle renvoie tantôt à l'une de ces dimensions (le plus souvent les comportements de soutien), tantôt à l'ensemble. Dans notre étude, nous considérerons **le soutien social comme une dynamique interactionnelle composée conjointement du partage social d'une expérience émotionnelle, de comportements de soutien et de l'appréciation du soutien associée à ces comportements de soutien.** Nous prendrons en considération les ressources de réseau sous l'angle des possibilités de partage social d'une personne.

Le soutien social et ses dimensions font l'objet de mesures à travers l'utilisation d'une variété d'instruments. Ces échelles sont souvent construites pour répondre aux besoins d'une étude. Certaines échelles mesurent une des dimensions du soutien social telles que le soutien social fourni (Social Support Behaviors Scale) ; la perception du soutien social (Inventory of Socially Supportive Behaviors) ; les ressources de soutien social (Social Support Resources Scale). D'autres combinent ces dimensions tout ou partie (Arizona Social Support Interview Schedule ; Interpersonal Support Evaluation List) (*pour revue voir* Beauregard & Dumont, 1996). Notre étude cherche à analyser le soutien social en tant que dynamique interactionnelle dans une perspective située. Nous appréhenderons le soutien social avec une **analyse qualitative** pour comprendre finement le processus et n'aurons donc pas recours à ce type d'instruments.

[8] "social support is traditionally considered to be the exchange of verbal and nonverbal messages conveying emotion, information, or referral, to help reduce someone's uncertainty or stress, and "whether directly or indirectly, communicate to an individual that she or he is valued and cared for by others""

Retenons de cette section que le soutien social n'est pas toujours clairement défini et que nous nous intéresserons, dans notre étude, à l'ensemble de la dynamique de soutien social. Nous pouvons nous demander de quels types de ressources de réseau les participants au forum disposent. Autrement dit quelles sont leurs cibles de partage social. De même, nous nous interrogeons sur la nature des comportements de soutien trouvés sur les discussions qui traitent de difficultés professionnelles ainsi que sur l'appréciation subjective des participants quant au soutien dont ils bénéficient sur les forums.

Nous allons maintenant présenter la première composante du soutien social, à savoir le partage social des émotions.

2) Le partage social des émotions

Le courant théorique présenté dans cette partie s'inscrit dans le **courant des théories de l'appraisal en mettant l'accent sur la dimension sociale des émotions**. Rimé (2005) qualifie son orientation de « cognitivo-sociale ». Il considère que l'émotion est au service de la cohérence cognitive (signale les écarts entre la vision du monde et l'expérience) et de la production de sens (fait pression pour que l'individu réduise les écarts). Son point de vue est que l'expérience émotionnelle est un processus individuel mais aussi social et que le partage social des émotions est une composante de l'expérience émotionnelle. Nous verrons, dans un premier temps, que le partage social des émotions peut être considéré comme une tendance caractéristique de l'expérience émotionnelle. Nous mettrons ensuite en évidence les principales caractéristiques du partage social des émotions, ainsi que ses fonctions.

2.1) Le partage social comme tendance caractéristique de l'expérience émotionnelle

L'expérience émotionnelle est le point de départ d'importants processus de régulation qui impliquent des aspects cognitifs, symboliques, affectifs et sociaux. L'émotion ne s'éteint pas dès que les circonstances émotionnelles disparaissent et est suivi d'effets sociaux et cognitifs (Rimé, 2007). Butler et Gross (2009) ainsi que Rimé (2009a, 2009b) proposent une approche dynamique de l'étude des émotions et de leur régulation chez l'adulte qui intègre les niveaux d'analyse individuel et social.

Le partage social implique d'une part la **réévocation de l'émotion** sous forme d'un langage socialement partagé, et d'autre part la **présence d'un partenaire** auquel cette réévocation est adressée, « *description dans un langage socialement partagé d'un épisode émotionnel par la personne qui le vit à quelqu'un* [9]» (Rimé, 2007, p468). Le partenaire peut être réel ou symbolique, autrement dit la cible du partage social peut être un interlocuteur identifié auquel l'individu rapporte un événement émotionnel ou il peut être un partenaire symbolique, en puissance ce qui est le cas par exemple d'une personne qui se livre dans un journal intime (Rimé, 2005). Le partage se produit généralement juste après l'événement émotionnel. La personne relate les circonstances de ce qui a provoqué l'émotion, elle décrit ses pensées, ses émotions et ses réactions associées (Rimé, 2009a).

Des études ont montré que dans 80 à 95% des cas, les gens déclarent partager leurs vécus émotionnels (*pour revue voir* Rimé, 2005). Le partage concerne aussi bien les **émotions positives que négatives**. Rimé (2005, 2007) et Pennebaker et *al.* (1997, 2001) défendent la thèse selon laquelle le partage social des émotions est une conséquence caractéristique de toute expérience émotionnelle : « *Le partage social constitue une conséquence typique de l'émotion, voire une facette de l'expérience*

[9] "The social sharing of emotion entails a description, in a socially shared language, of an emotional episode to some addresse by the person who experienced it"

émotionnelle » (Rimé, 2005, p87). Rimé (2009b) propose de considérer le partage social comme une manifestation de l'émotion au même titre que l'expression faciale, physiologique, comportementale, cognitive et phénoménale, traditionnellement considérées comme des caractéristiques de la réponse émotionnelle. Ainsi, selon Rimé (2009a), le partage social des émotions intervient dans le processus de régulation des émotions. Deux visions du processus de régulation s'affrontent : **une vision individuelle** et **une vision sociale**. La première postule que les adultes développeraient leur capacité à réguler les problèmes indépendamment d'une intervention externe. La seconde considère que les processus interpersonnels de régulation de l'émotion ne disparaissent pas et qu'au contraire ils se développent avec l'âge pour donner lieu à des pratiques interdépendantes qui sont au cœur même de la régulation des émotions chez les adultes (*Ibid.*). Nous nous positionnons davantage vers cette seconde approche mais souhaitons la nuancer. De notre point de vue, l'expérience émotionnelle n'est pas « indissociable d'une réponse sociale » comme le postule Rimé (Ibid.), en témoignent par exemple les personnes souffrant de solitude qui ne peuvent partager leurs émotions. Nous envisageons **plutôt le partage social comme une tendance caractéristique de l'expérience émotionnelle**. Si nous reconnaissons largement la propension des individus à partager leurs expériences émotionnelles, quelque soit la valence de l'émotion, nous ne considérons pas pour autant le partage social comme un phénomène automatique. En outre, la culture prend une part importante dans le partage social et semble influencer ses manifestations (Kim, Sherman & Taylor, 2008). Les processus émotionnels, les réponses émotionnelles et la régulation émotionnelle sont des processus modérés, façonnés par autrui et partagés avec autrui, tant au niveau interpersonnel qu'au niveau socio-culturel (Kim, 2009).

Nous considèrerons, à la lumière des éléments exposés, que le partage social des émotions est une tendance caractéristique de la réponse émotionnelle. Nous allons présenter, dans la prochaine section, les caractéristiques du partage social des émotions afin de mieux cerner ce phénomène.

2.2) Les caractéristiques du partage social

Rimé, Finkenauer, Luminet, Zech, et Philippot (1998) ont étudié la propension du partage social en fonction de l'intensité de l'expérience émotionnelle. L'indicateur utilisé ici est le nombre de fois où un individu a parlé à des personnes différentes du même épisode émotionnel sur une échelle de temps. Les résultats du questionnaire semblent montrer un lien direct et positif entre l'intensité de l'émotion ressentie et la propension du partage social. Autrement dit, **plus un épisode émotionnel est intense, plus la personne va avoir besoin d'en parler longtemps et de manière répétée**.

Différentes études basées sur des questionnaires se sont intéressées aux cibles du partage social et montrent que celles-ci sont **généralement les proches** (*pour revue voir* Rimé, 2005). A l'âge adulte, la cible privilégiée est le conjoint (75%), des membres de la famille (30%) et des amis (20%). **Les personnes non intimes jouent difficilement un rôle dans le partage social**. Le type de relation entre les individus joue un rôle dans la manifestation des émotions, les individus manifestent davantage d'émotions positives avec un ami qu'avec un inconnu (Jokobs, Manstead & Fischer, 1999). Bien que peu d'études se soient intéressées au partage social en situation professionnelle, **les collègues semblent des cibles privilégiées du partage social**, suivis des conjoints (Rimé, 2005). Ceci pourrait s'expliquer par le partage d'une identité professionnelle commune. Toutefois, la question de l'intimité reste en suspens pour **les participants au forum qui échangent de manière anonyme**. Nous pouvons ainsi nous questionner sur les motivations des participants à s'engager dans des échanges avec des personnes qu'*a priori* ils ne connaissent pas.

L'environnement social peut ne pas être réceptif au besoin de partage, les réactions d'intérêt de l'auditeur peuvent céder la place à l'angoisse et à l'effroi (Rimé, 2005). L'étude de Delelis (2004)

montre qu'un individu s'engage dans un processus de partage de ses émotions ou au contraire dans un processus d'isolement en fonction de la réaction supposée de son interlocuteur. Autrement dit, le **contexte social a une influence sur la manifestation des émotions des individus**. En outre, certaines émotions telles que la honte et la culpabilité apparaissent plus difficilement communicables que les autres (Finkenauer & Rimé, 1998). Le partage social peut également échouer lorsque l'expérience émotionnelle est traumatique, processus plus complexe qui ne respecte pas les traits classiques du partage social (Rimé, 2009a).

Un état émotionnel négatif suscite, d'une part, **un travail cognitif** et d'autre part, **des échanges sociaux** (Rimé, 2009a). D'une part, lorsque des éléments de l'expérience infirment les schémas des activités de poursuite de buts (prédire les états du monde et les conséquences de nos propres actions ; contrôler des situations et atteindre les situations prévues), il en résulte un **état de dissonance cognitive**. Un travail cognitif impliquant l'abandon des buts et une réorganisation des motivations, une modification des schémas, un renouvellement de la signification, un recadrage ou une réévaluation de l'événement est alors nécessaire (Rimé, 2007). D'autre part, les états émotionnels négatifs poussent à la **comparaison sociale, à la narration et à la conversation**. Pour ce faire, l'individu doit avoir des échanges sociaux. Généralement, les individus après avoir vécu un épisode émotionnel négatif, n'abandonnent pas leurs buts et leurs schémas, ne veulent pas changer leurs représentations. Ils restent sur leur évaluation initiale de la situation émotionnelle et ne se sentent pas prêts à changer leur perspective. Le travail cognitif ne se fait pas immédiatement après l'expérience émotionnelle. Le partage social des émotions est une composante normale de la réponse émotionnelle dans les phases qui suivent l'épisode émotionnel. Toutefois, la persévération du besoin de partager la même expérience est un indice d'une récupération pauvre et suggère des déficits dans l'achèvement du travail cognitif (Ibid., p480). Ainsi, si la personne cherche à répéter l'épisode émotionnel longtemps après qu'il ait eu lieu, un travail cognitif est à encourager (*e.g.* dans le cadre d'une psychothérapie).

Rimé (2007) a recensé **douze motifs à partager ses expériences émotionnelles** à partir de quatre études. Pour trois d'entre elles, des étudiants ont été assignés à une tâche de rappel d'un épisode émotionnel récent qu'ils avaient partagé et ont été invités à lister les motifs possibles de ce partage. Les données de la quatrième étude sont issues de réponses à un questionnaire fermé (*pour revue voir* Rimé, 2007). Les motifs recensés sont au nombre de douze : (1) répéter; (2) se décharger (3) aide et soutien (4) confort / consolation (5) légitimisation / validation (6) clarification et signification (7) conseils et solutions (8) créer des liens (9) susciter de l'empathie (10) gagner de l'attention (11) se distraire (12) informer et/ou mettre en garde. On observe que les motifs de partage sont orientés vers l'attente d'aide de l'interlocuteur. L'aide attendue peut répondre aux besoins socio-affectifs et cognitifs en termes de régulation (cf partie 3.1 du chapitre I, p16).

Retenons de cette section que les individus semblent d'autant plus partager leurs émotions que leur intensité est forte. Le partage social se produit généralement envers des proches (conjoint, famille, amis). En contexte professionnel, les cibles privilégiées sont les collègues. La réaction supposée de l'interlocuteur peut entraver le processus de partage. Les émotions telles que la honte et la culpabilité semblent difficilement communicables. Les motifs de partage sont associés aux besoins cognitifs et socio-affectifs en termes de régulation émotionnelle. La section suivante présente les fonctions du partage social.

2.3) Les fonctions du partage social des émotions

Le partage social des émotions remplit différentes fonctions. L'inventaire ci-dessous a été largement inspiré de Rimé (2009a) et a été complété par d'autres lectures (Rimé, 2005 ; Keltner & Haidt, 1999 ; Pennebaker, 1997 ; Pennebaker & *al.*, 2001, etc.)

Premièrement, le partage social des émotions a une **fonction basique de répétitions, rappels, ou reviviscence.** Pour les émotions positives, il s'agit de capitalisation. Pour les émotions négatives, cela peut jouer un rôle important pour la mémoire émotionnelle collective (Rimé, 2009a).

Deuxièmement, le partage social a une **fonction socio-relationnelle**. Les expressions émotionnelles servent à maintenir ou renforcer les liens sociaux par des mécanismes d'empathie[10]. L'expression des émotions joue un rôle central dans la régulation des interactions humaines et dans la construction des relations sociales (Keltner & Haidt, 1999). Selon Rimé (2005), le partage social des émotions peut entrainer la modification des rapports et la création d'un rapprochement affectif entre des personnes qui ne possèdent pas de liens préalables. L'individu qui partage, gagne de l'attention sociale, suscite l'empathie, le soutien, la légitimité et la validation d'autrui, noue des liens sociaux avec eux, reçoit des conseils et des solutions. Soulignons que la dynamique proposée par Rimé (Ibid.) est celle observée dans des conditions expérimentales où le partage social se déroule de manière optimale. Nous pouvons interroger le modèle au regard de la complexité des situations naturelles. Plus un épisode est chargé émotionnellement, plus la personne qui écoute manifeste de la proximité physique (Rimé, 2005). La diminution de la distance physique est un élément important pour expliquer le rapprochement affectif (Pennebaker & *al.*, 2001). Ces travaux montrent que l'expression des émotions est impliquée dans la construction de relations sociales. Nouer des liens est l'un des douze motifs de partage recensés par Rimé (2007) et listés dans la section 2.2 (p28). Dans cette perspective, les participants sur les forums qui échangent leur vécu émotionnel devraient nouer des liens sociaux et affectifs.

Troisièmement, le partage social sert des **fonctions cognitives** en apportant de l'expérience à l'articulation cognitive (organisation des pensées et ressentis). Communiquer de manière répétitive sur une expérience émotionnelle peut transformer la représentation mentale (Rimé, 2009a). Le processus d'articulation cognitive peut contribuer progressivement à **se distancer de son expérience** et à adopter un point de vue décentré sur le matériel émotionnel[11] (Ibid., p80). Pennebaker (1997) montre, en conditions expérimentales, qu'expliciter ses pensées et ressentis par écrit (journal intime) constitue une forme d'adaptation à des événements difficiles à gérer. Gauducheau (1998, p390) ajoute que « *L'explicitation du vécu permet de réorganiser l'univers symbolique du sujet en y intégrant l'expérience émotionnelle bouleversante* ». Autrement dit, l'explicitation permet de **donner du sens à son vécu, de le comprendre et de l'intégrer**. Les échanges entre professionnels sur les forums se font par écrit, ce qui peut favoriser ce travail de réorganisation.

Quatrièmement, le partage social a des **fonctions socio-cognitives**. Les individus ont besoin de (1) **comparaison sociale.** Les individus confrontés à des informations ambigües cherchent de la clarification dans leur environnement social (Festinger, 1954 ; Goethals, 1986) et à se comparer avec des personnes qui vivent une situation similaire ou pire (Wills, 1981). De plus, les individus s'engagent dans un travail de (2) **réduction de la dissonance cognitive**. Celle-ci se manifeste lorsqu'il y a des éléments de l'expérience qui infirment les schémas des activités de poursuite de buts. Ainsi, les

[10] Nous détaillerons ce concept d'empathie dans la partie 3.2. du présent chapitre, p33

[11] "The process of cognitive articulation can contribute to a progressive distancing from this experience and to adoption of a decentered point of view on the emotional material."

modèles sur soi-même et le monde sont remis en cause afin de préserver un sentiment de cohérence, de prévisibilité et de contrôle. Les recherches ont montré que les individus qui s'engagent dans un travail de réduction de la dissonance cognitive initient généralement la communication (Festinger, Riecken, & Schachter, 1956).

Cinquièmement, le partage social a des **fonctions socio-culturelles.** Le partage social alimente la base des connaissances et la **production de sens collective**. La narration et la construction d'un **récit** (story-telling) peut être en jeu dans le partage social des émotions. La conversation peut transformer et absorber des éléments familiers dans la représentation sociale**.** Le partage social se propage au-delà d'une communauté. Christophe et Rimé (1997) observent que les cibles du partage social vont, à leur tour, partager l'expérience dont ils ont été l'auditeur. Ils appellent ce phénomène « partage social secondaire ». Raconter un épisode émotionnel n'est pas confidentiel pour la personne qui l'écoute. En effet, Christophe, Delelis, Antoine et Nandrino (2008) ont invité des participants à se souvenir d'une situation récente dans laquelle ils ont relaté à une tierce personne un épisode émotionnel (positif ou négatif et plus ou moins intense). 70% des participants ont effectué un partage social secondaire où ils ont décrit l'événement, décrit leurs propres réactions mais aussi divulgué l'identité de la personne. En outre, les résultats des études de Christophe et Rimé (1997) et Christophe et *al.* (2008) montrent que plus l'épisode émotionnel relaté est marqué émotionnellement, plus le partage secondaire est important (nombre de partages et nombre de cibles). Des motivations interpersonnelles peuvent expliquer ce partage secondaire : répéter des récits émotionnels peut améliorer la visibilité sociale, l'intégration sociale, contribuent à la diffusion de la connaissance émotionnelle au sein d'une communauté. Ce procédé permet l'élaboration et le raffinement des prototypes d'émotions socialement partagées ainsi que des scripts émotionnels.

Chaque expérience émotionnelle peut contribuer à la **construction d'outils de protection culturellement partagés** tels que le sens commun, la **construction et la diffusion de la connaissance sociale** sur les épisodes émotionnels et leurs réponses, les suppositions partagées et les représentations sociales. Lorsque le même type d'épisodes est relaté, cela crée des **schémas** qui permettent de libérer des ressources cognitives, l'individu peut ainsi focaliser son attention sur l'histoire et sur les éléments inattendus.

Enfin, **les expressions émotionnelles donnent des éléments sur les états mentaux des individus** (croyances, intentions, sentiments, désirs) et **permettent la coordination avec autrui** (Keltner & Haidt, 1999). La signification des comportements socialement exprimés dépend de la définition de la nature du phénomène émotionnel proposé par chaque théorie. On trouve diverses interprétations, non contradictoires, dans les théories cognitives. Pour Scherer (2003), les comportements sont l'expression des traitements cognitifs et de l'évaluation que fait l'individu de la situation. Pour Frijda (1986), les comportements expressifs faciaux renseignent sur la tendance à l'action de l'individu. Hess et Kirouac (2000) considèrent que la fonction des émotions n'est pas seulement de manifester un état mental mais correspond à une **demande envers autrui et suscite des réactions de l'interlocuteur**. Par exemple, manifester de la tristesse informe que la situation est perçue comme incontrôlable et peut inciter à offrir de l'aide ou du réconfort. Les manifestations émotionnelles auraient ainsi des effets sur le type de réactions apportées.

Nous avons étudié, dans cette section, le phénomène du partage social des émotions. Celui-ci est observé dès lors qu'une personne vit un épisode émotionnel, quelque soit la valence de l'émotion. Le partage social peut ainsi être considéré comme une tendance caractéristique de l'expérience émotionnelle. La section suivante va traiter de la réponse au partage social et étudier les différents

comportements de soutien social. Nous préciserons notamment le processus d'empathie, élément fondamental de la dynamique de soutien.

3) Les comportements de soutien et le processus d'empathie

Nous étudierons, dans un premier temps, les différents comportements de soutien qui font suite au partage social d'un épisode émotionnel. Dans un second temps, nous nous centrerons sur l'empathie, mécanisme interpersonnel à la base de la dynamique de soutien.

3.1) Les comportements de soutien

Il n'y a pas de consensus sur les comportements de soutien observés et leur définition. Les auteurs qui travaillent sur ce thème proposent en général leur propre catégorisation. Toutefois, les composantes les plus fréquemment retrouvées dans la littérature sont le soutien émotionnel, informationnel et instrumental (Rimé, 2005).

Le soutien émotionnel vise à témoigner à l'autre d'un lien affectif positif (sympathie, amitié, humour). Il vise les émotions et les sentiments éprouvés du locuteur. La priorité du soutien est la manifestation d'affects positifs et plus particulièrement sur les manifestations d'attachement à caractère inconditionnel : témoignages explicites d'amour, de disponibilité, de souci, d'estime et de respect accompagnés de signes manifestant la reconnaissance de la valeur inaltérable de la personne visée. Ces témoignages visent à pallier le sentiment de solitude, d'aliénation et d'estime de soi altérée. Ce soutien se manifeste par **l'écoute et la compréhension**, il s'agit de donner la possibilité à la personne **d'exprimer ses sentiments et émotions**. Wellman et Wortley (1990) montrent que les femmes ont tendance à échanger des messages verbaux et non verbaux de soutien émotionnel tandis que les hommes échangent plus facilement du soutien instrumental (aide concrète).

Le soutien informationnel vise le travail cognitif en favorisant une nouvelle évaluation de la situation. Il se manifeste sous forme **d'informations, des conseils et des évaluations** relatives à la situation. L'auditeur amène le locuteur à exprimer la compréhension qu'il a de la situation, il commente cette compréhension et les réactions que le locuteur a mises en place. L'auditeur peut même lui suggérer voire proposer une autre interprétation de la situation. « *L'objectif est d'aider la personne à comprendre la situation à laquelle elle est confrontée, à la définir, à prendre du recul par rapport à cette situation, à s'en distancer et, au final, à modifier sa perspective immédiate à cet égard* » (Rimé, 2005, p189).

Le soutien instrumental correspond à l'intervention directe de l'auditeur sur la situation objective du locuteur. Il apporte une aide matérielle concrète afin de modifier la source de détresse, il intervient pour changer l'état du locuteur (distraction, repos, médicaments, nourriture, etc.).

Ces trois composantes sont les plus fréquemment rencontrées dans la littérature. Toutefois, **il n'y a pas d'unité autour de ces composantes**, les auteurs raffinent plus ou moins ces catégories. Le tableau 1 ci-dessous résume les composantes du soutien social utilisées chez quelques auteurs :

Auteurs	Types de soutien	Nature de l'aide apportée
House (1981)	Emotionnel Instrumental Informationnel Appréciation	*Manifestation de confiance, d'empathie, d'amour, de bienveillance* *Prêt d'argent, assistance technique, transport* *Donner de l'information, des avis et des conseils* *Feedback (exemple : tu fais un bon travail)*
Barrera (1981)	Aide matérielle Assistance physique Interaction intime Conseil Rétroaction Participation sociale	*Aide financière, prêt ou don d'objets physiques* *Partage des tâches* *Expression et partage des sentiments et des préoccupations* *Avis, « guidance »* *Information sur soi-même* *Activités de loisirs*
Cohen et Wills (1985)	Estime Informationnel Accompagnement social Instrumental	*Manifestation d'affection, de soutien émotionnel, de sympathie et d'encouragement* *Aide dans la définition, et la compréhension d'événements problématiques; éducation, conseils, références* *Activités de loisirs et activités sociales* *Aide financière et matérielle*
Walther & Boyd (2002)	Emotionnel Instrumental Informationnel Estime Soutien du réseau social	*Manifestation de confiance, d'empathie, d'amour, de bienveillance* *Aide concrète et matérielle* *Donner de l'information, des avis et des conseils* *Expressions d'admiration, témoignages de la valeur, du mérite de la personne et à la réassurance quant à la normalité de la situation.* *Partage d'expérience ou d'expertise*
Christophe et DiGiacomo (2003)	Emotionnel Informationnel Evaluatif Instrumental	*Renforcement de l'estime de soi, des liens affectifs* *Conseils, avis, suggestions* *Interprétation de l'expérience, feed-back et comparaison sociale.* *Aide matérielle, éloignement des sources de stress*

Tableau 1- Catégorisations proposées par House (1981), Barrera (1981), Cohen et Wills (1985), Walther et Boyd (2002) ainsi que par Christophe et Giacomo (2003)

Bien que le partage social puisse entraîner tous les comportements de soutien, Rimé (2005, p189) note que le partage social « *a pour effet tout particulier d'inciter puissamment le récepteur à formuler des messages verbaux de réconfort* ». **Le réconfort se centre uniquement sur la détresse émotionnelle** alors que le soutien social englobe une panoplie de moyens à travers lesquels les individus bénéficient de relations de soutien[12] (Burleson & Goldsmith, 1998, traduction libre). On trouve une répartition particulière des rôles lorsqu'une personne dévoile son expérience émotionnelle à une autre. La majeure partie des interventions du locuteur est couverte par le don d'informations tandis que celle du destinataire renvoie à des demandes d'informations. Un autre résultat montre que l'expression des sentiments caractérise autant le discours du locuteur que du destinataire (*pour revue voir* Rimé, 2005). Christophe et Rimé (1997) montrent que **les comportements de soutien varient selon l'intensité de l'émotion exprimée**. Les comportements non verbaux sont d'autant présents que l'événement relaté est grave, la personne qui écoute va témoigner de réconfort non verbal avec des gestes de rapprochement physique

[12] *''comforting focuse specifically on dealing with emotional distress, whereas social support may encompass a range of ways in which (and mechanisms through which) individuals benefit from involvement in caring relationships''*

Hess et Kirouac (2000) postulent que l''individu mobilise ses connaissances des situations émotionnelles, des normes sociales et de son partenaire pour comprendre les émotions de ce dernier. Plus les interactants sont proches et plus l'aidant va s'appuyer sur les connaissances de son partenaire pour lui fournir du soutien. A l'inverse, un aidant qui connait peu ou pas son partenaire va s'appuyer sur ses connaissances des normes sociales en vigueur.

La section suivante présente l'empathie qui est un processus essentiel à l'intersubjectivité et au soutien social.

3.2) L'empathie comme processus essentiel de l'intersubjectivité et du soutien social

L'expression des émotions constitue un signal auquel les autres individus sont aptes à réagir. Le partage des émotions s'exprime très tôt au cours du développement et joue un rôle important dans l'éveil empathique (Décéty, 2005).

Le mot empathie vient du Grec (εμπatia) qui signifie « souffrir avec », définition maintenant associée à la compassion. Titchener (1909) est le premier à avoir utilisé le terme « empathie » pour traduire la notion d' « einfühlung » systématisée par Lipps (1903). L'empathie est aujourd'hui souvent utilisée en référence à des mécanismes différents et les phénomènes de sympathie, de compassion et d'empathie sont souvent confondus (Favre, Joly, Reynaud & Laurent., 2005). Malgré cette confusion terminologique, la majorité des auteurs s'entendent sur le fait que **l'empathie est composée de deux composantes primaires** qui opèrent sans confusion entre soi et autrui : (1) **une réponse affective** envers autrui qui implique parfois (mais pas toujours) un partage de son état émotionnel ; (2) **la capacité cognitive d'adopter le point de vue subjectif** de l'autre personne (Décéty, 2002). Plus précisément, l'empathie est un **phénomène psychologique multidimensionnel qui désigne un sentiment de partage et de compréhension affective**. L'empathie apparaît comme une capacité acquise au cours de la psychogenèse (Favre & *al.*, 2005) qui repose sur :

(1**) un partage affectif non conscient et automatique avec autrui**, autrement dit la capacité de ressentir les émotions et les sentiments exprimés par nous-mêmes et par les autres ;

(2) **la capacité à imaginer le monde subjectif de l'autre** en utilisant ses propres ressources psychologiques. Cette flexibilité mentale permet d'adopter intentionnellement la perspective subjective d'autrui en inhibant partiellement la nôtre ;

(3) **la régulation émotionnelle** afin de supprimer (ou réguler) temporairement et consciemment sa propre perspective subjective pour se mettre à la place de l'autre sans perte de son identité (Décéty, 2005). L'empathie peut être déclenchée automatiquement (en passant par le partage émotionnel) mais aussi intentionnellement (en se mettant à la place de l'autre).

Rogers (1975)[13] a aidé à donner une place importante au terme d'empathie en mettant en évidence le **pouvoir transformatif de certains énoncés empathiques** (notamment par la parole) tels que **l'attention à l'autre, la reformulation et le reflet de sentiment**. Toutefois, l'empathie ne se réduit pas à ce genre de prescriptions et reste un phénomène complexe. On trouve simultanément une grande variété de comportements non-verbaux chez les interactants qui influencent le sens des mots

[13]Rogers (1902-1987) est un psychologue humaniste américain qui a beaucoup œuvré pour la psychologie clinique. Il a beaucoup influencé le domaine du counseling.

échangés (Brunel & Martiny, 2004). Ces auteurs proposent de distinguer **trois types d'empathie** dont les composantes et les caractéristiques sont différentes :

(1) **L'empathie de pensée,** constitue un ensemble de représentations à la base de l'intersubjectivité. La chaîne verbale (discursive) en est la manifestation. Cette empathie est consciente (observer, écouter, percevoir, inférer, comprendre, interpréter, etc.).

(2) **L'empathie d'affect,** représente une communauté d'affects à la base de la contagion émotionnelle. La chaîne non-verbale (perceptive) en est la manifestation. La contagion émotionnelle est la composante inconsciente et automatique de l'empathie (Favre & *al.*, 2005 ; Décéty, 2005). La perception de certaines expressions émotionnelles déclenche chez son observateur les représentations motrices qui sont responsables de leur génération. Ce mécanisme de résonance explique la contagion émotionnelle, c'est-a-dire « *la tendance spontanée, involontaire et non consciente que nous avons de mimer et de synchroniser nos mimiques faciales (mais aussi posturales, vocales et comportementales) avec celles d'autres personnes au cours de nos interactions* » (Décéty, 2005, p20). La contagion émotionnelle renvoie à une « *aptitude biologique innée à se laisser envahir, happer par les émotions d'autrui* » (Favre & *al.*, 2005, p375). La contagion émotionnelle relève d'un fonctionnement élémentaire, elle est sous-tendue par des « neurones miroirs » (Décéty, 2002). Elle peut prendre la forme d'une identification complète et entraîner une détresse émotionnelle. Cette réaction affective égocentrée peut inhiber l'empathie (Décéty, 2005).

(3) **L'empathie d'action** correspond à l'échoïsation corporelle (mouvements synchrones entre les deux partenaires) à la base de l'intercorporalité (processus de reconnaissance de l'autre via le corps). L'échoïsation est un moyen pour avoir accès à l'autre et décoder ses affects et ainsi empathiser. Cosnier (1996) parle d' « analyseur corporel » pour faire référence à l'adoption de mimiques, de postures (etc.) susceptibles d'induire des émotions chez l'autre. Cette induction émotionnelle peut être mise par échoïsation au service de la connaissance des affects d'autrui. Cette dimension peut être consciente ou inconsciente (mimer, imiter, copier, échoïser, etc.).

A l'inverse de l'empathie se trouve la **coupure par rapport aux émotions**. Ce processus, le plus souvent inconscient, permet de mettre à distance et de se couper d'émotions ou d'affects qui pourraient entrainer la perte de contrôle et/ou la souffrance de l'individu. En situation d'urgence, ce processus peut constituer une parade utile à la contagion émotionnelle « dangereuse » (Favre & *al.*, 2005).

L'empathie et l'intersubjectivité sont intimement liées. L'intersubjectivité est souvent considérée comme « le » moyen de relier les personnes en les rendant sensibles au monde émotionnel de l'autre. *« L'empathie constitue à la fois le fondement de l'intersubjectivité humaine et le moyen ou la méthode privilégiée pour établir ou rétablir un contact avec autrui.* » (Brunel & Martiny, 2004, p477).

Le postulat empathique repose, selon Cosnier (1994), sur deux principes : le principe de réciprocité et le principe de coopération. Le premier renvoie à la **compétence communicative et affective**, autrement dit les interactants possèdent une compétence qui leur permet de faire des inférences partagées (réciprocité des perspectives, des savoirs, des motivations, des images). Le second principe renvoie à la **capacité d'interprétation adéquate des propos de son partenaire**. Une cible du partage social attend ainsi de son partenaire qu'il comprenne le récit de l'épisode émotionnel et son monde interne. Ces deux principes peuvent être rapprochés des deux éléments majeurs qui, selon **Ickes (1993)**, constituent le fondement de l'empathie. Ces deux éléments sont la **« justesse empathique »** (empathic accuracy) et la **réponse adéquate**. La justesse empathique est définie

comme **la capacité à inférer avec exactitude** le contenu précis des pensées et des sentiments des autres. Cette notion peut ainsi être rapprochée du principe de réciprocité. La réponse adéquate renvoie au fait de **répondre avec compassion à la personne en détresse**. Cette réponse semble être en lien avec le principe de coopération : formuler une réponse adéquate nécessite d'interpréter convenablement les propos de son interlocuteur. L'étude de la justesse empathique implique non seulement d'étudier **la manière dont les gens infèrent les traits de personnalité d'autrui, mais aussi la manière dont les gens infèrent les états psychologiques d'autrui** (leurs pensées, émotions).

Cosnier (1994) ajoute que les bases de l'interaction sont des conséquences du postulat empathique. Ainsi, lorsqu'une personne fait part d'une expérience émotionnelle, elle attend de son partenaire qu'il saisisse avec exactitude le contenu de ses pensées et des ressentis et qu'il témoigne de compassion dans sa réponse. Il en serait donc de même pour les participants au forum qui viennent parler de leurs difficultés professionnelles.

L'empathie se trouve dans toutes les relations sociales et prend une importance particulière lors de récit émotionnel. En effet, une réponse adéquate est attendue de la part de la cible du partage social. Dans la prochaine section, nous examinerons la perception du soutien reçu.

4) Le soutien social perçu

Le soutien social perçu n'est pas nécessairement identique aux comportements de soutien social fournis. L'intention d'aider n'est pas suffisante pour donner les effets escomptés. Par exemple, une information factuelle transmise peut être vécue comme du réconfort. Les messages de soutien varient en qualité, certains messages fournissent un soutien social efficace alors que d'autres apparaissent inefficaces voire contre-productifs (Burleson, 2009 ; Cohen & Wills, 1985 ; Rimé, 2005).

Des auteurs se sont attachés à faire ressortir les **caractéristiques des comportements de soutien de qualité** (Christophe & Di Giacomo, 2003 ; Mathy, 1997, *pour revue voir* Rimé 2005, p197 ; Burleson, 1985, 2009 ; Rimé, 2005 ; Macgeorge, Feng, Butler & Budarz, 2004). Les méthodologies employées sont des questionnaires où des étudiants devaient imaginer et lister les comportements de l'auditeur idéal à l'écoute de l'épisode le plus difficile de leur vie (Mathy, 1997) ; des revues d'études issues de la littérature (Burleson, 1985, 2009 ; Rimé, 2005) ainsi que des analyses de réponses à un questionnaire (Macgeorge & *al.*, 2004). Chacune des études proposent des critères différents des messages de soutien de qualité que nous proposons de synthétiser. Globalement, un « bon partenaire » (1) **manifeste une certaine émotionnalité** à l'écoute du récit ; (2) **fait preuve de sérénité et d'objectivité** (calme, sincérité, patience et réalisme) ; (3) **ne porte pas de jugement ;** (4) f**ormule des marques de soutien, de réconfort** verbal et non-verbal **et de compréhension** ; (5) r**econnait explicitement les sentiments de son interlocuteur** ; (6) **favorise le travail cognitif** (propose une analyse de la situation, reformule les éléments clés du récit, donne des points de vue différents, anticipe les difficultés consécutives à l'événement, donne des conseils) ; (7) **apporte un type de soutien pertinent** par rapport à la situation stressante. A ce propos, Macgeorge et *al.* (2004) montrent qu'un conseil est considéré comme positif, facilitant le coping et réalisable lorsque les propositions sont utiles (compréhensives et pertinentes par rapport au problème); efficaces (résolvent le problème); réalisables et comportant peu de contraintes ; (8) propose des **activités de détente et de loisirs** à son interlocuteur ; (9) **centre la discussion sur son interlocuteur et évite de parler de ses propres problèmes**. Les formes combinées du soutien social sont mieux acceptées que le soutien stéréotypé (Ibid.).

Les tentatives de soutien sont généralement bien intentionnées, elles ne sont toutefois pas toujours vécues comme efficaces par le destinataire. La déception peut être due à la perception d'un manque de soutien, à une tentative infructueuse de soutien (ne correspond pas aux besoins du destinataire) ou à des formes de soutien malvenu (Rimé, 2005). L'étude de la littérature nous a permis de relever plusieurs **réactions jugées inopportunes voire inefficaces** (Ingram & *al.*, 1999, 2001 ; Dakof & Taylor, 1990 ; MacGeorge & *al.*, 2004 ; Mathy, 1997 *voir* Rimé, 2005, p197) : (1) **La prise de distance,** autrement dit un désengagement émotionnel et comportemental des sources de soutien. (2) **La maladresse** qui correspond à un comportement gauche, intrusif, à de l'attention excessive, à de l'amplification ou à de l'optimisme forcé. MacGeorge et *al.* (2004) montrent qu'un conseil non désiré ou donné dans un contexte où la personne n'a aucun contrôle est considéré comme intrusif. (3) **La minimisation**. Ce type de comportement est considéré comme le plus inefficace par les participants atteints de cancer dans l'étude de Dakof et Taylor (1990). Ce type de comportements apparaît inopérant indépendamment de la source. (4) **La réprobation** qui renvoie à des critiques, à faire la morale, à tirer des conclusions hâtives, à s'opposer de manière manifeste. (5) **L'insensibilité, le désintérêt** et **l'écoute superficielle** qui correspondent à réagir à des détails, faire répéter, interrompre pour poser des questions, soupirer, interrompre la personne pour parler de soi ou parler de soi après le récit.

Outre les caractéristiques de la réponse de l'interlocuteur, **la perception du soutien est liée au contexte interactionnel** (Bodie & Burleson, 2008 ; MacGeorge & *al.*, 2004) **ainsi qu'aux interactants** (source et cible du soutien) (Dakof & Taylor, 1990). Dakof et Taylor (1990) montrent, à partir d'analyses de contenu d'entretiens réalisés avec des patients atteints de cancer, que la perception de l'efficacité du soutien social est différente selon les individus, y compris ceux qui vivent une situation similaire. Malgré l'impossibilité de généraliser les résultats, les auteurs indiquent des tendances : le soutien émotionnel semble être le type de soutien le plus attendu de la part des intimes ; les médecins sont plus appréciés pour le soutien informationnel. Un résultat intéressant pour notre étude concerne la perception du soutien émotionnel et l'estime apportés par des **personnes traversant une situation similaire**. Ces personnes sont considérées comme **plus aptes à comprendre la situation et leur soutien est considéré comme efficace**. L'étude de Dakof et Taylor (Ibid.) nous semble tout à fait intéressante en ce qu'elle nous informe sur la **complexité de la perception du soutien**. La méthodologie employée apporte de la validité aux résultats puisque les données proviennent d'entretiens où les participants ont pu recontextualiser et expliquer finement leur ressenti face aux différentes formes de soutien.

Les résultats de l'étude de Metts, Geist et Gray (1994) rejoignent et complètent ceux de Dakof et Taylor (1990). Ces auteurs s'intéressent à la perception du soutien pour des épisodes émotionnels liés au travail. Ils montrent, à l'aide de réponses à un questionnaire, qu'en contexte de travail, les destinataires du soutien social répondent **plus favorablement à du soutien provenant de collègues** que de la famille. L'efficacité du soutien social proposé par la famille aurait moins de valeur que celui donné par les collègues. Ces résultats sont particulièrement intéressants pour notre étude qui s'intéresse au partage d'expériences professionnelles difficiles avec des personnes ayant la même activité de travail et qui peuvent être confrontées aux mêmes problématiques.

Nous venons de faire état des connaissances que les recherches ont permis de mettre en évidence. Loin d'être exhaustifs, **ces résultats indiquent des tendances**. Il apparaît important, de différencier les comportements de soutien (émotionnel, informationnel, aide concrète), mais aussi, comme le suggère Dakof et Taylor (1990), de prendre en compte les individus (sources et cibles de soutien), leur relation et le contexte dans lequel se produit la réalisation du soutien social.

Nous allons maintenant nous intéresser aux effets du partage et dusoutien social sur le bien-être des individus[14].

5) Les effets du partage et du soutien social sur le bien-être des individus

Certains auteurs tels que Zech et Rimé (2005) ont cherché à mettre en évidence les effets du partage social. Ces auteurs montrent, en conditions expérimentales, que la seule verbalisation d'une expérience n'est pas pertinente pour la récupération émotionnelle mais qu'elle impacte la perception des bénéfices du partage. Les personnes qui partagent leurs expériences émotionnelles rapportent plus de soulagement que celles qui ne le font pas. Rimé (2007) explique ce paradoxe par l'accomplissement de bénéfices temporaires des besoins socio-affectifs. Pour atténuer les ruminations et l'excitation émotionnelle, le partage social doit stimuler le travail cognitif. Selon notre perspective, le partage social avec autrui est intrinsèquement lié aux comportements de l'auditeur. Ainsi, il nous semble important **d'étudier les effets du partage en tenant compte de la dynamique interactionnelle du soutien social qui englobe le partage social, les comportements de soutien observés et la perception du soutien en contexte.**

De nombreuses études s'intéressent à la **récupération par l'écriture** (Pennebaker & Beall, 1986 ; Harber & Pennebaker, 1992 ; Klein & Boals, 2001 ; *pour revue voir* Pennebaker, 1997). La particularité de ces recherches est que le phénomène de partage est tourné vers soi. Bien que notre étude ne porte pas sur le partage de soi à soi, les résultats de ces travaux apportent des éléments intéressants sur les effets de l'écriture. Ces études utilisent principalement la méthode expérimentale dans laquelle des personnes (généralement étudiants) sont invitées à tenir un journal. Les effets sont appréhendés par des mesures physiologiques et par des questionnaires qui mesurent la détresse émotionnelle. Ecrire entrainerait une **intensification de la distanciation psychologique** et par conséquent, **faciliterait la récupération émotionnelle**. Expliciter ses pensées et ressentis par écrit (journal intime) constituerait une forme d'adaptation à des événements difficiles à gérer.

Depuis vingt ans, de très nombreuses études s'intéressent **aux liens entre le soutien social et le bien-être** en s'appuyant sur des échelles de mesure du stress et du soutien social. Il existe de nombreuses échelles qui mesurent des dimensions différentes du soutien social (cf chapitre 2.1, p25). Le bien-être des individus est étudié sous l'angle de la santé physique ou psychique et est appréhendé à l'aide de questionnaires. S'en suivent des traitements statistiques afin de révéler des liens (directs ou indirects) entre ces variables. Si la méthodologie employée par les études permet de bien mesurer les variables, elle réduit de manière drastique le contexte et perd en validité écologique. Notons qu'il n'y a pas d'uniformisation dans les méthodes utilisées. Les effets du soutien social sur le bien-être des individus sont étudiés par **deux modèles**. Le premier, « **modèle des effets directs** », postule que les effets du soutien sur la santé sont directs. Ces effets peuvent prendre la forme de diminution de la détresse émotionnelle, d'amélioration du coping et des relations interpersonnelles ainsi que la protection de la santé (Burleson, 2009). Les effets indirects sont appréhendés par le second modèle, « **buffering model** », qui stipule que le soutien social agit sur les possibilités de coping qui a un impact sur le bien-être (Cohen & Wills, 1985 ; Coyne & Downey, 1991 ; *pour revue voir* DeLongis & Holtzman, 2005). Les principales conclusions des études est que la perception du soutien émotionnel est liée à une meilleure santé physique et mentale (Thoits, 1995 ; Phillips, Siu, Yeh & Cheng, 2008). Avoir un confident réduirait considérablement les effets du stress vécu sur la santé physique et psychologique (Cohen & Wills, 1985).

[14] Les effets sociaux ont été développés dans la section 2.3. p 28

Les effets du soutien social dans la sphère professionnelle ont également fait l'objet de diverses études. Certaines, comme Snow, Swan, Raghavan, Connell et Klein (2003), montrent que le soutien social contribue à la réduction des niveaux de stress professionnel et à une forte mobilisation de coping actif ; d'autres que le soutien social augmente la satisfaction et l'engagement au travail (*pour revue* voir Mathieu & Zajac, 1990), réduit le turnover, l'absentéisme et les symptômes dépressifs (Ganster, Fusilier, & Mayes, 1986), et améliore globalement la santé mentale (Anderson, 1991). D'autres encore (Griffith, Steptoe & Cropley, 1999 ; Pierce & Molloy, 1996 ; Devereux, Hastings et Noone, 2009 ; Chen et *al.*, 2009), qui tentent de faire le lien entre le soutien social et la santé psychique, montrent globalement que les professionnels déclarant le moins recevoir de soutien social sont ceux qui ont le plus de stress ou de burnout. La méta-synthèse de Viswesvaran, Sanchez et Fisher (1999) n'étaye aucun des bénéfices précédemment présentés. Ces résultats peuvent s'expliquer par le manque d'uniformité des mesures utilisées par les différentes études.

Les effets des thérapies médiatisées par ordinateur ont fait l'objet de travaux en conditions expérimentales (Interapy de Lange, Van de Ven, Schrieken, & Emmelkamp, 2001 ; Sheese, Brown & Graziano, 2004). Bien que les effets soient mesurés par des variables discutables (*e.g.* extraversion), ces thérapies apparaissent satisfaisantes et semblent produire des effets positifs sur la santé.

Si de très nombreuses études s'intéressent à étudier les liens entre le soutien social et le bien-être des individus, les mécanismes par lesquels le soutien influence la santé psychologique et physique sont peu connus. De même, peu de données sont disponibles sur la manière dont le soutien social affecte les ressources individuelles (Thoits, 1995).

Le point de vue adopté dans notre étude est qu'il est nécessaire d'étudier les effets du soutien social en prenant en compte sa dynamique interactionnelle. Certaines études, telles que celles de Christophe et DiGiacomo (2003) ainsi que McGeorge et *al.* (2004), apportent des éléments intéressants à ce propos. Les premiers auteurs montrent que la réaction du premier interlocuteur jouent un rôle important dans la récupération de la personne qui a vécu un épisode émotionnel « *L'impact bénéfique du partage social dépendrait donc aussi de la qualité de l'interaction sociale au moment de la confidence. Certaines situations de partage social intensifieraient en effet l'impact négatif d'un événement négatif en raison des réactions du partenaire lors de la confidence.* » (Christophe & DiGiacomo, 2003, p3). Ainsi, **les bénéfices du soutien social dépendent de la réponse de l'interlocuteur**. MacGeorge et *al.* (2004) alimentent ces résultats en mettant en évidence que la **qualité de la relation entre la personne qui donne du soutien et son destinataire a une influence sur les effets du soutien**. **La crédibilité** accordée à la personne influence l'évaluation du conseil donné, sa chance d'être poursuivi et ses effets. On peut aisément considérer que la crédibilité est plus importante entre des personnes ayant des liens privilégiés plutôt qu'entre des personnes qui ne se connaissent pas. Nous pouvons nous demander si la crédibilité joue un rôle dans l'évaluation du soutien pour les participants au forum de discussion qui, *a priori*, ne se connaissent pas.

6) Synthèse du chapitre

Le soutien social est un **concept multidimensionnel** qui n'est pas toujours clairement défini dans les études. On distingue classiquement **trois dimensions** : (1) **la ressource du réseau** ; (2) **les comportements de soutien** (ou soutien manifesté) et (3) **l'appréciation subjective** (ou soutien social perçu). Nous appréhendons le soutien social en tant que **dynamique interactionnelle** composée (*a* minima) du **partage social des émotions, des comportements de soutien de l'auditeur et de l'appréciation subjective du soutien**.

Le partage social d'un épisode émotionnel est une **tendance caractéristique de l'expérience émotionnelle** qui remplit différentes fonctions. Toutefois, certaines émotions telles que la honte ou la culpabilité semblent **difficilement communicables**. Un état émotionnel négatif suscite un **travail cognitif** et des **échanges sociaux**. Les motifs de partage social des émotions couvrent les **besoins socio-affectifs** et **cognitifs** de la régulation émotionnelle. Plus l'intensité des émotions ressenties est forte, plus les individus partagent leurs émotions. Les individus partagent préférentiellement leurs épisodes émotionnels avec des personnes intimes sauf en situation professionnelle où les **collègues** sont des cibles privilégiées. Les **comportements de soutien** (réponses de l'interlocuteur) sont généralement distingués en **trois catégories** : **le soutien émotionnel, informationnel et instrumental**. Toutefois, chaque auteur développe sa propre catégorisation. L'empathie est le **phénomène psychologique multidimensionnel** à la base de l'intersubjectivité qui permet de **comprendre les états internes d'autrui tout en se distançant**. Ce phénomène intervient directement dans la dynamique du soutien social. L'appréciation subjective et les effets du soutien dépendent de plusieurs facteurs tels que la **qualité de la réponse de l'interlocuteur** (et en particulier le premier), les **interactants eux-mêmes** ainsi que **leur relation** (proximité relationnelle, crédibilité accordée) et **le contexte interactionnel.**

Notre étude s'intéresse à la **dynamique du soutien social en situation médiatisée**. Ce mode de communication peut avoir des **effets sur les interactions entre les participants et sur le soutien social.** Nous allons nous intéresser, dans le prochain chapitre, aux interactions qui prennent place dans les communautés virtuelles et plus particulièrement les **communautés de soutien et de pratique en ligne.** Dans un premier temps, nous présenterons les principales caractéristiques des communications écrites médiatisées par ordinateur et leurs incidences sur les interactions. Nous axerons ensuite notre propos sur les communautés virtuelles et mettrons en évidence les points communs entre les différents types de communautés. Enfin, nous mettrons en lumière les caractéristiques propres aux communautés de pratique et de soutien en ligne en nous appuyant sur des études empiriques réalisées dans ce domaine.

3e chapitre : Les interactions dans les communautés de soutien et de pratique en ligne

Notre étude porte sur la dynamique de soutien entre professionnels sur les forums de discussion. Les technologies de l'Internet entrainent de nouvelles pratiques, elles permettent à des participants distants physiquement de communiquer. La plus grande partie de ces dispositifs médiatisés permettent de communiquer par écrit, ils sont appelés **communication écrite médiatisée par ordinateur** (CEMO) ou discours médiatisé par ordinateur (DMO) (Herring, 2001). La CEMO, par son caractère hybride, se trouve à mi-chemin sur le continuum qui relie l'oral et l'écrit (Marcoccia & Gauducheau, 2007 ; Mondada, 1999). Elle se rapproche de l'oral par certains procédés qui servent à simuler des tours de parole et reste, par d'autres points, semblable à l'écrit (négation, richesse lexicale, travail de composition, etc.). D'autres traits lui sont spécifiques tels que l'usage du présent, l'importance des verbes modaux, les smileys, etc. (Marcoccia & Gauducheau, 2007). Les dispositifs se distinguent selon qu'ils soient synchrones ou **asynchrones**. Dans le premier cas, les participants sont connectés au même moment, ils interagissent en temps réel, le temps d'attente entre les messages est généralement très bref (*e.g.* le chat). Dans le second cas, les participants peuvent se connecter à des moments différents et lire et écrire des messages lorsqu'ils le souhaitent (*e.g.* le forum de discussion). Toutefois, l'usage des ces dispositifs peut être un peu différent, des participants au forum peuvent être connectés au même moment et interagir quasiment en temps réel.

Les communautés virtuelles peuvent échanger sur des sujets variés au sein de ces forums. On distingue une importante variété de thèmes de discussion, certains sont apparentés à des aspects pratiques de la vie quotidienne (*e.g.* cuisine, couture, voiture, etc.), d'autres ont pour vocation l'entraide et le soutien (*e.g.* dépression, anorexie, etc.), d'autres encore sont **dédiés à des professionnels en particulier**. Notre étude s'intéresse à ces communautés au sein desquelles des participants expriment leurs difficultés au travail. Il convient dans un premier temps, d'étudier les spécificités de la communication écrite médiatisée par ordinateur et plus particulièrement **la communication émotionnelle** en nous intéressant à sa production et à sa compréhension. Les personnes qui se regroupent sur un forum sont souvent considérées comme des communautés virtuelles. Il convient donc, dans la deuxième section, de **définir et donner les caractéristiques des communautés virtuelles**. Notre étude postule que les participants aux forums que nous étudions peuvent avoir des échanges de soutien mais aussi des échanges qui visent à construire du sens et améliorer leurs pratiques professionnelles. Ainsi, nous nous attacherons à présenter et donner les **principales caractéristiques des communautés de soutien et des communautés de pratique en ligne**.

1) Les caractéristiques des communications écrites médiatisées par ordinateur : asynchronie et anonymat

La communication émotionnelle en CEMO représente le mode de communication le plus couramment étudié de la communication médiatisée par ordinateur (CMC ou CMO) (Derks, Fischer & Bos, 2007). Les études sur la communication émotionnelle en CEMO appartiennent au courant de

recherche « CMC studies » qui ne scindent pas les recherches par découpage disciplinaire mais s'orientent vers un même objet d'étude. Ainsi, les aspects émotionnels en CMC sont traités par **différentes disciplines des sciences humaines et sociales** (psychologie sociale, cognitive, sciences de l'information et de la communication, etc.). Les méthodologies utilisées sont essentiellement des études expérimentales, des analyses de contenu des messages ainsi que des questionnaires. Peu d'études ont recours aux entretiens. Les concepts mobilisés sont en grande majorité issus de la psychologie sociale (réduction de l'incertitude, attraction interpersonnelle, intimité, conscience de soi, etc.). Les travaux qui traitent des aspects émotionnels en CEMO sont essentiellement publiés dans les revues anglo-saxonnes interdisciplinaires ou consacrées aux nouvelles technologies (Gauducheau, 2008).

Un consensus se dégage au sein de la littérature pour mettre en avant **deux caractéristiques principales** responsables de l'altération de la communication émotionnelle en CEMO : **l'anonymat et l'absence de comportements non verbaux.** Toutefois, les auteurs se distinguent dans l'interprétation des conséquences de ces deux caractéristiques. Il ressort de la littérature **deux théories** qui défendent des positions contradictoires : **la théorie de la réduction des indices sociaux** (Sproull & Kiesler, 1986) et **la théorie de la communication hyperpersonnelle** (Walther, 1996).

Nous présenterons, dans une première section, les principales caractéristiques de la théorie de la réduction des indices sociaux. Puis, nous exposerons la théorie de la communication hyperpersonnelle. Les travaux présentés dans ces deux sections suivantes ont majoritairement recours à la méthode expérimentale où des individus (souvent étudiants) sont assignés à différentes tâches de communication. Nous mettrons ensuite l'accent sur les stratégies que les participants mettent en place pour manifester leurs émotions. Enfin, nous nous centrerons sur le point de vue du destinataire et son interprétation de ces manifestations émotionnelles.

1.1) La théorie de la réduction des indices sociaux

Short, Williams et Christie (1976) initient cette théorie en considérant que la CEMO est **limitée dans sa capacité à faciliter les échanges émotionnels et de soutien**. Cette théorie a ensuite été formalisée par Sproull et Kiesler (1986) qui stipulent qu'Internet perturbe la communication. Selon eux, l'anonymat et l'absence du canal non verbal entraînent les individus à centrer leurs échanges sur la **dimension informationnelle** au détriment de la dimension socio-émotionnelle. L'absence de signaux non-verbaux rend difficile, sinon impossible la communication des émotions (Rice & Love, 1987). La **CEMO serait donc moins émotionnelle et plus impersonnelle que la communication en face à face.** Les personnes auraient des difficultés à faire des inférences sur les pensées et les émotions en raison du manque d'informations sociales et émotionnelles de l'interlocuteur. Sproull et Kiesler (1991) mettent en évidence davantage de conduites conflictuelles en communication médiatisée qu'en face à face. Les participants en situation médiatisée se montreraient plus injurieux et plus critiques qu'en situation de face à face. Les normes et les valeurs en vigueur en CMC seraient responsables de ces comportements (*pour revue voir* Derks & *al.*, 2007)**.**

L'étude expérimentale de Hebert et Vorauer (2003) examine la manière dont l'utilisation de la CEMO affecte la performance ainsi que l'évaluation des informations. Les auteurs demandent à des juges d'évaluer la qualité du travail d'un participant qu'ils ne connaissent pas. Les évaluations sont rendues soit en face à face, soit par courrier électronique. Les résultats montrent que les évaluateurs expriment un jugement plus positif en face à face que par courriel. De plus, les individus perçoivent les évaluations rendues par courriel par les experts comme plus négatives que ce que ces derniers déclarent. **La CEMO entraverait donc l'expression et la compréhension des états mentaux**. Une

autre étude expérimentale (Fisher-Lokou, Guéguen & Lépy, 2004) montre que des participants à une tâche de négociation ont une représentation largement plus négative de leur partenaire lorsqu'ils communiquent en CMO qu'en face à face. Les auteurs considèrent que « *le comportement non verbal, en face à face, jouerait un rôle d'atténuation de la dimension conflictuelle en humanisant la relation entre adversaires (...) le mode CMO ne permet pas de savoir réellement si autrui nous a compris ou s'il adhère à ce que nous pouvons dire* » (Ibid., p531). De manière similaire, Kiesler, Zubrow et Moses (1985) ont réalisé une expérimentation dans laquelle les participants (des duos d'étudiants) devaient faire connaissance en communiquant par ordinateur. Les résultats montrent que les participants ont une **vision plus négative de leur partenaire en situation médiatisée** qu'en situation de face à face. Leurs comportements étaient plus désinhibés, ils ont agi comme si le cadre était plus impersonnel. Les auteurs concluent que la CMC, plutôt que de provoquer des émotions en soi, suscite des **comportements asociaux ou non réglementés**. De plus, les participants ont davantage de difficultés à obtenir un consensus ou à régler un conflit en CEMO qu'en face à face. La CEMO ne faciliterait pas les échanges d'affects positifs et apparaitrait ainsi **peu informative et frustrante.**

Kruger et Epley (2005) mettent en évidence un important décalage entre ce que l'auteur d'un message pense communiquer et ce qui est perçu par le destinataire. Les incompréhensions sont fonction de l'intensité émotionnelle contenue dans le message. Des formes d'émotions subtiles comme l'humour ou le sarcasme semblent difficiles à transmettre. Les individus surestiment leur habileté à communiquer par email par **manque d'anticipation des interprétations et de projection dans d'autres perspectives**. En outre, les résultats de Zhang, Qu, Cody et Yuling (2010) montrent, dans leur étude sur le micro-blogging en entreprise, que le manque d'informations contextuelles entravent parfois l'intercompréhension ce qui entraine des **frustrations et une réticence à écrire**. Les travaux de Kato, Kato et Akahori (2007) montrent que des émotions telles que la colère et l'anxiété augmentent chez le destinataire lorsqu'il y a un peu d'indices émotionnels transmis dans les emails.

Les conclusions de ces différentes études étayent la **théorie du « paradoxe d'Internet »** (Internet paradox) développé par Kraut, Patterson, Lundmark, Kiesler, Mukophadhyay et Scherlis (1998), selon laquelle les « technologies sociales », principalement utilisées pour l'interaction interpersonnelle, **augmentent l'isolement social et diminuent le bien-être psychologique** des utilisateurs. Les relations superficielles (weak ties) formées en ligne ont un impact négatif sur les relations fortes (strong ties) du monde réel. Il y aurait ainsi un déplacement des activités sociales en face à face vers des activités en ligne mais aussi un déplacement des liens forts en face à face vers des liens faibles en ligne. Moody (2001) mesure le degré de solitude, d'anxiété et la taille du réseau social à l'aide d'un questionnaire adressé à des étudiants. Selon ses résultats, limiter les interactions en face à face peut entraîner de la solitude en dépit du sentiment de forte connexion avec le monde social. Caplan (2003) va plus loin en développant la **notion d'« utilisation problématique d'Internet »** (Problematic Internet Use) qui renvoie à des cognitions et des comportements non adaptés de l'utilisation d'Internet qui entrainent des conséquences professionnelles et sociales négatives. L'auteur postule l'existence de prédispositions psychosociales qui conduiraient les individus à une utilisation excessive et compulsive d'Internet, qui aggraverait en retour leurs problèmes. L'utilisation compulsive implique une impossibilité à contrôler son activité en ligne associée à des sentiments de culpabilité. Sa théorie stipule que les personnes qui souffrent de problèmes psychosociaux (solitude, dépression) ont une plus mauvaise vision de leurs compétences sociales que les autres et ont une préférence pour les interactions en ligne car ils les perçoivent comme moins menaçantes. Il valide sa théorie en réalisant une étude expérimentale sur des étudiants. Ces résultats doivent être mitigés car la population utilisée n'est pas représentative des personnes qui préfèrent les interactions sociales sur Internet. Kang (2007)

montre, à partir de mesures statistiques, que la désincarnation en CEMO (éloignement de la réalité) serait un fort prédicateur de solitude et de dépression.

Les résultats des études qui s'inscrivent dans cette perspective **portent essentiellement sur la compréhension des états mentaux** et ne traitent pas des manifestations émotionnelles qu'ils jugent réduites. Ces études sont essentiellement réalisées en conditions expérimentales, ainsi la validité écologique de ces études peut être discutée. Les travaux sur la communication émotionnelle en face à face mettent en évidence que les connaissances sur le partenaire sont importantes dans la compréhension des états émotionnels manifestés et dans l'ajustement de son propre comportement. Ainsi, Gauducheau (2008, p399) émet l'hypothèse que les difficultés de compréhension mutuelle mises en évidence dans ces études peuvent être expliquées par **l'absence de contexte partagé**. Toutefois, sans les généraliser à l'ensemble des situations de CEMO, ces résultats sont importants à prendre en compte.

1.2) La théorie de la communication hyperpersonnelle

Cette théorie, proposée par Walther (1996), prend le contre-pied de la théorie de la réduction des indices sociaux. Elle stipule que la communication en CEMO dépasse le niveau de l'échange interpersonnel. Dans cette perspective, ces mêmes caractéristiques (anonymat et manque d'indices non verbaux) impactent la communication socio-émotionnelle mais ne l'empêchent pas. Au contraire, **la CEMO favorise l'expression émotionnelle.** McKenna et Bargh (2000) soutiennent que, comme le téléphone et la télévision, Internet n'est pas responsable des maux dont on l'accuse (accroître l'isolement et les relations conflictuelles, etc.).

Les participants réussissent à établir des **relations similaires, voire plus intimes**, en CEMO qu'en face à face (Walther, 1996 ; Hian, Chuan & Trevor, 2004; Parks & Floyd, 1996; Tidwell & Walther, 2002 ; Pfeil, Zaphiris & Wilson, 2009). Hian et *al.* (2004) montrent, en conditions expérimentales, que le degré d'intimité entre les participants qui échangent par messagerie instantanée (pour une tâche de collaboration) est aussi fort qu'en face à face au bout de trois séances. La relation d'intimité en CEMO met ainsi plus de temps à se développer qu'en face à face (Ibid. ; Walther, 1996). **La relation ne s'établit pas de la même manière en CEMO qu'en face à face.** Les participants entament très rapidement, voir immédiatement, la discussion sur le sujet qui les préoccupe (Walther & Boyd, 2002). Tidwell et Walther (2002) observent, en conditions expérimentales, que les participants à des communications en ligne manifestent, au cours des discussions, de plus en plus de comportements qui visent à réduire l'incertitude sur autrui et ressentent de plus en plus de confiance alors qu'il n'y a pas d'évolution pour les participants en face à face. L'appropriation du dispositif aurait également un rôle dans le développement des relations intimes. Les résultats des réponses au questionnaire de Parks et Floyd (1996) mettent en évidence que les participants qui participent à plusieurs forums en même temps sont ceux qui déclarent construire des relations sociales avec leurs partenaires.

Les relations entre les participants évoluent, avec le temps, vers **d'autres moyens de communication**. Dans l'étude de Parks et Floyd (1996), les participants déclarent (par questionnaire) se contacter d'abord via le forum puis utilisent d'autres médias. 98% des participants disent utiliser le mail. Parmi eux, de nombreux participants déclarent utiliser en plus d'autres canaux tels que le téléphone (35%), la voie postale (28%) ou la communication en face à face (33%).

La CEMO permet aux participants de **mieux contrôler les relations qu'ils établissent**. Les individus peuvent moduler le degré d'anonymat qu'ils souhaitent garder (Walther, 1996). Ainsi, le dévoilement de soi est plus flexible, les gens peuvent falsifier ou amplifier certaines informations. Les

échanges écrits facilitent « *une activité réflexive sur les stratégies à mettre en œuvre pour construire, orienter et maintenir la relation* » (Gauducheau, 2008, p397). Selon Walther et Boyd (2002), **la CEMO favorise le dévoilement des expériences émotionnelles négatives** puisque leur exposition est moins menaçante en situation d'anonymat (Caplan, 2003 ; Caplan & Turner, 2007). A titre d'exemple, pour certains participants qui possèdent un stigmate, les interactions en ligne leur permettent d'échanger librement dans un espace où leur stigmate est invisible (Walther & Boyd, 2002). Révéler son stigmate, en situation de face à face, peut entraîner de la solitude, de la déception, de l'anxiété, ces personnes font alors des efforts pour cacher leur situation (Goffman, 1975). **L'anonymat et la distance sociale réduit la crainte du jugement** de l'interlocuteur et permet un dévoilement de soi plus important. Caplan et Turner (2007) postulent pour la **« théorie de la communication en ligne réconfortante »** (online comforting communication) dans laquelle les caractéristiques du média aideraient à améliorer le bien-être et à diminuer la détresse émotionnelle. Parks et Floyd (1996) considèrent que l'isolement diminue avec l'utilisation d'Internet en raison de la création de liens. LaRose, Eastin et Gregg (2001) ont montré, à partir d'échelles de mesure remplies par des d'étudiants, que l'utilisation d'Internet, en augmentant le sentiment d''auto-efficacité, fait baisser le stress (élément fort de la dépression). L'utilisation d'Internet augmente le nombre d'échanges de mails et favorise ainsi le soutien social et la diminution de la dépression. Toutefois, il semble que les effets de l'utilisation de l'Internet fassent partie d'une dynamique plus complexe. Les résultats des mesures de Martin et Schumacherb (2003) mettent en évidence qu'Internet a permis d'améliorer le comportement social des personnes qui se sentent seules. Le degré de solitude a été mesuré à l'aide d'une échelle. Ces personnes étaient plus enclines à se faire des amis en ligne et plus satisfaites de ces amitiés. Paradoxalement, les participants isolés rapportent de l'utilisation d'Internet une amélioration dans leur comportement social en ligne mais une interférence avec leurs activités sociales hors ligne, ce qui entraine de la culpabilité. Ce phénomène met en évidence un **cercle vicieux** dans lequel les individus isolés vont sur Internet pour remplir un vide social mais le temps passé en ligne crée un vide dans leur vie hors ligne et y engendre des problèmes. **La relation entre l'utilisation d'Internet et la solitude peut donc être bidirectionnelle.**

LaRose et *al.* (2001) émettent une **critique méthodologique** des études de la théorie de la réduction des indices sociaux et de la théorie de la communication hyperpersonnelle qui pourrait expliquer leurs résultats contradictoires. Les participants sont, dans certaines études expérimentales, des experts qui ont l'habitude de communiquer par Internet, alors que dans d'autres études, ils sont des novices qui ne connaissent pas le système. L'anxiété ressentie par ces derniers pourrait être due à des problèmes techniques indépendants des communications en ligne.

La perspective de Walther apparaît intéressante car elle ne se limite pas aux caractéristiques du média comme seul déterminant des conduites observées sur Internet mais vise à **décrire les stratégies d'adaptation des participants**. Le contexte des échanges est primordial pour comprendre les fonctions de l'expression des émotions et les normes expressives en vigueur (Walther, 1996). Le but et la nature de l'interaction (formelle, informelle, orientée tâche, etc.) sont des éléments contextuels à prendre en compte dans l'étude de la communication émotionnelle. (Derks & *al.*, 2007)

Les recherches qui se situent dans la perspective de Walther étudient **la communication émotionnelle à partir de son impact sur les relations interpersonnelles** (construction de l'intimité). Certaines recherches mettent l'accent sur les stratégies que les participants utilisent pour manifester leurs émotions. La section suivante s'attache à décrire ces stratégies.

1.3) Les stratégies de manifestations émotionnelles en CEMO

Avant de présenter les stratégies utilisées pour manifester ses émotions en CEMO, il convient de distinguer les **deux aspects de la communication affective :** la communication émotionnelle et la communication émotive **(**Cosnier, 2003 ; Daneš, 2004). **La communication émotionnelle correspond aux manifestations spontanées d'états internes non contrôlés** (tremblements, sueur, pleurs, rires, etc.). **La communication émotive correspond au résultat d'une élaboration secondaire qui permet la mise en scène contrôlée des affects réels, potentiels voire non vécus**. Le locuteur exprime volontairement ses émotions, il vise à influencer l'interprétation des partenaires pour atteindre un effet particulier. Il y a une influence mutuelle des émotions sur le discours des interactants (Daneš, Ibid.). Une stratégie émotionnelle typique est de susciter un certain état émotionnel chez le destinataire. Les stratégies émotionnelles dans le discours peuvent ainsi être suspectées d'intentions manipulatrices (Plantin, 2004). Les interactants vont « selon les règles de cadrage affectif » plus ou moins exprimer des affects réellement ressentis ou non (Cosnier, 1996). Des **indices** (pour la communication émotionnelle) ou des **indicateurs** (pour la communication émotive) aident au décryptage des émotions entre les partenaires d'interaction. La participation kinésique représente un support important de cette compréhension. Or, cette participation est exclue des échanges sur les forums de discussion dont la communication des émotions correspond à **la communication émotive**. Notre étude va se concentrer sur la manière dont les participants **manifestent leurs émotions en nous focalisant sur le langage verbal.**

Plantin (2004) explique qu'il est impossible de raconter un événement sans, en même temps, exposer une **attitude émotionnelle**. Cette attitude peut être communiquée par des **émotions explicites et implicites**. L'analyse de ces deux manifestations émotionnelles est nécessaire pour examiner le contenu émotionnel et la qualité des interactions. **La communication affective explicite** renvoie aux étiquettes d'émotion verbales (je suis fâché), aux évaluations (c'est effrayant), aux expressions et aux tendances à agir (je voudrais vous frapper). **La communication affective implicite** renvoie au style émotionnel du message, au langage utilisé, au degré d'engagement personnel, à la présentation de soi, etc. (Derks & *al.*, 2007). Ainsi, deux types d'étude sont réalisées : celles qui examinent les émotions exprimées explicitement et celles qui s'intéressent aux émotions manifestées plus implicitement telles que la présentation de soi ou des styles émotionnels**.** Nous nous intéresserons à **la communication verbale d'émotion explicite et implicite** au sein des échanges sur les forums.

Comme nous l'avons signalé précédemment, les signaux non verbaux sont absents en CEMO. **Leur absence est palliée par davantage de descriptions explicites des états émotionnels,** les individus adaptent leur contenu langagier **(**Derks & *al.*, 2007). Les participants introduisent de l'interactivité dans leurs échanges. Les procédés discursifs tels que les smileys, les majuscules, les allongements, les répétitions (Atifi, Gauducheau et Marcoccia*,* 2006 ; Marcoccia, 2000) s'inscrivent dans un processus qui vise à faire du face à face avec de l'écrit (Marcoccia, 2004). La reprise du message de l'interlocuteur pour le commenter, l'évaluer et le compléter est une pratique récurrente dans les forums de discussions « [l'énonciateur] *rend manifeste ses activités de production et d'interprétation ; il construit un espace d'intersubjectivité qui pourra être modifié par les locuteurs successifs.* » **(**Mondada, 1999, p3). L'asynchronie permet aux participants d'avoir du temps pour rédiger un message, ce qui leur alloue plus de contrôle sur leur image, leurs attitudes et l'expression des émotions transmises qu'en situation de face à face. Ils peuvent réfléchir au contenu de leurs messages, les relire et les modifier. Ainsi, **la CEMO permettrait de mieux réguler ses émotions qu'en situation de face à face** (Derks & *al*., 2007). Les smileys (ou émoticônes) et le dévoilement de

soi sont les procédés expressifs les plus couramment étudiés dans la littérature qui s'intéresse à la manifestation des émotions sur Internet.

1- Le dévoilement de soi est le procédé discursif certainement le plus étudié de la communication des émotions en CEMO. Le dévoilement de soi (« self-disclosure ») est généralement défini comme **l'ensemble des informations que donne une personne à propos d'elle-même à d'autres personnes.** Cette définition est très large et chaque étude l'opérationnalise différemment (comptage du nombre de « je », du nombre de mots du message, analyse de contenu qualitative, etc.). L'anonymat et la suppression des distances permettent un **dévoilement de soi plus important et plus spontané** que dans les relations non médiatisées (Lewkowicz & *al.*, 2008 ; Joinson, 2001 ; Jiang, Bazarova & Hancock, 2011 ; Park & Floyd, 1996 ; Barak & Gluck-Ofri, 2007 ; Wright & Bell, 2003 ; Walther & Boyd, 2002). Certaines personnes préfèrent révéler leurs pensées et leurs sentiments devant un écran d'ordinateur plutôt qu'en face à face**.** Ce dévoilement a lieu même en situations non propices telle que la résolution de problème (Joinson, 2001).

Dévoiler ses émotions à des inconnus ne fait pas parti des normes sociales, on partage généralement nos émotions avec des personnes intimes (Rimé, 2005). Toutefois, **les motifs sociaux et les règles de présentation de soi qui prescrivent les émotions à manifester sont différents selon le contexte social, notamment en CEMO** (Derks & *al*., 2007). Pour autant, la dimension relationnelle semble avoir son importance, les participants ayant répondu au questionnaire de Parks et Floyd (1996) déclarent se dévoiler plus facilement auprès de personnes avec qui ils communiquent régulièrement. La visibilité réduite rend plus facile l'expression émotionnelle particulièrement pour les personnes stigmatisées hors ligne (Wright & Bell, 2003). Gauducheau (2008) émet l'hypothèse que les personnes qui se dévoilent en CEMO, notamment sur des forums, ont des caractéristiques (manque de soutien, persistance des difficultés rencontrées, etc.) qui les amèneraient à préférer se livrer à des inconnus.

Une des explications de ce dévoilement plus important est une **conscience de l'extérieur** (public self-awareness) **amoindrie**. Pour Joinson (2001), la CEMO conduit les individus à se focaliser sur eux-mêmes et à faire plus facilement part de leurs ressentis, pensées et expériences personnelles. Les individus apprendraient, avec le temps, à verbaliser en ligne ce qui est de l'ordre du non verbal en situation naturelle (Utz, 2000).

Barak et Gluck-Ofri (2007) ainsi que Rollman et Parente (2001) montrent que le phénomène de réciprocité du dévoilement de soi est présent en CEMO[15]. Par exemple, Barak et Gluck-Ofri (2007) étudient l'occurrence et la **réciprocité du dévoilement de soi** dans les échanges en ligne. Les deux paramètres du dévoilement de soi retenus sont quantitatifs (longueur des écrits et emploi de la première personne). Les résultats montrent un effet clair de la réciprocité entre le degré de dévoilement de soi dans les premiers messages et dans les premières réponses. Les indicateurs du dévoilement de soi employés de cette étude semblent discutables, le dévoilement de soi est un procédé complexe qui requiert également d'être appréhendé de manière qualitative.

Il y aurait un **effet de genre sur le dévoilement de soi en CEMO**. Savicki (1996) montre, à l'aide d'une analyse de contenu automatisée, que les femmes ont tendance à davantage se dévoiler, elles expriment leurs émotions de manière plus explicite et tentent plus de réduire les tensions que les hommes. Les groupes de discussion dominés par les hommes ont tendance à utiliser un langage impersonnel et orienté vers les faits. Les résultats de Herring (2000) vont dans le même sens : les femmes vont plus probablement remercier, apprécier, faire des excuses et être contrariées par les

[15] La réciprocité désigne le processus de dévoilement de soi mutuel des partenaires, dans lequel le dévoilement de soi d'un partenaire engendre le dévoilement de soi par les autres (Barak & *al.*, 2007)

violations de politesse que les hommes qui paraissent moins préoccupés par la politesse et sont parfois violents. En revanche, Evers, Fischer, Rodriquez, Mosquera et Manstead (2005) montrent que l'anonymat permet aux femmes d'exprimer davantage leur colère. Barak et Gluck-Ofri (2007) notent une différence liée au genre non pas dans le dévoilement de soi mais au niveau des réactions. Les hommes se dévoilent plus à un homme qui s'est lui-même dévoilé. Ceci peut montrer que les hommes sont sensibles à d'autres critères que le degré de dévoilement de soi tels que les stéréotypes de genre ou certaines désinhibitions liées au genre.

2- L'autre procédé couramment étudié est le recours aux smileys[16]. Certains chercheurs (Derks & *al.* 2007a ; Marcoccia, 2000 ; Utz, 2000 ; Gauducheau, 2008) considèrent que l'utilisation des smileys permet de **remplacer, au moins en partie, la dimension non verbale** et ainsi réduire l'aspect désincarné de la CEMO. Les smileys ont différentes fonctions dans un message (Marcoccia, 2000 ; Marcoccia & Gauducheau, 2007 ; Derks & *al*., 2007a) : une **fonction expressive** qui se rapproche des données non verbales et paraverbales (apporter une information sur l'état émotionnel de l'émetteur qui n'est pas accessible, expliciter la dimension émotionnelle, renforcer la valeur expressive présente) ; une **fonction interprétative** qui cherche à lever l'ambigüité du contenu verbal et aider le destinataire à interpréter le message ; une **fonction relationnelle**, l'auteur du message indique le type de relation qu'il souhaite entretenir avec son interlocuteur ; une **fonction de politesse** qui vise à réduire le caractère menaçant ou hostile du contenu verbal. Pour Walther et D'Addario (2001), les émoticônes ont davantage une fonction phatique de maintien de contact qu'une fonction expressive. L'utilisation des émoticônes dépend du contexte social : les individus en utilisent plus (en conditions expérimentales) dans des contextes socio-émotionnels que dans des contextes orientés vers la tâche **(**Derks *&* *al*., 2007a).

L'utilisation des émoticônes est délibérée et intentionnelle et les ressentis émotionnels transmis par le smiley ne correspond pas nécessairement aux éprouvés réels des individu**s** (Derks & *al.*, 2007a). A ce propos, Gauducheau (2008, p395) postule *« qu'il existerait certaines règles pour manifester des émotions dans les messages, différentes selon la nature de l'état affectif exprimé* ».

Nous avons vu, dans cette section, que les individus mettent en place des stratégies en CEMO pour pallier les difficultés liées au média. Le dévoilement de soi, qui renvoie à la divulgation d'informations personnelles et à l'explicitation de ses ressentis, pensées et vécus, est le procédé d'expression émotionnelle le plus étudié. Les individus transmettent ainsi leurs ressentis de manière explicite ou implicite. Toutefois, nous ignorons si ces manifestations émotionnelles sont interprétées convenablement par le destinataire du message. Cette question fera l'objet de la section suivante.

1.4) L'interprétation des manifestations émotionnelles en CEMO

Les études s'attachent davantage à décrire les stratégies mises en place pour la communication émotionnelle que la **compréhension de ces manifestations sauf à travers la question de la dimension intime des échanges** (Derks & *al*., 2007b). Or, *« le fait de manifester ses émotions ne garantit pas que le partenaire puisse les interpréter de façon pertinente »*, par cette phrase Gauducheau (2008, p309) pointe un **manque évident** des études dans la mouvance de Walther (1996). **L'intelligibilité des émotions** manifestées en CEMO ne va pas de soi. Il convient de s'intéresser à la compréhension, par les destinataires, des manifestations émotionnelles communiquées par écrit.

[16] Les smileys (ou émoticônes) représentent une mimique faciale grâce à un enchainement de caractères ou d'icônes préexistantes sur l'interface.

Les normes sociales semblent revêtir une importance toute particulière dans la compréhension des états émotionnels d'autrui en situations naturelles. En effet, Hess et Kirouac (2000) montrent que lorsque les interactants ne se connaissent pas, ou peu, ils s'appuient sur les normes sociales en vigueur pour interpréter les états émotionnels de leur partenaire. Ils se concentreraient davantage sur des informations personnelles une fois que les participants se connaissent mieux et que la relation est établie. Nous pouvons penser que les normes sociales ont également un rôle important dans les situations médiatisées où des participants échangent avec d'autres de manière anonyme.

L'étude de Gauducheau et Marcoccia (2007) met en évidence la **complexité du processus de compréhension des émotions manifestées dans un message**. Les individus intègrent différentes informations pour décrypter le message (émoticônes, valeur expressive du message, valence des émotions). Les résultats de leur étude obligent à nuancer l'hypothèse selon laquelle les smileys jouent un rôle comparable au non verbal et au paraverbal. L'hybridité oral / écrit de la CEMO devient discutable dès lors que l'on se focalise sur l'interprétation et l'intelligibilité des messages. L'accumulation de procédés expressifs entrainerait une incertitude sur la sincérité de la joie exprimée. Walther et D'Addario (2001) remettent en cause la fonction expressive des émoticônes et son rôle dans la compréhension des messages. Les résultats de leur étude montrent que les émoticônes ont peu d'impact sur l'interprétation des messages et des états émotionnels associés lorsqu'ils sont en contradiction avec le contenu verbal. De plus, les procédés expressifs des émoticônes ne sont pas toujours identifiés comme tels. Les smileys n'impliquent pas que l'émotion manifestée soit ressentie, l'utilisation de ces procédés est intentionnelle ce qui peut avoir un impact sur la confiance qui leur est accordée en tant qu'indices émotionnels (Gauducheau, 2008).

L'interprétation des émoticônes est différente selon la familiarité du dispositif de CEMO des participants. Des **formes expressives particulières se construisent au sein d'une communauté** (émoticônes, humour, etc.) (Marcoccia & Gauducheau, 2007). Elles contribuent à construire et renforcer le sentiment de communauté avec la création de significations partagées. Gauducheau (2008) émet l'hypothèse que les décalages entre les émotions exprimées et les émotions perçues sont liés à l'absence de normes communes ou à une faible maîtrise des normes en vigueur. Il y aurait une **forme d'apprentissage des normes d'expression des émotions.**

Cette section a permis de mettre en lumière les principales caractéristiques de la communication écrite médiatisée par ordinateur. Deux principales théories s'opposent, la première postule qu'Internet ne permet pas la communication émotionnelle et a des conséquences négatives au niveau individuel et social ; la seconde perspective s'intéresse aux stratégies mises en œuvre par les participants pour manifester leurs états affectifs. Cette théorie considère que la CEMO a un impact positif sur le bien-être et les relations entre les participants. **Notre étude se situe dans cette deuxième perspective, non pas parce qu'elle considère *de facto* que les échanges sur les forums améliorent le bien-être, mais parce qu'elle va s'intéresser aux différentes manifestations émotionnelles tant en production qu'en réception.** Cette question de l'impact sur le bien-être sera posée à partir de notre étude empirique. Elle reste pour l'instant ouverte.

La partie suivante met un focus sur les communautés virtuelles et plus particulièrement sur leur définition et caractéristiques communes. Nous étudierons les particularités des communautés de pratique que nous mettrons en lien avec des travaux issus de l'ergonomie.

2) Définition, caractéristiques et formes de communautés virtuelles

Notre étude s'intéresse aux personnes qui se regroupent sur des forums pour parler des difficultés professionnelles qu'ils rencontrent et plus généralement de leur travail. Les groupes qui prennent place sur des forums de discussion sont souvent assimilés à des communautés virtuelles. Il convient donc, dans un premier temps, de mettre à jour l'emploi de ce terme puis de mettre en évidence les caractéristiques et les formes de communautés virtuelles.

2.1) Définition des communautés virtuelles

Le **concept de « communauté » a de nombreuses définitions**, ce terme est devenu un mot fourre-tout. D'un point de vue étymologique, ce terme vient de « cum » (avec, ensemble) et « munus » (charge, dette). Ceci renverrait donc à une **relation sociale caractérisée par des obligations mutuelles.** La définition traditionnelle du terme « communauté » ajoute que ce collectif est basé sur la proximité géographique (Proulx & Latzko-Toth, 2000). Le terme de « communauté virtuelle » apparait incompatible avec cette conception de la communauté. La notion de communauté virtuelle se retrouve au centre d'un **débat sociologique et aucun consensus sur sa définition n'est trouvé à ce jour**. Les termes « communauté virtuelle », « communauté en ligne », « communauté médiatisée » par ordinateur ou encore « communauté électronique » sont souvent employés comme synonymes.

Proulx et Latzko-Toth (Ibid.) proposent une **interprétation de la notion de communauté virtuelle selon les trois approches principales de la virtualité** :

(1) **La « représentation »** qui considère le **virtuel comme subordonné au réel**, une réalité artificielle, une copie dégradée. Les relations virtuelles sont intrinsèquement moins riches que les interactions en face à face. Ainsi, dans cette perspective, la communauté virtuelle est un semblant de communauté. Cette conception rappelle le positionnement de la théorie de la réduction des indices sociaux.

(2) **La « Résolution »** qui considère **la virtualité comme une solution**, une résolution d'un monde imparfait. Les technologies du virtuel sont perçues comme libératrices, elles ouvrent une porte sur toute la richesse du réel. La communauté virtuelle sert, dans cette conception, à combler les lacunes du réel. Cette approche peut être apparentée à la théorie de la communication hyperpersonnelle qui considère qu'Internet renforce les liens sociaux et améliore le bien-être.

Ces deux premières approches considèrent toutes deux l'interaction en face à face comme modèle de comparaison. A ce sujet, Whittaker (2003) repris par Lefebvre (2008) estiment préférable de ne plus prendre la communication face-à-face comme situation de référence et de **chercher les caractéristiques de la situation médiatisée étudiée**. Les deux approches sont l'objet de critiques au niveau épistémologique. D'une part, elles sont fondées sur une stricte séparation du réel et du virtuel et sont basées sur le progrès technologique. D'autre part, ces conceptions ne tiennent pas compte de l'évolution de la définition du terme communauté (et donc de communauté virtuelle). La notion de communauté est dynamique et joue un rôle prépondérant dans la manière dont la société se conçoit elle-même.

Une troisième conception propose une **alternative aux deux premières** :

(3) **L' « hybridation »** considère que **le monde virtuel et réel ne doivent pas être opposés** mais être considérés comme en « *interrelation circulaire et productive (...) l'essor des technologies du virtuel est le prolongement naturel du mouvement par lequel les espaces urbains communaux (...) constituent déjà des environnements virtuels* » (Proulx et Latzko-Toth, 2000, p104). Cette conception

apparaît être la plus satisfaisante, elle considère **le monde virtuel comme un prolongement**, une suite logique du réel, au lieu d'opposer ces deux mondes. Certains auteurs tels que Anderson, Radway, Holmes et Wellman (*pour revue voir* Proulx & Latzko-Toth, 2000, p115) considèrent que « *rien ne permet a priori de considérer que parce qu'elles reposent largement sur la médiation de la technique, les dynamiques sociales en ligne sont irréelles ou sans conséquences* ». Proulx et Latzko-Toth (2000) considèrent que l'engagement dans des collectifs électroniques est en général plus souple que dans les communautés classiques où les individus sont contraints d'être regroupés géographiquement. Ainsi, « *dans un certain sens, leur réalité peut être considérée comme virtuelle. Mais ne nous y méprenons pas ! La virtualité ne doit pas être ici comprise comme une dénaturation du social, mais plutôt comme un aspect, un effet d'optique de sa complexification croissante, amplifiée par ses propres artefacts techniques*. » (Ibid., p 117).

Tout comme pour la communauté ou le collectif, **la notion de communauté virtuelle renvoie à divers questionnements** tels que : Doit-elle avoir nécessairement conscience d'elle-même ? Les individus qui la composent doivent-ils ressentir un sentiment d'appartenance ou d'affiliation ? La communauté doit-elle être reconnue socialement pour exister en tant que telle ? Doit-elle être cohérente, pérenne, avoir une mémoire ? **La difficulté apparaît donc non seulement dans la définition de ce qu'est une communauté virtuelle mais aussi dans la manière de l'étudier** (quels critères retenir). Ces questionnements nourrissent les polémiques qui ont lieu depuis des décennies sur les notions de collectif, de communauté et maintenant de communauté virtuelle. Proulx et Latzko-Toth (2000, p117) ne tentent pas de répondre à ces interrogations, ils proposent plutôt de considérer que **« *Le lieu virtuel de ces communautés* [comme] *un point de passage, un pôle d'attraction précaire où des individus de provenances diverses se « rencontrent », de sorte que peuvent naître les « interactions non focalisées » propices au développement de dynamiques collectives.* ».**

On retrouve, au sein des communautés virtuelles, **deux grands types de participation**. Les **individus participent plus ou moins activement** aux discussions en initiant des fils[17] et répondant aux messages. Certaines personnes observent les discussions sans y participer, ils sont appelés **« lurkers »[18].** Nonnecke et Preece (1999) définissent le « lurking » comme une période prolongée durant laquelle un participant consulte des communications sans y participer. Ces auteurs montrent que les lurkers représentent une part non négligeable de la proportion de beaucoup de communautés. Caroll et Rosson (1996) estiment le ratio de lurkers à cent pour un message. Toutefois, mesurer ce ratio est difficile et de nombreux chercheurs pensent qu'il est plus élevé. **Le lurking représente environ 90% de l'activité des communautés en ligne** (Nonnecke & Preece, 2000). Le lurking n'est pas un simple comportement mais **un ensemble de comportements rationnels et d'activités situées.** Nonnecke et Preece (1999) montrent, à partir d'entretiens avec des participants aux communautés en ligne, que **le lurking est une activité systématique, stratégique et idiosyncratique**. Les participants ont recours au lurking pour plusieurs raisons (Nonnecke & Preece, 1999, 2001) : les contraintes externes (*e.g.* temporelles) ne permettent pas toujours la participation active ; le lurking permet aux novices de comprendre le fonctionnement de la communauté et garantit l'intimité et la sécurité des participants ; les caractéristiques personnelles, les relations avec le groupe et les intentions de départ influencent également le recours au lurking. Bien que les lurkers ne participent pas activement, les auteurs notent qu'un fort sentiment de communauté peut se développer.

[17] Un fil de discussion renvoie à l'ensemble des messages qui composent une discussion en ligne.

[18] Nous utiliserons les termes anglais « lurkers » et « lurking » tout au long du manuscrit. Les traductions françaises « voyeurs » et « voyeurisme » nous semble trop connotées négativement.

2.2) Caractéristiques et formes de communautés virtuelles

Les communautés en ligne varient selon leur statut (formel, non formel, informel), le média utilisé (*e.g.* chat, forum, etc.), leur degré de présence en ligne, leur taille (nombre de membres), leur durée d'existence, la nature (appartenance ou non au même domaine d'activité, durée), l'orientation de leurs activités (besoins et priorités) et le type de gouvernance (modération) (Preece, Maloney-Krichmar & Abras, 2003). Les communautés prennent des appellations diverses et adoptent des modes de communication et d'interaction qui conviennent à leur réalité (Develotte et Mangenot, 2004). Les **communautés de soutien (**ou communautés d'intérêt) regroupent des individus partageant une préoccupation commune et recherchant l'entraide (*e.g.* maladie chronique). Les **communautés de pratique** réunissent des membres cherchant à mutualiser une certaine expertise comme des professionnels qui se regroupent pour développer une pratique collective. Les **communautés d'apprentissage** sont des groupes de personnes se rassemblant pour acquérir des connaissances. Toutefois, les objectifs des communautés (entraide, mutualisation des connaissances, apprentissage, etc.) ne sont pas exclusifs les uns des autres et peuvent se retrouver dans chacune. **Il est souvent difficile de catégoriser une communauté, certaines possèdent des caractéristiques de plusieurs communautés.** Notre étude porte sur les communautés virtuelles de professionnels en difficultés dont nous montrerons qu'elles possèdent des caractéristiques des communautés de soutien et des communautés de pratique en ligne.

Les différentes formes de communautés en ligne ont de nombreux points communs. Nous proposons, à partir de la lecture de la littérature sur les communautés, plusieurs éléments caractéristiques des communautés en ligne (particulièrement les communautés de soutien et de pratique). Pour ce faire, nous avons repris la liste proposée par Barcellini (2009) et l'avons complétée par d'autres lectures que nous préciserons :

(1) **un groupe de personnes dispersées géographiquement qui se rencontrent et communiquent en ligne.** La communauté est ainsi soutenue par un logiciel (Maloney-Krichmar & Preece, 2005) ;

(2) **des interactions sociales fréquentes**. Les membres d'une communauté de pratique n'ont pas le même niveau d'engagement, celui-ci peut évoluer dans le temps ou selon les sujets abordés. Le degré de participation ne se résume pas à la participation visible (nombre de messages sur le forum) (MaKinster, Barab, Harwood & Andersen, 2006) ;

(3) **un engagement des membres.** Cette caractéristique a été proposée par Wenger (1998) pour définir les communautés de pratiques mais elle peut être appliquée à toutes les communautés virtuelles. Les membres s'engagent volontairement dans des activités ou des discussions, s'entraident et partagent des informations. L'engagement prend diverses formes représentant diverses motivations : le désir de voir l'intérêt commun se développer, la recherche d'interactions avec les pairs, le désir de faire une contribution sachant qu'elle sera appréciée ou l'envie d'apprendre au sujet de la pratique dans une perspective personnelle de perfectionnement. Les relations sont fondées sur la réciprocité, l'entraide, la confiance et l'ouverture. Certaines caractéristiques traduisent cette notion d'engagement (Chanal, 2000) : une entreprise commune ; l'absence de procédés introductifs dans les conversations ; un jargon, des histoires partagées, des plaisanteries ; un discours partagé qui reflète une certaine vision du monde. Nonnecke et Preece (1999) signalent que plusieurs éléments peuvent influencer l'adhésion à une communauté en ligne : **la personnalité** (curiosité, ennui, besoin d'interaction) ; **l'aspect social** (recherche de personnes similaires, désirent d'élargir sa communauté au-delà de communauté physique) ; **l'aspect professionnel** (relations dans le travail) ; **l'aspect informationnel** (accès à des

experts, informations rapides, exposition d'idées profondes) ; **le plaisir** (divertissement, débat, humour) ;

(4) **un intérêt commun.** De la même façon que pour l'engagement des membres, ce critère a été proposé par Wenger (1998) pour définir les communautés de pratique. Toutefois, il semble que celui-ci puisse être appliqué aux autres types de communautés (*e.g.* communautés de soutien). Selon Wenger (Ibid.) cet intérêt commun n'est pas nécessairement reconnu comme une expertise à l'extérieur de la communauté. Il définit un ensemble d'enjeux et de problèmes rencontrés auxquels la communauté décide de se consacrer. Il correspond au fondement de la communauté et définit son identité. Le domaine évolue au cours du temps selon les préoccupations nouvelles ;

(5) **un sentiment d'appartenance** qui influence le comportement des membres et renvoie à leur reconnaissance de leur appartenance à la communauté (Benghozi, Bitouzet, Soulier & Zacklad B, 2001). Toutefois, **l'appartenance à la communauté est fluide et difficilement définissable** (Barcellini, 2009), elle est fonction de l'investissement et des attentes de chacun des membres (Wenger, 1998). Develotte et Mangenot (2004) mettent en évidence l'existence de marques (passage au tutoiement, salutations affectisées, vœux, etc.) qui renvoient au sentiment d'appartenance, ils parlent d' « intimité virtuelle ». ;

(6) **des valeurs, normes communes et des règles de conduite** issues de ces valeurs (*i.e.* solidarité, aide mutuelle, etc.). Les résultats de Dupouët, Yildizoglu et Cohendet (2003) mettent en évidence des rôles au sein des communautés de pratique, certains membres se concentrent sur le noyau de la communauté, d'autres sont des experts, d'autres encore se situent à la périphérie de la communauté et forment une sorte de passerelle entre plusieurs communautés.

(7) **des règles de gouvernance** non formalisées qui émergent des besoins des membres (gestion des ressources, responsabilité dans la production) et qui impliquent un système de contrôle des comportements. Herring (2001) expliquent que peuvent se développer des hiérarchies de pouvoir interne.

La création des communautés n'est pas établie *a priori*, Benghozi et *al*. (2001, p4) mettent en lumière « *l'indétermination des acteurs au moment de la création d'une communauté* ». Les rôles, les responsabilités et la forme de la communauté ne sont pas définitivement déterminés en amont. Un type de communauté (eg. de pratique) émerge de la façon dont les participants construisent cette communauté (Johnson, 2001). **Les trajectoires d'évolution des communautés sont imprévisibles** (Dupouët & 2003).

Les formes de communautés virtuelles (*e.g.* de soutien, de pratique, d'apprenants, etc.) sont souvent définies selon des caractéristiques comme l'engagement, la participation, l'entraide, le partage de référentiel commun. Develotte et Mangenot (2004) considèrent que cette classification ne permet pas de caractériser les communautés mais plutôt de mesurer certaines dimensions. Plus précisément, ils estiment que l'intensité du lien social ne peut être donnée a priori et dépend du type d'interactions qui ont lieu dans ces communautés (*e.g.* le lien social au sein d'une communauté de pratique peut être plus fort que celui trouvé dans une communauté de soutien). Ainsi, selon les auteurs, **mettre l'accent sur l'objectif fixé au sein de la communauté** apparaît être une alternative satisfaisante. Dans cette perspective, les différences principales entre les communautés de soutien et les communautés de pratique résident dans les notions d'empathie et de compétences. En effet, les communautés de pratique ont pour fonction l'amélioration des compétences des membres à travers des échanges soutenus sur la pratique. Les communautés de soutien sont axées sur la communication empathique

(qui se manifeste de différentes manières comme le soutien émotionnel et la similarité) sans que l'amélioration des compétences (de la pratique) soit un objectif à atteindre.

Notre étude postule que certaines communautés de professionnels en ligne ont des caractéristiques propres aux des communautés de soutien et des communautés de pratique. Nous mettrons ainsi notre focus, dans un premier temps, sur les communautés de pratique et présenterons leurs particularités, à savoir le partage d'une pratique et l'acquisition de compétences. Puis, nous présenterons les communautés de soutien en ligne ainsi que leurs caractéristiques, à savoir la communication empathique et le dévoilement de soi.

3) Les caractéristiques propres aux communautés de pratique : le partage d'une pratique et l'acquisition de compétences

3.1) Les communautés de pratique centrées connaissances et compétences

Ce concept a été introduit en 1991 par Lave et Wenger qui ont une conception particulière de l'apprentissage. Wenger (1998) définit les communautés de pratique comme des **groupes d'individus qui partagent une préoccupation et s'organisent de manière informelle** (et peuvent évoluer vers des organisations plus formelles) **pour développer leurs connaissances, améliorer leurs savoirs et leurs savoir-faire à travers des interactions régulières et soutenues**. Partager le même métier n'est pas une condition sinéquanone des communautés de pratique. Wenger (Ibid.) postule que les communautés de pratique ont un rôle majeur dans l'acquisition de connaissances, d'habiletés et d'attitudes nécessaires à l'exercice d'une pratique professionnelle.

D'après nous, parmi les caractéristiques citées par Wenger (Ibid.) pour définir les communautés de pratique, la **pratique partagée par tous les membres** est celle qui est propre à ce type de communauté. La pratique est un «*ensemble d'activités qui effectuent transformations, productions performantes à partir d'une compétence*» (Chanal, 2000, p10). La pratique relève du « faire » qui inclut à la fois le registre de l'explicite (le langage, les outils, les documents, les symboles, les procédures, les règles que les différentes pratiques rendent explicites) et le registre du tacite (relations implicites, conventions, hypothèses, représentations sur le monde). Wenger (1998) n'oppose pas la pratique à la théorie ni les dimensions tacites et explicites de la pratique, il considère que ces deux aspects sont toujours présents dans toutes formes de connaissances et les distinguer n'est pas pertinent pour la compréhension de la pratique. Cette conceptualisation de la pratique s'inscrit dans la **perspective de l'action située et de l'éthnométhodologie** dans lesquelles les actions sont comprises dans leur contexte avec ses influences historiques et culturelles (Lave, 1991 ; Barcellini, 2009). Les participants développent, par la pratique, un **ensemble de ressources communes appelées répertoire partagé** (connaissances empiriques, théoriques, procédurales, principes, outils, etc.). Le développement d'une pratique partagée peut être plus ou moins conscient, autrement dit les participants peuvent ne pas s'en rendre compte.

L'attribution de significations à nos expériences ou à nos actions relève d'un processus que Wenger (1998) appelle la « **négociation de sens** ». Celle-ci peut impliquer le langage et des conversations entre individus, mais peut également s'appuyer sur des éléments tacites comme des conventions. La négociation de sens, dans la théorie sociale de l'apprentissage de Wenger (Ibid.), renvoie à **deux processus, celui de la participation et de la réification**. La participation décrit **l'expérience des acteurs** qui s'engagent activement dans les projets de la communauté. La réification est un processus qui consiste à **fixer l'expérience en produisant des outils** tels qu'un concept, un

texte, un outil, une méthode, un schéma, une histoire, etc. La continuité des significations (à travers le temps et l'espace) s'appuie sur la **tension dynamique** entre la participation des membres à la vie sociale (engagement) et la réification qui consiste à « *créer des points de focalisation autour desquels la négociation de sens peut s'organiser* » (Chanal, 2000, p6). **La réification a un aspect figé, rigide, tandis que la participation est plus dynamique, contextuelle.** La production de sens est ainsi favorisée par les échanges au sein de la communauté de pratique. Les communautés de pratique sont le support d'une «histoire partagée d'apprentissage» qui se construit peu à peu en combinant la participation et la réification.

Les communautés de pratique se présentent comme « un dispositif de coordination » qui permet à ses membres « *d'améliorer leurs compétences individuelles à travers l'échange et le partage d'un répertoire de ressources communes qui se construisent en même temps que se développe la pratique de la communauté* » (Dupouet& *al.*, p93). **Les communautés développent leur pratique à travers une variété d'activités** telles que la résolution de problèmes, la demande de renseignements, la recherche d'expérience, le partage d'expérience, la coordination, la réflexion sur la pratique plus globale, des projets de documentation, la visite pour observer la pratique des autres membres, l'état des lieux des connaissances et l'identification des lacunes, etc. (Wenger, 1998).

La conceptualisation des communautés de pratique fait directement le lien avec les notions de construction de sens et de connaissances étudiées en ergonomie. Nous proposons de faire un détour par cette discipline pour apporter des éléments de compréhension à ce que les communautés de pratique peuvent favoriser.

3.2) Rapprochement entre les communautés de pratique et approches ergonomiques de la construction de sens

Il apparait, comme l'a souligné Barcellini (2009), que le concept de pratique tel que décrit par Wenger se rapproche du **concept d'activité** utilisé en ergonomie. La communauté de pratique et le **collectif** ont des points d'entente, ils mettent tous deux l'accent sur le caractère situé des pratiques, sur la nécessité de partager un langage et sur les mécanismes d'apprentissage.

Lacoste (1995, p24) déclare nécessaire, pour que se développe une parole sur le travail, « *un univers de complicité, de partage d'expérience, un enracinement dans le vécu mais aussi des occasions et des motifs*». Weill-Fassina et Pastré (2004) considèrent que **l'apprentissage par l'action n'est pas suffisant pour construire des compétences** « *ce qui ne peut pas être compris pendant l'action peut l'être après coup (...) la construction des compétences se fait au moins autant, et parfois davantage, après l'action que pendant celle-ci* » (Ibid., p228). L'activité d'analyse est dite métafonctionnelle, elle se produit à propos et à côté de l'activité productive (Falzon, 1996 cité par Weill-Fassina & Pastré, 2004). **Le travail réflexif permet de donner du sens à nos expériences** « *Les expériences mémorisées ne sont pas toujours des connaissances, au sens où elles n'ont pas toujours subi un travail réflexif d'abstraction (...) La construction d'une mémoire pertinente (...) demande une élaboration particulière par le sujet lui-même, dont l'activité fonctionnelle devient l'objet d'un travail réflexif* » (Falzon, 1997, p10). Le travail réflexif transforme alors l'expérience vécue. **L'individu, à travers cette activité d'analyse, construit des connaissances sur la manière de traiter un problème et sur sa capacité à évaluer ses ressources pour les adapter à la situation** (Weill-Fassina & Pastré, 2004). Astier (2005) distinguent les énoncés de l'action (ie., témoignages) et les savoirs d'action. Ces concepts renvoient aux résultats des processus de participation et de réification développés par Wenger (1998). Les savoirs d'action ne cherchent pas à «*rendre compte de l'action effective et encore moins de l'activité comme mobilisation subjective, mais* (…) *sont des*

organisateurs non de l'action elle-même mais de la représentation que le sujet en adresse à autrui. » (Astier, 2005, p4). Dans cette logique, les savoirs d'action peuvent ainsi être transformés, modifiés, améliorés dans et par l'énonciation comme acte de discours.

Brassac et Grégori (2000) se situent dans la même perspective (constructiviste) pour laquelle **le sens se construit en interaction**. Le discours est porteur de sens et s'actualise au cours de la conversation « *La conversation n'est pas un lieu de transfert d'un message, fût-il caché (au sens d'implicite), il est le lieu d'un façonnage des cognitions en présence.* » (Ibid., p5). **Le sens est ainsi provisoire et constamment négociable**. Falzon (1994, p2) considère que « *l'analyse du langage peut ainsi permettre d'appréhender l'activité cognitive des sujets et constitue donc un moyen de l'analyse du travail.* ». Il utilise le terme de dialogue lorsque des interactants s'engagent dans une co-construction intentionnelle de sens. Wenger (1998) ne fait pas cette distinction, il considère que la création de sens est le résultat d'une négociation plus ou moins intentionnelle entre les membres de la communauté. Falzon (1994) stipule que les sujets dialoguent pour coopérer et coopèrent pour dialoguer. Pour ce faire, les individus vont prélever et donner des indices afin de maintenir le bon déroulement de l'interaction. Cette synchronisation cognitive est au service du référentiel opératif commun. Celui-ci permet de faire l'économie de certaines explications en utilisant un langage opératif commun. Ce langage renvoie à la **notion de jargon** que mobilise Wenger (1998).

De nombreux termes sont employés pour faire référence aux **connaissances partagées par des individus** : référentiel commun, intelligibilité mutuelle, compréhension partagée, contexte partagé, commun ground, correspondance, référentiel opératif commun, terrain commun (Giboin & Salembier, 2011)[19]. Ces concepts ont en commun de considérer que l'état des connaissances partagées est régulièrement actualisé au cours de l'interaction, il est le **produit d'une co-construction dynamique**, ses caractéristiques évoluent avec l'expérience. Les individus se baseraient sur les éléments stabilisés du référentiel commun pour optimiser la coopération. Le support (*e.g.* le forum de discussion) aide à construire et partager l'historique des activités réalisées. Le répertoire partagé devient, au fil du temps, partie intégrante de la pratique de la communauté de pratique (Chanal, 2000). Dans la théorie de Wenger, le répertoire partagé correspond à un « *ensemble de ressources mobilisables pour la négociation des significations dans les situations d'interactions* » (Ibid., p9). Le sens partagé n'est ni une condition, ni le résultat indispensable d'une pratique partagée. En effet, les divergences d'interprétation sont à entendre comme des occasions de négociation de nouvelles significations (Wenger, 1998). Chaque membre alimente la communauté de pratique grâce à son expérience et s'appuie en retour sur les connaissances des autres pour améliorer sa pratique. Ces communautés peuvent être considérées comme un « noyau » de compétences (Charlier & Henri, 2004). **Le partage d'expériences professionnelles est un vecteur pertinent pour construire du sens et des pratiques professionnelles.** Nous pouvons nous demander si ce partage se retrouve également dans des communautés de pratique en ligne.

3.3) Les communautés de pratique en ligne

Si les communautés de pratique apparaissent comme de nouvelles formes organisationnelles modifiant la façon dont nous travaillons, apprenons et partageons des ressources (Wenger, 1998), la question peut aussi se poser pour les communautés de pratique en ligne. Les nouvelles technologies de communication permettent l'émergence de communauté de pratique en ligne (Johnson, 2001 ; Benghozi & *al.*, 2001). Internet a transformé certaines pratiques de travail, les professionnels peuvent

[19] Nous n'entrerons pas dans le détail des définitions et utiliserons indifféremment ces termes, notamment le « référentiel commun ».

dorénavant partager leur expertise, leurs expériences, leurs connaissances pour favoriser de nouvelles approches (Preece & *al.*, 2003). Les travaux sur les communautés de pratique en ligne se situent dans le domaine de l'éducation, en particulier pour des personnes en formation (*e.g.* enseignants, soignants). Ces études s'attachent à étudier le contenu des échanges entre les participants afin de mettre en évidence les composantes décrites par Wenger (1998) comme constitutives des communautés de pratique (*e.g.* Guan, Tsai & Hwang, 2006 ; Hara, Bonk & Angeli, 2006 ; Hara & Hew, 2007).

Les travaux sur les communautés d'enseignants intéressent notre étude qui porte elle-même principalement sur un forum composé d'enseignants. La tendance actuelle est de considérer que le développement professionnel des enseignants est **un processus qui intègre la formation initiale et continue, des échanges avec des pairs** ainsi « *la réflexivité personnelle dans d'autres situations, professionnelles ou privées* » (Daele & Charlier, 2006). Les communautés de pratique entre enseignants représentent une stratégie pédagogique car elle favorise la pratique réflexive (Charlier & Henri, 2004). Les communautés virtuelles constituées d'enseignants engagés dans une amélioration de leur pratique au quotidien, favorisent la pratique réflexive et l'apprentissage (Chanier & Cartier, 2006 ; MaKinster, Barab, Harwood & Andersen, 2006). L'apprentissage collaboratif envisage **le forum comme un outil servant de levier à l'apprentissage** à travers les échanges qu'il soutient. Le forum requiert un travail cognitif conséquent qui suscite une importante réflexivité. Les échanges permettent la clarification des idées, le partage d'opinions, la rétroaction, le développement d'un langage commun et la recherche des solutions communes (Henri & Charlier, 2005).

Après avoir mis en lumière les caractéristiques des communautés de pratique, nous allons nous intéresser à celles des communautés de soutien.

4) Les communautés de soutien en ligne

Les communautés de soutien en ligne font l'objet de nombreuses études. Nous présenterons dans un premier temps quelques considérations générales suivies des avantages du soutien social en ligne. Nous exposerons les caractéristiques de ce type de communautés à savoir la communication empathique et le dévoilement de soi. Nous verrons que quelques études se sont employées à mettre en évidence la dynamique des échanges dans les communautés de soutien. Enfin, nous discuterons des bénéfices des échanges sur les individus.

4.1) Considérations générales

Les communautés de soutien en ligne étudiées sont principalement des communautés de soutien de personnes malades (physiquement ou psychiquement) et des communautés de personnes âgées. Hormis quelques travaux en sciences de l'éducation s'intéressant à des expérimentations pour des jeunes enseignants en difficultés (*e.g.* Merseth, 1992 ; Babinski, Jones & DeWert, 2001), à notre connaissance, **les communautés de professionnels virtuelles ont été très peu étudiées sous l'angle du soutien**. Akrich (2010), qui s'intéresse aux communautés virtuelles de patients, montre que ces communautés de soutien peuvent être considérées comme des communautés de pratique au sein desquelles se joue un apprentissage collectif qui conduit à la production de documents.

Les travaux qui s'intéressent à ce type de communautés étudient **la nature du soutien échangé par les participants**. Pour ce faire, ils s'intéressent à l'activité discursive et analysent le contenu des messages. **Chaque étude développe son propre système de codage**. Ainsi, comme pour l'étude du soutien social en face à face, il n'y a pas d'uniformité dans les systèmes de codage utilisés.

Certaines études s'intéressent aux seuls comportements de soutien en partant de catégories existantes dans la littérature (*e.g.* Couslon, 2005), alors que d'autres prennent en compte l'ensemble des comportements rencontrés dans les messages en réalisant une catégorisation empirique (*e.g.* Pfeil & Zaphiris, 2007). La plupart des études utilisent l'analyse du contenu des messages. Toutefois, quelques études récoltent des données via des enquêtes en ligne à partir de questions ouvertes (*e.g.* Malik & Coulson, 2008a) ou à partir d'entretiens avec les participants aux communautés en ligne (*e.g.* Pfeil & *al.*, 2009).

Turner, Grube et Meyers (2001) constatent, à l'aide d'analyses statistiques sur des réponses à un questionnaire, que **les personnes évaluent la capacité à fournir du soutien de leur réseau avant de se lancer dans la recherche de soutien en ligne**. Les gens sont susceptibles de déplacer leur requête de soutien en face à face pour du soutien en ligne si ce premier contient un obstacle (Eastin & LaRose, 2005). Les mesures de ces auteurs montrent que les personnes qui cherchent activement du soutien sur Internet le trouvent généralement.

Des recherches ont montré que certaines composantes semblent être prééminentes dans le soutien social en ligne. **Le soutien informationnel et le soutien émotionnel sont les comportements de soutien les plus fréquemment rencontrés en ligne** (Wright, 2000 ; Braithwaite & *al.*, 1999 ; Coulson, Buchanan & Aubeeluck, 2007 ; Coulson, 2005 ; Salem, Bogat & Reid, 1997 ; Blank & Adams-Blodnieks, 2000). Le soutien instrumental ou l'aide tangible est peu présent en raison de la distance géographique des participants. La primauté de l'un ou de l'autre dépend des études. Certaines montrent que la première fonction de ces groupes de personnes malades (maladie d'Huntington, syndrome de l'intestin irritable et anorexie) est la communication de soutien informationnel (interprétation de la maladie et conseils sur sa gestion) (e.g ; Coulson, 2005 ; Coulson & *al.,* 2007 ; McCormack & Coulson, 2009). Ce type de soutien est souvent manifesté par du partage d'expérience. Les participants témoignent de soutien émotionnel par des expressions d'empathie, de soutien ou de réciprocité. Les travaux de Salem et *al.* (1997) montrent que les groupes de soutien en ligne communiquent de la même façon que les groupes de soutien en face à face (haut niveau de soutien, de reconnaissance, de sentiments positifs). Toutefois, en comparant leurs résultats avec ceux d'une étude en face à face, les auteurs montrent que les participants aux communautés de soutien en ligne s'engagent davantage dans une activité de soutien émotionnel et de dévoilement de soi.

4.2) Les avantages du soutien en ligne

Certains chercheurs, qui se situent dans la perspective de Walther (1996) (cf 1.2, p43), considèrent que la médiation par **le forum facilite l'échange de soutien social.** Ainsi, pour Walther et Boyd (2002), le soutien social en ligne peut pallier certains aspects négatifs du soutien social en face à face en raison de différences de règles sociologiques. Les auteurs recensent ces éléments: (1) **les décalages** (mismatching) entre le soutien apporté et le soutien attendu peut affecter la relation affective. Certaines personnes peuvent proposer un soutien inapproprié qui sera inefficace, contre-productif et gênant pour la personne qui le reçoit. Le soutien social en ligne se manifeste beaucoup par le partage d'expérience de personnes vivant des situations similaires. Ces personnes peuvent ainsi mieux comprendre la situation et proposer une aide plus appropriée. (2) **Les répercussions sur la personne qui donne du soutien** (« costs of giving »). Apporter du soutien social aux autres peut générer du stress et de la lassitude d'autant plus intenses que le besoin en soutien est important. Le soutien social en ligne présente l'avantage de mobiliser de nombreuses personnes, ce qui réduit les conséquences. (3) **Les répercussions sur la personne qui reçoit du soutien** (« costs of receiving »). Les personnes qui demandent et reçoivent de l'aide s'exposent aux jugements d'autrui et à la potentialité de devoir donner du soutien en retour. En outre, accepter du soutien entraîne une relation

de dépendance où l'individu se sent obligé de suivre le conseil proposé. L'intention de chercher du soutien est clairement affichée dans les groupes de soutien en ligne. Les participants sont libres de choisir s'ils souhaitent donner ou non du soutien.

Caplan et Turner (2007) postulent que la « communication réconfortante » (conforting communication) proposée par Burleson et Goldsmith (1998) se déroule plus facilement dans les communications médiatisées qu'en face à face. **Les conditions d'interaction facilitant les réévaluations d'expériences douloureuses seraient plus facilement réunies à travers le soutien en ligne** (dévoiler un épisode négatif, focaliser la discussion sur les pensées et émotions liées à l'expérience difficile et favoriser la réévaluation grâce aux récits d'expérience).

Les discussions sur les forums représentent une **source importante d'informations**, ce qui motive les participants à s'y rendre. Ceux-ci peuvent communiquer avec un **nombre théoriquement illimité de personnes** (Braithwaite, Waldron & Finn, 1999; Walther & Boyd, 2002; Wright, 2002). Les participants peuvent, à travers le témoignage des autres participants, **enrichir leur référentiel de situations connues** (Malik & Coulson, 2008).

4.3) Les caractéristiques des communautés de soutien en ligne

4.3.1) La communication empathique très présente

L'étude de Preece et Ghozati (2001), basée sur cent communautés en ligne, montre que le **degré de communication empathique dépend des centres d'intérêt des communautés.** Ce type de communication est un élément caractéristique des groupes de soutien en ligne. Les communautés de scientifiques sont les seules communautés de professionnels étudiées par les auteurs et les résultats montrent qu'elles sont parmi les moins empathiques. Les résultats des travaux de Salem et *al.* (1997) ainsi que Preece et Ghozati (2001) ne mettent pas en évidence d'effets de genre. Les hommes et les femmes ont tout autant recours à la communication empathique.

Pfeil et Zaphiris (2007) montrent que les comportements de soutien le plus fréquemment observés (ici dans une communauté de personnes âgées) correspondent à des **manifestations de soutien émotionnel.** Ces auteurs définissent **quatre composants de la communication empathique au sein des groupes de soutien:**

- **la compréhension** ;
- **le contenu émotionnel** ;
- **la similarité** (témoignage d'un vécu similaire). Les communautés de soutien en ligne sont destinées à des **personnes qui ont des préoccupations communes ou/et vivent une expérience similaire**. Les participants peuvent s'identifier plus facilement aux personnes ayant des expériences semblables (Preece, 1999). La similitude apparaît être un pré-requis pour établir une relation et échanger du soutien social en ligne. Cet élément semble capital pour le processus d'empathie, particulièrement en raison du manque d'indices non-verbaux et paraverbaux (Pfeil & *al*., 2009). La similarité aurait un impact sur la dimension émotionnelle. Les personnes qui partagent des situations similaires sont plus susceptibles d'avoir une discussion avec un fort contenu empathique (Pfeil & Zaphiris, 2007).
- **l'intérêt** (s'intéresser à un autre participant en lui posant des questions sur son bien être). Preece (1999) estime que l'intérêt est spécifiquement important dans les communautés de soutien en ligne car l'absence d'indices non verbaux réduit la vérification que peuvent effectuer les

gens en face à face. Les participants de l'étude de Pfeil et *al.* (2009) expliquent, en entretien, maintenir le contact régulier avec les membres de la communauté et se montrent concernés par leur bien-être. D'après de nombreux auteurs ayant étudiés le contenu des échanges entre les participants aux communautés de soutien en ligne, **les gens peuvent construire des relations fortes marquées par un haut niveau d'empathie** (Marcoccia, 2007 ; Pfeil et Zaphiris, 2007, 2009; Preece & Ghozati, 2001 ; Parks & Floyd, 1996 ; Preece, 1999, 2001).

4.3.2) La prégnance du dévoilement de soi

Barak et Gluck-Ofri (2007) mettent en évidence que **le dévoilement de soi est un élément caractéristique des communautés de soutien en ligne**. Ils réalisent une comparaison du degré de dévoilement de soi selon le type de forum (forum de discussion : végétariens, Harry Potter et motards ; forums de soutien : cancer, solitude et soutien pour adolescents). Ils reprennent la définition couramment utilisée dans les études, à savoir que le dévoilement de soi se réfère à des expressions verbales dans lesquelles une personne révèle des aspects d'elle-même aux autres. Ils l'opérationnalisent de manière qualitative à l'aide de trois critères (informations, pensées et ressentis dévoilés) et de manière quantitative en calculant le nombre de mots à la première personne utilisés dans les messages. Les résultats montrent que la majorité des messages issus des forums de discussion n'ont aucun dévoilement de soi (80%) à l'inverse des forums de soutien (7%). Plus de la moitié des messages issus des forums de soutien sont considérés comme ayant un fort dévoilement de soi (55%) contre 1,7% dans les forums de discussion. Sauf erreur de notre part, il semble que les auteurs aient réalisés leur catégorisation en considérant l'intensité du dévoilement de soi des trois types de contenu (informations, pensées et ressentis) comme identique. Si les auteurs ont effectivement utilisé une grille qui indique les différents degrés de dévoilement pour chaque critère, ils ne semblent pas avoir considéré que les critères eux-mêmes puissent avoir une intensité différente. Selon nous, dévoiler ses émotions est un dévoilement de soi beaucoup plus important que donner son point de vue. Toutefois, ces résultats permettent de montrer qu'il y a une différence notable de dévoilement de soi entre les types de forums.

Tichon et Shapiro (2003) réalisent une étude très intéressante sur les fonctions du dévoilement de soi (défini comme le fait de révéler à d'autres personnes des informations personnelles). Elles réalisent une analyse qualitative d'échanges issus d'une liste de discussion dédiée à de jeunes adolescents. Leurs résultats montrent que **le dévoilement de soi couvre trois fonctions** instrumentales dans les échanges :

(1) **Demander du soutien de manière implicite.** Ce type de stratégie est plus fréquemment observé par les auteurs que demander explicitement du soutien. La personne qui se dévoile entame une relation transactionnelle avec un autre dans le but d'**attirer du soutien à travers l'expression de préoccupations**. Ce résultat rejoint celui de Pfeil et Zaphiris (2007) qui observent, à l'aide d'une analyse qualitative des messages, que les participants demandent rarement directement de l'aide ou du soutien (2% dans leur étude). Ils ont tendance, pour déclencher une réponse empathique, à faire un récit de leur histoire plutôt que de poser directement une question (Ibid., Preece, 1999). En s'intéressant aux séquences d'interaction de messages adjacents, Pfeil et Zaphiris (2007), ont montré que le dévoilement de soi émotionnel (plus précisément le dévoilement de sentiments négatifs, de ses problèmes et de ses expériences émotionnelles) est un meilleur déclencheur d'empathie qu'une question directe.

(2) **Donner du soutien.** Le réactant peut démontrer à son interlocuteur, à travers le dévoilement d'une expérience vécue, qu'une **solution est envisageable**. Les participants de l'étude de

Pfeil et Zaphiris (2007) déclarent nécessaire de connaître son interlocuteur pour donner des conseils explicites. Ils préfèrent dire ce qu'ils feraient ou ont fait dans une situation similaire plutôt que de donner des conseils directs et explicites (Pfeil & *al.*, 2009 ; Wright, 2000). Ils ont ainsi **tendance à déguiser un conseil en partage d'expérience.** Les connaissances sur le contexte semblent nécessaires pour savoir quel type d'aide apporté (Walther & Boyd, 2002 ; Pfeil & *al.,* 2009). Le dévoilement de soi permet de transmettre ce type d'informations contextuelles.

(3) P**artager des moments de camaraderie** avec un autre participant.

Le dévoilement de soi a également d'autres fonctions comme permettre aux participants de procéder à une **comparaison sociale qui le plus souvent est source de réassurance** (Walther & Boyd, 2002). Le dévoilement de soi avec des personnes qui vivent une situation stressante similaire permet de valider, normaliser l'expérience, réduire l'isolement émotionnel et de créer un sentiment d'appartenance (Helgeson & Gottlied, 2000). Malik et Coulson (2008) montrent que ce partage de vécus similaires peut aider les participants à prendre des décisions (*e.g.* sur les traitements).

Les deux caractéristiques principales des communautés de soutien en ligne, intimement liées, sont la communication empathique et le dévoilement de soi. Les études présentées mettent en avant ces caractéristiques en utilisant une approche synchronique (analyse de contenu des échanges sans prise en compte de la dynamique interactionnelle). Quelques études adoptent une approche diachronique er mettre en perspective le **caractère dynamique des échanges**.

4.4) Rôles et dynamique des échanges

Pfeil et Zaphiris (2007) montrent que les caractéristiques de l'empathie en face à face se retrouvent en ligne. Elles ont ainsi mis en évidence **deux rôles dans les communautés en ligne de personnes âgées** : les « consolateurs » (empathizers) et les « cibles » (targets). Les auteurs ne donnent pas de définition de la notion de rôle mais l'appréhendent à travers le type de messages de chaque participant. Leurs résultats montrent que les cibles ont tendance à exprimer leurs sentiments, à utiliser la narration, à parler de leur situation médicale et à demander du soutien. Les consolateurs ont tendance à montrer de l'intérêt, à encourager, à émettre des souhaits, à proposer du soutien émotionnel, de la réassurance, de l'aide et à partager une situation similaire. Les auteurs montrent que **les participants occupent les deux rôles,** parfois dans le même message. Toutefois, chaque participant tiendrait un rôle plus qu'un autre : les membres les plus actifs sont davantage des personnes qui témoignent d'empathie et les participants les moins actifs sont davantage des cibles. Il est inhabituel que les nouveaux participants soient des consolateurs. **Le rôle serait ainsi lié au degré de participation** dans le forum.

Pfeil, Zaphiris et Wilson (2009) montrent que certaines séquences de messages sont des **patterns à la base de la communication et assurent la viabilité de la communauté de soutien en ligne**. Une discussion basique commence par un échange de dévoilement de soi dans le but de construire un terrain commun (common ground). Il y a ensuite des séquences de soutien (réassurance, soutien émotionnel, sympathie, compassion, etc.) suivies à nouveau de séquences de dévoilement de soi. Ces échanges peuvent durer un certain temps, ils sont souvent suivis d'éléments de la catégorie « construction de la communauté » (camaraderies, remerciements, etc.) afin d'apprécier le soutien apporté.

Le point de vue de Tichon et Shapiro (2003) sur le soutien social rejoint notre propre conception du soutien social. Ils l'envisagent comme une **dynamique interactionnelle** et proposent, à partir du processus de soutien observé dans leur étude, un modèle conceptuel de la dynamique du

soutien (ibid., voir p168). L'interaction implique par nature de recevoir et donner du soutien simultanément. Les auteurs considèrent que les études devraient davantage se focaliser sur **l'explication d'épisodes de soutien où les deux phénomènes sont observés** plutôt que de distinguer nettement le don et la réception de soutien.

En parallèle de l'analyse des échanges, certaines études se sont intéressées aux effets des échanges en termes de bien-être des participants. Nous en donnerons les principaux résultats.

4.5) Les effets des échanges dans les communautés de soutien en ligne sur le bien-être des participants

Selon certains auteurs, la participation aux communautés de soutien en ligne aurait une **influence sur l'amélioration du bien-être psychologique** des participants. Les personnes en détresse stigmatisées telles que les personnes atteintes du VIH, d'anorexie, d'infertilité, de cancer ou encore les personnes âgées sont des personnes qui trouvent des bénéfices au soutien social en ligne tels que la diminution de leur stress, la création de liens forts avec d'autres participants (Braithwaite & *al*., 1999; Wright, 1999, 2000, 2002; Wright & Bell, 2003 ; Pfeil & *al*., 2009). Les personnes se sentent plus honnêtes vis à vis de leurs sentiments et pensées (Pfeil & *al.*, 2009). Ces résultats peuvent expliquer le haut niveau de dévoilement de soi trouvé dans les études (Pfeil & Zaphiris, 2007 ; Bowker & Tuffin, 2002). Les participants de l'étude de Merseth (1992), qui s'intéresse aux échanges de soutien en ligne entre de jeunes enseignants, déclarent que leur sentiment de solitude et d'inutilité diminuent grâce aux échanges. Les participants au forum pour personnes atteintes d'infertilité interrogés par Malik et Coulson (2008) expliquent que constater que d'autres personnes vivent la même situation diminue ce sentiment. En outre, le forum est un espace où elles peuvent décharger leur anxiété.

Rains et Young (2009) réalisent une méta-analyse des effets du soutien social en ligne à partir de vingt-huit études. Les résultats montrent que les personnes qui participent à un groupe de soutien en ligne perçoivent un **accroissement significatif du soutien social dont elles bénéficient, une diminution de la dépression ainsi qu'une amélioration de la qualité de vie et du sentiment d'auto-efficacité**. En outre, leurs résultats montrent qu'il n'y aurait pas de lien entre la fréquence de participation et les bénéfices du soutien. Ce résultat confirme celui de Malik et Coulson (2008) : les lurkers mentionnent des **effets du soutien similaires** à ceux des participants actifs (aide à la prise de décision, réassurance, etc.). Les lurkers tirent des bénéfices de la seule lecture des discussions**.**

Les résultats de l'étude de Malik et Coulson (2008) renforcent la théorie of « optimal matching » proposée par Cutrona et Russell (1990) qui stipule que **certains types de soutien social sont plus efficaces quand ils sont associés à certains types d'événements**. La contrôlabilité de l'événement revêt une importance particulière. Malik et Coulson (2008) montrent que le soutien émotionnel (témoigné par des expressions d'empathie, de soutien ou de réciprocité) est considéré comme le plus efficace lorsque le participant ne peut agir concrètement sur sa situation pour la modifier. Ce type de soutien est recherché, par exemple, à la suite à l'échec d'un traitement pour lutter contre l'infertilité. Le soutien informationnel (suggestions et conseils) serait, selon Coulson (2005), plus utile quand le destinataire a un sentiment de contrôle sur la situation et peut utiliser l'information reçue.

Bien que la participation aux communautés de soutien en ligne semble être bénéfique, certaines études pointent des effets négatifs des échanges en ligne. Certains participants à des communautés pour personnes souffrant d'infertilité évoquent **l'augmentation de leur sentiment de tristesse et d'anxiété** lorsqu'ils lisent des témoignages heureux alors qu'eux mêmes subissent des

échecs. Egalement certaines femmes en échecs successifs de traitement expliquent devenir **excessivement préoccupées** par leur situation car elles ne cessent de se comparer à celles qui ont plus de succès avec les traitements (Malik & Coulson, 2008). Les communautés de soutien sont d'autant plus vulnérables à la déception et aux mauvais comportements qu'elles sont composées de personnes fragiles (Pfeil & *al.*, 2009). Fen, Preece et Lazar (2003) montrent que la confiance en ligne est fragile. Leur étude, réalisée en conditions expérimentales, met en évidence que l'interaction entre la justesse empathique[20] et la réponse adéquate[21] permet la **confiance interpersonnelle**. Lorsque la justesse empathique n'est pas associée à un comportement de compassion alors la confiance est ébranlée. Les participants seraient attentifs aux messages dans lesquels la justesse empathique et l'offre d'aide sont contradictoires.

5) Synthèse du chapitre

L'asynchronie et l'anonymat sont les deux principales caractéristiques des communications écrites médiatisées par ordinateur et que deux théories s'affrontent sur leurs conséquences sur la communication émotionnelle. **La théorie de la réduction des indices sociaux** considère qu'Internet perturbe voire rend impossible cette communication alors que **la théorie de la communication hyperpersonnelle** postule l'inverse. Les chercheurs qui se positionnent dans cette seconde théorie cherchent à mettre en évidence **les stratégies que les individus déploient pour manifester leurs émotions. Le dévoilement de soi** est la stratégie la plus couramment étudiée sans que les études s'intéressent à la **compréhension du destinataire**. Notre étude va s'intéresser aux différentes **manifestations émotionnelles tant en production qu'en réception**. Contrairement à la théorie de la communication hyperpersonnelle, nous ne considérons pas *a priori* que les échanges ont un impact positif sur le bien-être des participants. Cette question reste pour le moment ouverte et sera traitée à partir de notre étude empirique.

La notion de **communauté virtuelle** renvoie à différentes conceptions de la virtualité. Nous avons adopté le positionnement de **l'approche de l'hybridation** qui considère que le monde virtuel est un prolongement du monde réel. L'ensemble des communautés ont des caractéristiques communes mais peuvent prendre des **formes différentes selon l'objectif fixé et l'activité des membres**. Parmi ces différentes formes de communautés, on retrouve les communautés en ligne de pratique et de soutien. **Les communautés de pratique en ligne** reposent sur une pratique commune et ont une visée d'amélioration de compétences. Les caractéristiques des **communautés de soutien en ligne** sont la prégnance de la communication empathique et du dévoilement de soi. Notre étude, qui porte sur des communautés virtuelles de professionnels en difficultés, postule qu'elles possèdent **à la fois les caractéristiques des communautés de soutien et des communautés de pratique**.

Nous allons, dans la partie suivante, mettre en relief les concepts mobilisés dans notre étude en proposant une problématique. Nous présenterons et argumenterons la méthodologie mise en place.

[20] Inférer avec exactitude le contenu précis des pensées et des sentiments des autres.
[21] Répondre avec compassion à la personne en détresse.

PARTIE II

PROBLEMATIQUE ET STRATEGIE DE RECHERCHE

4e chapitre : Problématique

Notre étude vise à contribuer à l'élaboration de connaissances sur les communautés virtuelles de professionnels en proposant d'associer trois domaines de connaissances initialement distincts. (1) **les stratégies de coping** déployées par les individus pour faire face à des épisodes émotionnels négatifs au travail ; (2) **les connaissances sur le soutien social** notamment dans les communautés virtuelles. (3) **l'élaboration de connaissances** entre professionnels.

L'examen de la littérature montre que les interactions de soutien sur des forums de discussion ont été principalement étudiées dans des communautés composées de personnes âgées et de personnes malades. Ces études ont cherché à mettre en lumière la nature des échanges de soutien en se focalisant sur la **communication émotionnelle, le dévoilement de soi et le partage d'expériences similaires**. D'autre part, des études dans le champ des sciences de l'éducation se sont intéressées aux communautés virtuelles d'enseignants sous l'angle de **l'apprentissage des participants**. Ces études se focalisent sur la théorie des communautés de pratique de Wenger (1998) et n'abordent pas les interactions au sein des forums sous l'angle de l'apport de soutien. Les études qui se sont intéressées aux communautés de professionnels en ligne l'ont fait soit sous l'angle de l'acquisition de connaissances (communautés de pratique), soit sous l'angle du soutien échangé (communautés de soutien). Aucune, à notre connaissance, n'a étudié ce type de communautés **sous le prisme de ces deux types de communautés virtuelles**. Or, il nous semble que les échanges entre professionnels sur les forums de discussion peuvent être questionnés de cette manière. Nous nous demandons si ces lieux d'échanges ne sont pas l'occasion de partager d'une part, **ses difficultés et son éventuel mal-être** au travail et d'autre part, de chercher à **améliorer sa pratique en acquérant de nouvelles connaissances**. Notre étude cherche ainsi à proposer un pont entre l'activité des communautés de soutien et celle des communautés de pratique. Nous défendons ainsi la thèse selon laquelle les **motivations et l'activité des communautés de professionnels en ligne combinent des caractéristiques des communautés de soutien** (soutien émotionnel, dévoilement de soi et partage d'expérience) **et des communautés de pratique** (partage d'une pratique, construction de connaissances). En arrière fond, **nous postulons que les échanges sur les forums constituent un nouveau moyen de coping pour les professionnels qui peut favoriser leur bien-être.**

Notre travail se situe dans une **perspective située de l'activité humaine** qui envisage l'action, la cognition et l'apprentissage comme en construction en situation et ne peuvent être comprises que dans l'analyse de l'activité en contexte. Afin de comprendre l'activité réelle des participants à des forums dédiés à des professionnels, notre travail se focalise sur **l'étude des échanges** (traces de l'activité) et **du vécu associé** des participants. Notre étude vise à **produire des connaissances sur les dynamiques interactionnelles** contenues dans les échanges entre professionnels. Nous défendons un point de vue interactionniste qui envisage le soutien social en ligne comme une **dynamique où les participants reçoivent et donnent simultanément du soutien**. Nous rejoignons en ce sens des auteurs tels que Tichon et Shapiro (2003). Nous nous attacherons à étudier la dynamique du soutien d'un **point de vue extrinsèque et intrinsèque** de différents acteurs. Explorer le contenu des échanges en les confrontant aux vécus des participants permet de renseigner ce qui satisfait (ou non) les

forumeurs. Ainsi, nous aurons des éléments pour tenter de favoriser les échanges satisfaisants et améliorer les communautés de professionnels en ligne.

L'objectif principal de notre travail est de montrer que les communautés de professionnels en ligne ont une double fonction. **Les échanges fournissent aux participants du soutien psychologique et aident à la construction de connaissances sur la pratique**. Notre étude est structurée en trois objectifs :

(1) **Le premier objectif de notre travail est d'alimenter la compréhension de notre terrain d'étude en proposant une vision d'ensemble.** Il apparaît important de resituer notre recherche au sein d'une problématique globale des aspects motivationnels des participants à investir ce type de forums. En effet, aucune donnée, à notre connaissance, ne permet de rendre compte de ces aspects. Develotte et Mangenot (2004) proposent, pour catégoriser une communauté, de se centrer sur l'étude des objectifs poursuivis par ses membres. Ainsi, l'objectif de cette partie est alimenté par le questionnement suivant : **comment qualifier les communautés de professionnels en ligne à partir des motivations des participants ?** Dans la logique de la thèse principale défendue, les participants devraient faire état de motivations liées au soutien psychologique et à l'amélioration des connaissances. Toutefois, l'étude ne se restreindra pas à ces deux types de motivations et cherchera à faire état de l'ensemble des motivations évoquées par les participants.

Afin de rendre compte de la manière la plus complète possible des aspects motivationnels et pour donner une vision d'ensemble de notre terrain, nous avons choisi de réaliser un panorama global des thèmes discutés au sein des forums de professionnels et des aspects motivationnels des participants à travers l'étude des demandes d'aide, des attentes déclarées des participants en termes de soutien des réactants, de motivations à se rendre sur les forums, de perception de l'apport des échanges et de modes de coping mis en place en cas de difficultés professionnelles. Ceci permet de replacer les modes de coping utilisés au regard de la recherche de soutien sur les forums de discussion et ainsi comprendre les raisons pour lesquelles les participants investissent ce lieu d'échange pour faire face à leurs problèmes professionnels.

(2) **Le second objectif est d'identifier la nature des échanges et le type d'interactions au sein des communautés de professionnels en ligne en postulant l'existence d'interactions de soutien psychologique et d'élaboration de connaissances.** Ce second objectif poursuit le même but que le premier : alimenter la thèse principale défendue à savoir que les communautés de professionnels en ligne ont des caractéristiques des communautés de pratique et de soutien en ligne. Nous rejoignons ici Johnson (2001) qui considère que la forme d'une communauté émerge de la façon dont les participants utilisent cette communauté, autrement dit de leur activité réelle. **L'étude met ainsi son focus sur l'activité des participants**.

Dans un premier temps, l'étude rendra compte de **la nature des échanges de manière globale** comme l'ont fait la majorité des études sur les communautés virtuelles de pratique et de soutien. La revue de littérature a mis en évidence que le dévoilement de soi et la communication empathique sont les caractéristiques des communautés de soutien en ligne. Celles-ci se traduisent par du partage d'expérience que ce soit pour dévoiler son vécu ou pour témoigner d'empathie aux autres participants ainsi que par du soutien émotionnel. Le dévoilement de soi est une stratégie de manifestation émotionnelle couramment utilisée par les participants aux communautés de soutien. Il s'exprime dans le partage d'expérience, souvent émotionnel. Les participants dévoilent facilement leur ressenti aux autres participants qui en retour peuvent témoigner d'empathie en faisant part d'une expérience similaire. Le partage d'expérience est également présent dans les communautés de pratique dans

lesquelles les participants partagent leurs expériences de pratique commune. Le récit d'expérience n'a jamais été appréhendé à travers sa dimension émotionnelle, préférant se focaliser sur les compétences partagées et développées. A la lumière des résultats des études sur les communautés de pratique et de soutien en ligne, **nous nous demandons si le partage d'expérience est au cœur des interactions entre les professionnels sur les forums et si ceux-ci intègrent, dans leur récit, leurs émotions vécues durant la situation relatée.**

Après avoir examiné le contenu des échanges, l'étude s'attachera **à mettre en lumière la dynamique des échanges**. Cette analyse fait l'une des originalités de notre travail puisqu'aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée à l'évolution des échanges dans le temps au sein de communautés de soutien ou de pratique en ligne. Seules quelques études comme celle de Pfeil et Zaphiris (2007) ont cherché à mettre en évidence des rôles interactifs en étudiant l'enchainement de deux échanges. La littérature sur le soutien social en face à face et médiatisé nous apprend que le comportement de soutien est orienté par le contenu du partage social. Christophe et Rimé (1997) montrent que les individus à l'écoute d'un épisode émotionnel intense, développent davantage de comportements de type soutien émotionnel qu'à l'écoute d'un épisode peu intense. Notre questionnement est donc, dans un premier temps, de **savoir si le contenu du premier message d'une discussion, et plus précisément l'intensité des émotions exprimées, a un impact sur le type de réponse du premier réactant.** Cet enchainement « initiateur-premier réactant » apporte des éléments de compréhension d'un début de dynamique interactionnelle. Dans un second temps, l'étude élargira l'analyse de la dynamique en tentant de **mettre en évidence les processus à l'œuvre dans les discussions notamment de soutien psychologique ou de construction de pratique**. Nous nous demandons s'il y a une évolution du contenu des échanges, par exemple le début de la discussion peut être axé sur du soutien émotionnel et s'orienter sur un autre type de soutien au fil des échanges. Ces données permettent une **analyse compréhensive approfondie des échanges** entre professionnels sur les forums.

(3) **Le troisième objectif est d'étudier le vécu subjectif des participants aux forums de professionnels afin d'avoir accès à leurs attentes, évaluations et ressentis des interactions**. L'étude cherche à faire des liens entre ce qui est socialement partagé dans les échanges et le vécu intime des interactions. A l'exception des travaux de Gauducheau et Marcoccia (2007) sur les smileys, aucune étude, à notre connaissance, ne s'est attachée à étudier les écarts éventuels entre les manifestations émotionnelles et le ressenti subjectif. Notre étude a pour ambition de pallier ces manques et d'**observer s'il existe des décalages entre les émotions manifestées et les émotions vécues**. Les questionnements associés sont : en situation d'anonymat, les participants dévoilent-ils l'intégralité de leurs émotions ? Les émotions partagées reflètent-elles les émotions vécues par les participants ? Les résultats permettront d'alimenter la réflexion sur la facilité de dévoilement de soi que permettent les situations médiatisées telles que le forum. Outre les décalages entre émotions manifestées et émotions vécues, **l'étude cherche à voir si les attentes vécues des participants correspondent à leurs attentes affichées**. Ce questionnement repose sur les résultats de certaines études comme celle de Tichon et Shapiro (2003) et de Pfeil et Zaphiris (2007) qui stipulent que les participants utilisent le dévoilement de soi pour susciter une réponse empathique. Les résultats de ces études reposent exclusivement sur l'analyse des discussions écrites. Notre étude propose de vérifier ces résultats grâce à des données issues d'entretiens avec les participants, basés sur les traces des interactions.

Outre les décalages, l'étude cherche à alimenter les connaissances sur la dynamique du soutien social en mettant à jour **le processus d'évaluation du soutien des participants**. Autrement dit, il

s'agit d'établir des liens entre le soutien reçu et le vécu des participants. D'après les résultats des études sur le sujet, l'évaluation du soutien dépend de la cible, de la source, de leur relation, du contenu du soutien et du contexte. Nous savons, grâce à l'étude de MacGeorge et *al.* (2004), que la crédibilité accordée à la personne influence l'évaluation du conseil donné, sa chance d'être poursuivi et ses effets. Nous chercherons à voir si la crédibilité joue un rôle dans l'évaluation du soutien pour les participants au forum de discussion qui, *a priori*, ne se connaissent pas.

Nous allons présenter, dans la section suivante, **la stratégie de recherche générale** que nous avons adoptée pour répondre à ces trois objectifs. Le manuscrit sera ensuite structuré autour de trois chapitres constituant les contributions empiriques qui répondent chacune à un des objectifs que nous venons de définir. Pour chacune des études, nous spécifierons les objectifs de recherche, la méthode employée et les résultats obtenus.

5e chapitre : Stratégie de recherche

Ce chapitre a pour but de décrire la stratégie de recherche globale que nous avons employée pour répondre à la problématique. Dans une première partie, nous présenterons de manière générale les forums de discussion puis les terrains d'étude spécifiques à notre recherche. Dans une seconde partie, nous mentionnerons l'ensemble des méthodes utilisées dans la thèse et proposerons un tableau récapitulatif de la stratégie de recherche. Chaque chapitre constituant les contributions empiriques détaillera les méthodes spécifiques employées.

1) Présentation du terrain de recherche : les forums de discussion

1.1) Présentation générale des forums

Les « bulletin boards »[22] ou forums de discussion sont apparus autour des années 80. Un forum correspond à un lieu virtuel de rencontres et d'échanges accessibles via un navigateur Internet. Le forum peut être un site Internet à part entière ou être l'une de ses parties. Des participants (communément appelés « forumeurs »[23]) se retrouvent dans cet espace et échangent des messages écrits sur un sujet particulier. Ce média se distingue de la messagerie électronique par son caractère asynchrone mais les participants peuvent échanger des messages sans laisser un laps de temps important. Les messages sont archivés par le système, les participants peuvent consulter les discussions et y participer lorsqu'ils le souhaitent. D'après les résultats de Preece et *al.* (2003), 84% de l'ensemble des utilisateurs d'Internet ont déjà participé à une communauté en ligne.

Il n'existe pas de taxonomie définie concernant les types de forums sur Internet. Il en existe de nombreux types qui se distinguent, de la même manière que les communautés virtuelles, selon leur objectif ou leur sujet : les forums communautaires, les forums de rencontre, les forums d'entraide, les forums généralistes, etc.

Une discussion, également appelée « fil de discussion » ou « fil », est initiée par un participant qui précise le sujet de son message dans un « objet » (comme dans un email) et développe son propos dans le corps du message. Les fils sont le plus souvent regroupés par thématiques, un même forum pouvant accueillir plusieurs thématiques, voire plusieurs regroupements de thématiques.

Certains forums ne donnent pas l'accès en lecture et/ou en écriture sans que l'internaute ne soit enregistré. Ce type de forums est qualifié de « fermé ». Le participant doit ouvrir un compte et communiquer des informations personnelles (*e.g.* âge, genre, région, profession, adresse mail, etc.). Il choisit un pseudonyme et un mot de passe pour s'identifier à chaque fois qu'il souhaitera avoir accès au contenu du forum. La majorité des forums de professionnels autorisent la lecture seule mais requiert l'identification pour participer activement aux discussions. **L'identification** permet de reconnaître les participants grâce à leur pseudonyme et les contacter par « message privé ». La plupart des forums de ce type donne la possibilité de retrouver l'ensemble des interventions d'un participant et

[22] Les bulletins boards représentent à l'origine les tableaux d'affichage dans les universités par exemple. Ce terme est maintenant couramment utilisé pour faire référence aux forums de discussion sur Internet.

[23] Bien que ce terme soit en général utilisé pour qualifier les gros utilisateurs des forums avec une connotation péjorative, nous utiliserons ce terme pour tous les participants des forums, sans connotation.

parfois d'avoir accès à son profil. D'autres forums, dits « ouverts », laissent aux internautes la possibilité de consulter le contenu et ne requièrent pas d'enregistrement. La condition requise pour écrire un message est de communiquer un pseudonyme qui peut être modifié à chaque intervention si le participant le souhaite. La recherche d'informations sur les participants n'est pas permise par le système. Ainsi, ce type de forum offre peu de possibilités de suivre les contributions d'un participant et d'entrer en contact avec lui.

La majorité des forums exige **l'acceptation d'une charte** avant toute participation. Celle-ci mentionne les règles que les participants doivent suivre. Généralement, ces règles renvoient à la politesse, à l'interdiction du langage SMS et des propos diffamatoires ou injurieux. Certains forums contraignent les initiateurs des discussions à émettre des demandes claires et explicites. Le non respect de la charte d'utilisation peut entrainer le bannissement du participant (suppression de son compte).

La publication des messages dépend de la **modération du forum**. Celle-ci peut être réalisée *a priori* (le message est vérifié avant la publication par les modérateurs) ou *a posteriori* (la vérification se fait après la publication). Le webmaster du forum (généralement administrateur) gère le fonctionnement global du forum. Il choisit des modérateurs parmi les participants les plus actifs qui sont en charge de veiller au respect de la charte et au bon déroulement des discussions.

Depuis une quinzaine d'années, les **systèmes techniques** ont été grandement améliorés permettant aux participants de faire des recherches par sujets, par noms d'utilisateurs, par dates. Les **fonctionnalités** offertes sont variables d'un forum à l'autre (présentation des messages, citation, smileys, espaces privés de discussion, avatars, etc.). On distingue deux sortes de présentation des messages : **la présentation chronologique** où les messages suivent l'ordre chronologique du temps ; **la présentation hiérarchique** où un message est positionné après le message auquel il répond. Certains forums possèdent la citation électronique qui permet à un auteur de citer le message (ou une partie du message) d'un autre participant afin de le commenter ou le compléter.

1.2) Présentation des forums étudiés

La première étape de notre travail d'investigation a été de rechercher les forums de professionnels en difficultés existants. L'étude a centré son attention sur deux forums ayant une activité en ligne importante afin que nous puissions en analyser le contenu : lesocial.fr et enseignants-du-primaire.com.

1.2.1) Présentation du forum lesocial.fr

Lesocial.fr est un site internet crée en 1996. Il est présenté comme le premier site du **secteur social et médico-social** en France en terme de fréquentation et d'activité sur les différents forums (27059 visites / jour en octobre 2011). Ce site a pour objectif de « *favoriser l'échange et la diffusion d'informations entre les différents acteurs du secteur sanitaire et social* ». Il représente une source importante d'informations pour les professionnels de ce domaine (emploi, formation, actualité, législation, etc.). Les cibles du site sont les professionnels en exercice ainsi que les personnes en formation. **Le site regroupe dix neuf forums** correspondant chacun à un métier du secteur social et médico-social (voir annexe 2 « organisation et règles du site lesocial.fr »). **L'enregistrement des membres est possible mais non obligatoire**. Les forumeurs non enregistrés ont la possibilité de laisser leur adresse mail pour être alertés des réponses. Ce fonctionnement ne facilite ni la reconnaissance des participants, ni la prise de contact. La modération est faite *a priori*, les modérateurs

explorent l'intégralité des messages avant de les publier. Hormis la possibilité d'insérer des smileys, les forums du site lesocial.fr ont **peu de fonctionnalités** et la présentation des messages est chronologique.

L'administrateur du site (que nous avons eu au téléphone) indique que la plupart de l'activité sur les forums est réalisée par les étudiants qui viennent chercher de l'aide pour leur formation. Une tentative infructueuse de division du forum a été engagée il y a quelques années. Une partie était réservée aux étudiants et l'autre aux professionnels en exercice. L'activité au sein des forums réservés aux professionnels avait considérablement baissée. L'administrateur a alors décidé de rétablir le fonctionnement initial. Selon lui, la présence d'étudiants est importante car leurs interventions encouragent les plus chevronnés à participer.

1.2.2) Présentation du forum EDP

Enseignants-du-primaire.com (EDP) est le second site Internet auquel notre étude s'intéresse. Ce site est dédié aux **professeurs des écoles**, il a été créé en 1998 par un jeune enseignant en manque de formation, de contacts et d'informations. La charte du site définit le forum comme « *un espace de discussion, d'échanges et d'entraide pour les enseignants du primaire, les étudiants, les parents d'élèves et tous ceux qui s'intéressent au monde de l'école primaire* ». Ce site est le plus important des sites dédiés aux professeurs des écoles. En octobre 2011, il compte **119 367 membres inscrits et 98 138 visites uniques.** Le site est composé de différentes parties dont l'une est dédiée aux forums. Au sein de la partie « forum » sont regroupés plusieurs sous-forums classés par thèmes (*e.g.* « l'école primaire », « parents », etc. ; voir annexe 3 « organisation et règles du site EDP »). Le créateur du site a fondé une association « enseignants du primaire » qui vise à récolter des fonds pour subvenir aux frais de fonctionnement du site. Les membres sont libres d'y adhérer. Les membres de l'association ont accès à davantage de contenu du site que les membres simples (*i.e.* ensemble de fiches de travail). **Le site requiert d'être inscrit et identifié pour participer** au forum mais laisse la possibilité aux internautes de lire le contenu sans être authentifiés. Il est ainsi facile de suivre les participants et d'être en contact avec eux. Le site propose de nombreuses fonctionnalités telles que les smileys, la citation électronique, l'insertion d'avatars et de signature. La modération du forum est faite *a posteriori* par des modérateurs choisis par l'administrateur du site.

Le webmaster du site (qui a répondu par mail à quelques questions) pense que très peu d'hommes fréquentent le forum (seuls 874 membres ont indiqué être des hommes dans leur profil). Selon lui, la majorité des membres ont entre 26 et 40 ans suivi des 18-25 ans (il précise qu'il n'en a pas la certitude). Selon lui les motivations des membres sont « *de manière générale, les gens viennent sur EDP pour obtenir de l'aide dans la réalisation de leur séances, trouver des pistes concrètes pour faire la classe et partager leurs expériences. Je crois que ce qui compte le plus, pour beaucoup, c'est le besoin de se rassurer* ».

2) Combinaison de méthodes : entre observables et point de vue subjectif des participants

Afin d'obtenir des données au plus proche de la réalité des participants, nous avons mis en place une stratégie de recherche qui permet de **récolter de données de différentes natures**. L'étude s'est intéressée à un niveau général afin d'obtenir des éléments de compréhension sur les aspects motivationnels des participants. Elle s'est en outre concentrée sur l'activité interactionnelle et

discursive des participants afin de rendre compte du contenu des échanges et de leur enchainement. Enfin, le vécu individuel et intime des participants a fait l'objet d'une attention particulière. **La triangulation des méthodes** utilisées permet de renforcer la validité des résultats (Henri & Charlier, 2005 ; Thomsen, Straubhaar & Bolyard, 1998).

Les principales méthodologies utilisées par les recherches qui s'intéressent aux communautés en ligne sont l'ethnographie virtuelle, l'analyse de contenu, les enquêtes en ligne et les entretiens. Les méthodes utilisées dans notre étude sont présentées globalement dans la partie suivante et feront l'objet de précisions dans la section « méthode » des trois chapitres de contributions empiriques.

2.1) Ethnographie virtuelle

Afin de nous familiariser avec nos terrains d'investigation, nous avons très régulièrement réalisé des observations de l'activité des participants. Nous avons également participé à certaines discussions afin de nouer des contacts avec les participants et leur demander s'ils étaient d'accord pour un entretien. La méthode qui consiste en l'immersion du chercheur au sein de la communauté virtuelle et l'adoption du point de vue d'un participant est appelée « ethnographie virtuelle ». Cette méthode permet de **se familiariser** avec la communication et les comportements du groupe afin de comprendre la connaissance partagée de la communauté (Pfeil & Zaphiris, 2010). Pour certains auteurs, elle nécessite d'interagir avec les membres (Thomsen & *al.*, 1998), pour d'autres, l'immersion du chercheur dans la communauté en ligne est possible avec la seule observation (Maloney-Krichmar & Preece, 2005). Selon McKenna et Bargh (2000**), l'observation participante aide à gagner la confiance des participants** et peut augmenter le nombre de participations. Toutefois, une attention particulière doit être portée à ne pas influencer les réponses des participants.

2.2) Enquête en ligne adressée aux participants des forums

L'accès aux participants aux communautés virtuelles est facilité par les enquêtes en ligne. Cette méthode, plébiscitée et décrite par Andrews, Nonnecke et Preece (2003) permet de recueillir des **données sur un nombre important des participants**. En outre, la distance physique et l'anonymat réduisent la pression sociale et la désirabilité sociale souvent présentes en face à face (McKenna & Bargh, 2000). Nous avons ainsi conçu une **enquête composée de questions ouvertes afin de récolter des données sur les aspects motivationnels des participants**. Plus précisément, les participants ont été interrogés sur leurs motivations à lire ou à participer à une discussion ; sur les apports et satisfaction des échanges ; sur le type de problèmes rencontrés ainsi que les comportements mis en place pour y faire face. Quelques questions fermées ont été formulées. Outre les informations sociodémographiques (âge, genre, profession, région), les questions fermées étaient relatives à la fréquentation du forum, à un éventuel maintien du contact avec des participants et à la fréquence de rencontre de problèmes professionnels. **L'enquête en ligne a été diffusée sur deux forums de professionnels** (enseignants et éducateurs spécialisés) et cent dix réponses ont été obtenues et retenues pour analyse.

2.3) Analyse des traces de l'activité sur les forums

2.3.1) Choix des traces écrites à analyser

Notre étude a recours à **l'analyse des traces de l'activité des participants** pour répondre aux objectifs 1 (alimenter la connaissance de notre terrain d'étude à travers l'étude des aspects

motivationnels) et 2 (identifier la nature des échanges et les dynamiques interactionnelles dans les communautés de professionnels en ligne). Les corpus de données recueillis pour répondre à ces deux objectifs sont différents. Pour répondre au premier objectif, **322 messages issus des deux forums** ont été étudiés afin de contribuer à établir un panorama général qui permette de rendre compte de l'activité générale au sein des forums. Dans un second temps, nous avons choisi **treize discussions** pour lesquelles nous avons étudié plus finement la nature des échanges afin de répondre au deuxième objectif. Les critères qui ont guidé le choix des différents corpus seront présentés dans la partie méthodologique des chapitres 6 et 7.

2.3.2) Analyse de contenu

L'analyse de contenu est la méthode la plus utilisée pour étudier le contenu des échanges dans les communautés en ligne (Coulson & *al.*, 2007; Preece, 1999; Preece & Ghozati, 2001, Pfeil & Zaphiris, 2010, etc.). Dans la perspective interactionniste dans laquelle nous nous situons, les messages qui composent une discussion sont un **construit de l'interaction sociale** qui est mieux étudiée avec des méthodes de recherche qualitatives (Mayring, 2000). Ainsi, dans notre étude **nous avons privilégié l'analyse qualitative de contenu**. Nous considérons que cette méthode fournit des preuves plus concluantes à l'égard de nos objectifs de recherche. L'analyse de contenu qualitative a été utilisée à plusieurs reprises tout au long de ce travail. Cette méthode est adaptable à l'analyse de différents types de communication et a ainsi des formes très variées (Bardin, 1977).

2.4) Technique de tris

La technique des tris, développée dans l'ouvrage de Bisseret, Sebillotte et Falzon (1999) pour les activités expertes, a été utilisée dans notre étude pour catégoriser les messages selon leur degré d'intensité émotionnelle. Nous reviendrons en détail sur la mise en place de cette méthode dans la section méthodologie du chapitre 7.

2.5) Entretien d'autoconfrontation avec relances d'entretien d'explicitation

Le dispositif de verbalisation sur l'activité choisi dans notre étude est l'autoconfrontation avec support écrit associé à des relances d'entretien d'explicitation[24]. L'entretien d'auto-confrontation, développé par Theureau (1992), consiste à **susciter des verbalisations du sujet** à l'initiative du chercheur par l'auto-confrontation du sujet à sa propre activité saisie par des traces. On parle d' « auto-confrontation » car **le sujet est confronté au contexte de son activité passée** (Cahour & Licoppe, 2010). Les supports sont utilisés dans le but de **remettre le sujet dans son contexte dynamique**. Cette méthode est couramment utilisée en ergonomie, le support vidéo est généralement utilisé. Nous avons utilisé les **traces écrites des discussions** recueillies sur le forum de discussion comme traces de l'activité des participants. Dans notre étude, l'entretien d'autoconfrontation est couplé à des relances d'entretien d'explicitation afin de **favoriser la mise en évocation du sujet** (Cahour, 2006, 2012). L'entretien d'explicitation, mis en place par Vermersch (1994), est

[24] Afin de nous familiariser avec la technique d'entretien d'explicitation, nous avons réalisé le stage de 5 jours proposé par Pierre Vermersch qui permet de maitriser les principes fondateurs de cette technique d'entretien. De plus, nous avons été assistante formatrice pendant un stage de 4 jours réalisé par B. cahour sur l'entretien d'autoconfrontation et l'entretien d'explicitation.

classiquement utilisé sans support mnésique afin de ne pas influencer la personne interviewée. Cette technique favorise la mise en évocation du sujet et lui permet de verbaliser son vécu d'une activité précise, située. Le couplage d'entretien d'autoconfrontation avec relances d'entretien d'explicitation est utilisé par certains chercheurs tels que Cahour (2006, 2010) qui développe cette technique dans son HDR (2012).

Nous avons mené ces entretiens avec des participants aux forums afin de **recueillir des données sur leur vécu des interactions**. Nous leur avons proposé de verbaliser leur vécu à partir de discussions auxquelles ils avaient participé. Nous reviendrons en détail sur la mise en place de cette méthode dans la section méthodologie du chapitre 8.

3) Considérations éthiques

Le comité d'éthique AoIR écrit un rapport en 2002 dans lequel ils édictent l'éthique des recherches sur Internet (observations, enquêtes). Trois thèmes importants ressortent de ce document : (1) les chercheurs doivent obtenir le consentement éclairé des participants ; (2) ils doivent garantir l'anonymat et (3) doivent faire la distinction entre ce qui relève de la sphère privé et de la sphère publique. Nous avons respecté ces trois points tout au long de ce travail (1) en informant les participants aux forums de notre étude et en nous mettant d'accord avec les participantes interviewées sur les conditions de diffusion des données; (2) les pseudonymes des participants ont été transformés ; (3) certaines données personnelles recueillies en entretien ne figurent pas dans ce manuscrit.

4) Récapitulatif de la stratégie de recherche

Afin d'aider à la compréhension de la stratégie de recherche mise en place dans notre étude, nous proposons de l'illustrer par un tableau récapitulatif.

Objectifs de l'étude	**Contenu de l'objectif**	**Méthodologie mise en place**
Objectif 1 : chapitre 6	Alimenter la connaissance de notre terrain d'étude à travers l'étude des aspects motivationnels	Analyse de contenu de 322 messages des deux forums Enquête en ligne auprès de 110 participants des deux forums
Objectif 2 : chapitre 7	Identifier la nature des échanges au sein de communautés de professionnels en ligne. Etudier la dynamique interactionnelle des échanges	Analyse de contenu de treize discussions Analyse de contenu de treize discussions Technique des tris auprès de 12 personnes
Objectif 3 : chapitre 8	Etudier le vécu subjectif des participants afin d'établir des liens entre les attentes et émotions manifestées et ressenties, et alimenter la compréhension du processus d'évaluation du soutien	Entretiens d'autoconfrontation avec relances d'entretien d'explicitation avec neuf participantes aux forums

Tableau 2 – Récapitulatif de la stratégie de recherche

PARTIE III

CONTRIBUTIONS EMPIRIQUES

6e chapitre : Panorama global des thèmes, des demandes d'aide, des manifestations émotionnelles et des aspects motivationnels des forumeurs

Ce chapitre vise à donner des éléments de compréhension des forums de discussion dédiés aux professionnels. Nous proposons **d'établir un panorama** pour alimenter notre connaissance de ce type de médias et de ses participants. Pour ce faire, nous commencerons par rappeler les objectifs de cette étude et la méthode utilisée pour le recueil et l'analyse des données. Nous présenterons ensuite les principaux résultats que nous discuterons au regard de la littérature.

1) Rappel des objectifs

L'objectif global de cette partie est de **recueillir des informations générales sur les forums de discussion dédiés aux professionnels et sur leurs participants**. Les éléments récoltés permettront de mieux saisir ce qui se joue sur les forums en lien avec les aspects motivationnels des participants. Pour réaliser ce panorama, nous nous sommes focalisés sur les sujets de discussion, les types de demandes exprimées, l'expression émotionnelle et les motivations des participants**.** En outre, cette partie permettra de justifier les choix d'étude que nous avons faits tout au long de ce travail.

Notre premier sous-objectif est de recueillir des informations sur les sujets qui intéressent ou préoccupent les participants et sur lesquels ils souhaitent échanger avec leurs pairs. Nous nous sommes ainsi intéressés aux **thèmes abordés dans les discussions**.

Le second sous-objectif vise à appréhender les besoins des participants en termes d'aide recherchée. Ceci permet de mettre en lumière les manques des professionnels qui se rendent sur un forum. Leurs besoins se situent-ils à un niveau factuel de recherche d'informations ? Cherchent-ils des conseils, des évaluations ? Pour répondre à ce sous-objectif, nous avons étudié **le type de demandes formulées dans les discussions.**

Le troisième sous-objectif cherche à savoir si les participants font ou non état d'émotions particulières dans les premiers messages postés et, dans l'affirmative, de connaître la nature du vécu exprimé. Autrement dit, nous cherchons ici à savoir si les situations décrites ont un retentissement émotionnel positif ou négatif. Pour ce faire, nous nous sommes centrés sur **les expressions émotionnelles explicitées par les participants.**

Enfin, le quatrième sous-objectif s'intéresse aux pratiques et aux aspects motivationnels des participants en termes **d'attentes, de perception de l'apport des forums et de modes de coping**. Cette partie vise à donner des éléments de compréhension des profils des participants. Quelles sont les raisons qui les poussent à aller lire et participer aux discussions ? Quelles sont leurs attentes ? Quelle perception ont-ils de l'apport du forum ?

2) Méthode

2.1) Recueil de données

2.1.1) Recueil des traces écrites de l'activité

Afin d'étudier les thèmes, les demandes exprimées et les manifestations émotionnelles dans les discussions, nous avons choisi de nous concentrer sur le **contenu du premier message**, celui qui lance un sujet de discussion et amorce la conversation.

Nous avons décidé de centrer notre analyse sur tous les nouveaux messages postés sur lesocial.fr et enseignants-du-primaire.com sur un empan temporel d'une semaine[25]. Ce choix méthodologique nous apparait le plus satisfaisant puisqu'il limite les biais relatifs au choix des discussions à analyser et reflète l'activité réelle du forum sur un empan temporel donné.

Une première étape de tri des discussions a été nécessaire avant de réaliser l'analyse thématique. Les discussions contenues sur les sites lesocial.fr et enseignants-du-primaire.com (EDP) ne renvoient pas toutes à un questionnement d'un professionnel en exercice et peuvent être en lien avec un aspect de la formation initiale. Notre objectif étant d'étudier les pratiques et motivations des professionnels, nous avons exclu de notre analyse toutes les discussions qui ne rapportaient pas un problème lié à la pratique professionnelle. Une fois ce tri effectué, **218 discussions du forum EDP et 104 de lesocial.fr** répondaient à ces critères[26] (soit respectivement 67% et 32% de l'ensemble des discussions analysées).

2.1.2) Construction et passation d'une enquête en ligne

Nous avons réalisé une enquête en ligne dans le but de récolter des informations sur les pratiques et aspects motivationnels des participants à fréquenter et participer à un forum de professionnels. Cette méthode, décrite par Andrews et *al.* (2003), présente plusieurs avantages. En premier lieu, l'enquête en ligne permet d'avoir **accès à un nombre important de participants** qui ne pourrait être atteint par un autre biais. De plus, l'enquête par Internet permet de **recueillir des données sur les lurkers**, participants inaccessibles par la seule observation puisqu'ils ne participent pas de manière active aux discussions des forums. Comme le soulignent Andrews et *al.* (Ibid.), ce mode de récolte de données présente des limites car il demande aux participants de se rappeler et rationnaliser leurs comportements. Toutefois, sans chercher à généraliser les résultats, l'enquête par internet est un bon outil pour nous permettre d'établir un panorama général des aspects motivationnels des participants.

L'enquête réalisée est constituée de questions ouvertes et fermées. Les premières ont été préférées afin de ne pas induire de réponses aux participants. Etant donné qu'aucune étude, à notre connaissance, ne s'est intéressée aux motivations des participants aux forums de professionnels en difficultés, nous avons souhaité éviter de restreindre le champ des possibles. Les questions ouvertes concernent **les motivations à fréquenter le forum et à participer aux discussions, les attentes en termes de réponses des participants ainsi que la perception de l'apport des échanges**. Les motivations étant difficiles à appréhender, plusieurs questions ont été formulées pour capturer cette

[25] Du 7 mars au 15 mars 2011.

[26] Le nombre de messages contenus dans chaque forum du site lesocial.fr et EDP est recensé dans l'annexe 6 « Messages par forums ».

dimension, par exemple « *Pour quelles raisons allez-vous sur ce forum ?* », « *Pour quelles raisons participez-vous aux discussions de ce forum ?* ».

Nous avons également introduit des questions relatives aux **éventuelles difficultés professionnelles** que peuvent rencontrer les participants. Plus précisément, nous les avons interrogés sur les **sources et les effets des problèmes, sur leur bien-être ainsi que sur les cibles habituelles du partage des problèmes au travail.**

Les questions fermées sont utilisées pour obtenir **des informations sociodémographiques et sur l'usage** que les participants font du forum (type de participation ; fréquence de visite). En outre, la **fréquence d'apparition de problèmes professionnels** a été interrogée par une question fermée et mesurée sur une échelle en quatre points (jamais, de temps en temps, souvent, tout le temps). L'objectif ici est d'obtenir le point de vue du participant sur la fréquence d'apparition de difficultés.

Le taux d'abandon au questionnaire dépend étroitement du nombre de questions ouvertes (ibid.). Afin de limiter le renoncement des participants, certaines questions ouvertes ont été volontairement laissées facultatives, les participants à l'enquête avaient ainsi le choix d'y répondre ou non. Les questions facultatives concernent une dimension appréhendée par plusieurs questions (motivations et apports) ainsi que des demandes d'exemples (*e.g.* « *Pouvez-vous éventuellement donner un exemple de discussions que vous avez lu et ce qu'elle vous a apporté ?* »).

Le questionnaire a été discuté et validé par deux chercheurs et a été testé par trois personnes avant d'être mis en ligne afin de nous assurer de la bonne compréhension des questions par les participants.

En plus de permettre de récolter des données sur les participants, l'enquête en ligne était un **moyen de proposer un entretien aux participants** (afin de répondre à l'objectif 3 de notre travail à savoir étudier le vécu subjectif des participants)**.** Vingt participants ont déclaré, par ce biais, être d'accord pour une interview et six d'entre eux nous ont effectivement reçus pour un entretien (voir chapitre 9).

En parallèle de la construction de notre enquête, **nous avons pris contact avec les responsables des sites lesocial.fr et enseignants-du-primaire.com** afin de leur présenter les objectifs de l'étude et d'obtenir l'autorisation de soumettre l'enquête en ligne aux participants de leurs forums. Nous leur avons fourni un accord écrit nous engageant à respecter l'anonymat des participants et à n'utiliser les données récoltées que dans le cadre de notre recherche et de sa valorisation (publication scientifique et enseignement) (annexe 4 «Respect de l'anonymat »). Les administrateurs des deux sites ont accepté que nous publiions notre enquête dans un de leurs forums. Pour le site EDP, notre enquête a été placée dans la rubrique « Enquêtes, études, questionnaires, entretiens » destinée à la publication des études. Le site lesocial.fr ne possède pas de rubrique similaire à celle d'EDP, nous avons demandé au responsable l'autorisation de publier notre enquête dans chacun des forums existants afin de toucher un maximum de participants (dix neuf forums dédiés à des professionnels de différents métiers). Celui-ci n'a pas accédé à notre requête mais a accepté la publication de notre enquête sur l'un des forums consacré aux éducateurs spécialisés. Nous avons rédigé un message explicatif de notre étude et y avons associé un lien Internet vers l'enquête en ligne (Annexe 5 « annonce questionnaire »). L'enquête est restée en ligne cinq semaines durant lesquelles les participants des deux forums ont pu répondre.

2.2) Analyse des données

Il convient de mentionner que les réponses à quelques questions de l'enquête en ligne n'ont pas été traitées. En effet, nous avions posé cinq questions fermées à choix multiples afin d'obtenir des

informations sur les aspects motivationnels[27]. Nous avons ensuite pensé qu'il serait plus riche de ne garder pour l'analyse que les questions ouvertes, les questions fermées restreignaient et influençaient les réponses.[28] En outre, ce choix permet de maintenir la cohérence méthodologique de l'analyse thématique. Nous présenterons dans les sections suivantes la démarche de la méthode (analyse thématique) utilisée pour l'analyse des données.

2.2.1) Analyse thématique des premiers messages des discussions et des réponses au questionnaire

Nous avons eu recours à **l'analyse thématique pour l'ensemble de l'analyse des données qualitatives récoltées** dans cette partie. Cette méthode est un type d'analyse de contenu qui permet de ne pas induire les résultats (Bardin, 1977). Contrairement à de nombreuses techniques d'analyse qualitative, l'analyse thématique n'est pas associée à un cadre théorique particulier (Braun & Clarke, 2006).

L'analyse thématique regroupe différentes méthodes dont celle qui s'intéresse à l'analyse des signifiés (Bardin, 1977). Pour l'analyse les thèmes abordés, des manifestations émotionnelles et les réponses aux questions ouvertes de l'enquête, **l'analyse thématique inductive** a été privilégiée. A l'inverse, une **analyse thématique déductive** a été utilisée pour traiter les demandes. Ces deux types d'analyse sont présentés dans le détail dans les sous-sections suivantes (2.2.1.1 et 2.2.1.2.)

L'ensemble des analyses thématiques a suivi une **démarche méthodologique de validation**. **Deux codeurs**, chercheurs en SHS et familiers des analyses de contenu, ont travaillé sur l'ensemble des données. Ils ont, dans un premier temps, œuvré ensemble pour le choix des codes et leurs définitions, puis ils ont catégorisé les messages séparément. **Le taux d'agrément** a été systématiquement vérifié afin de s'assurer de la validité des données obtenues.

2.2.1.1) Analyse thématique inductive des thèmes, expression émotionnelle et aspects motivationnels

L'analyse thématique inductive a été privilégiée afin de ne pas restreindre les résultats à des catégories prédéfinies et permettre d'obtenir des informations riches sur les aspects motivationnels des participants. Cette méthode correspond à une **démarche ascendante** qui consiste à partir des données empiriques pour catégoriser et abstraire une catégorie théorique (principe de la théorisation ancrée, Strauss & Corbin, 1998).

L'analyse des données a suivi la démarche proposée par Bardin (1977). La première étape de l'analyse des données est une **lecture flottante des données** afin de se familiariser avec le matériel recueilli pour chaque élément étudié (thèmes, expression émotionnelle et aspects motivationnels). Lors

[27] 1 –« >Lorsque vous participez à une discussion, que partagez-vous ? », réponses possibles « des informations ; du soutien ; des témoignages de vos propres expériences ; des conseils »

2 – « Qu'attendez-vous des autres participants ? », réponses possibles : « des informations ; du soutien ; des témoignages ; des conseils »

3 – « Avec qui préférez-vous échanger ? » ; réponses possibles : « des personnes qui font le même métier que moi ; des personnes qui vivent la même situation que moi ; autre »

4 –« En général, lorsque vous parlez de vos problèmes professionnels sur un forum, vous sentez-vous… », Réponses possibles : « compris, écouté, soutenu, conseillé »

5 – « Pour vous, un forumeur dont la réponse vous convient est une personne qui… », Réponses possibles : « me fait part de sa propre expérience ; me donne des conseils ; me rassure, m'encourage, me soutient ; me parle de ses problèmes »

[28] Un exemple de question fermée à choix multiples : « *'Lorsque vous participez à une discussion, que partagez-vous ?* ». Réponses possibles : « *Des informations ; du soutien ; des témoignages ; des conseils ; autre* »

d'une seconde lecture, **deux chercheurs ont identifié et codé les caractéristiques pertinentes** des messages (pour les thèmes et expression émotionnelle) et des réponses à l'enquête (pour les aspects motivationnels). **Les différents codes ainsi générés ont été triés en thèmes potentiels** et toutes les données pertinentes de chaque thème potentiel ont été rassemblées. Les données ont été **systématiquement réexaminées** pour s'assurer du nom et de la définition des thèmes, comme le suggèrent Braun et Clarke (2006). Puis, les deux codeurs ont **séparément catégorisé les thèmes** selon le schème de codage précédemment établit. **L'accord inter-juges** a ensuite été calculé afin de nous assurer de la validité du codage.

Les trois sections suivantes donnent des éléments complémentaires sur chaque codage effectué afin d'en faciliter la compréhension.

Analyse des thèmes des discussions

L'analyse des thèmes des discussions a suivi à l'identique la démarche d'analyse précédemment mentionnée. Le pourcentage d'accord atteint **81%** pour les messages issus d'EDP (178/218) et **85%** pour lesocial (89/104). Après confrontation et argumentation des résultats divergents, l'accord est trouvé dans **94%** des cas pour EDP (205/218) et **93%** pour lesocial (97/104), résultats qui permettent d'attester de la validité du codage mené.

Analyse de l'expression émotionnelle

Nous nous sommes exclusivement intéressés aux **émotions exprimées explicitement** dans les messages. Les éléments implicites n'ont pas été codés en raison de la grande part de subjectivité que leur analyse entraîne. Toutefois, les expressions émotionnelles implicites seront abordées dans le chapitre 8.

La première étape de l'analyse a été **de lire et de classer les messages** selon qu'ils comportent des marques d'émotions explicites positives, négatives ou qu'il n'y en ait pas. Les deux codeurs ont obtenus un **consensus pour l'ensemble des messages**. L'étape suivante a été de **déterminer la nature de l'émotion exprimée** dans les messages. Pour ce faire, les codeurs ont relu l'intégralité des messages catégorisés comme « porteurs d'émotions explicites » en relevant les **marques d'expression émotionnelle et en leur associant une émotion** (peur, tristesse, etc.). Cette catégorisation avait pour but d'établir une liste d'émotions correspondant à la nature des expressions émotionnelles relevées dans les messages. Un même message pouvait contenir des expressions émotionnelles de nature différente (*e.g.* colère et tristesse), les deux types d'émotion étaient alors répertoriés. Une fois cet étiquetage réalisé, les codeurs ont **regroupé les émotions proches en catégories** comme le propose l'approche catégorielle des émotions. **Les codeurs ont obtenus un accord sur l'intégralité des données codées.**

Analyse des aspects motivationnels

Les réponses aux questions ouvertes de l'enquête en ligne ont permis de renseigner plusieurs dimensions : (1) **les motivations et apports des forums**, (2) **les motifs d'insatisfaction des forums**, (3) **les apports des forums par rapport aux discussions classiques**, et (4) **les sources et effets des problèmes professionnels.**

Un codage spécifique a été établi conjointement par les deux codeurs pour chacune des dimensions. L'accord entre les codeurs a été calculé sur un tiers des réponses (35/110). Les juges sont

d'accord dans **86%** des cas pour la première dimension étudiée (30/35), **94%** pour la deuxième (33/35), **91%** pour la troisième (32/35) et enfin **89%** pour la dernière (31/35). Ces résultats ont confirmé la validité du codage et nous a ainsi permis à un seul chercheur de continuer le codage.

Les données des participants aux forums EDP et lesocial ont été distinguées afin de voir si les réponses diffèrent en fonction du forum. Pour vérifier que les différences observées sont significatives, nous avons réalisé un **test ki2.** Les résultats montrent dans certains cas une indépendance des échantillons, nous mettrons alors en évidence les résultats pour chacun des forums. Dans les cas où l'indépendance n'est pas prouvée, nous regrouperons les données de ces forums et présenterons les résultats globaux pour les deux forums.

2.2.1.2) Analyse thématique déductive de la demande exprimée

Les demandes explicitement exprimées dans les premiers messages des discussions ont fait l'objet d'une analyse thématique déductive. La littérature rassemble de nombreux travaux sur les différents types de soutien (cf. chapitre II.3.1, p32), il nous a semblé opportun **d'utiliser les travaux existants** et de confronter nos résultats à ceux issus de la littérature. Pour ce faire, nous nous sommes inspirés des modèles existants pour construire un schème de codage. Nous avons repris le modèle de Rimé (2005) sur les différentes formes de soutien en situation de face à face. Celui-ci distingue **trois types de soutien : le soutien informationnel** (ie. vise le travail cognitif en favorisant une nouvelle évaluation de la situation), **le soutien émotionnel** (vise à témoigner à l'autre d'un lien affectif positif) **et le soutien instrumental** (*i.e.* intervention directe de l'interlocuteur sur la situation objective du locuteur). De plus, les études sur les communautés de soutien en ligne (Preece, 1999 ; Walther & Boyd, 2002) mettent en évidence que **le partage d'expérience** est un élément caractéristique des échanges. Nous avons ainsi ajouté la catégorie « demande de partage d'expérience » qui intègre la demande de partage de pratique professionnelle.

Après un premier codage avec les quatre catégories ci-dessus, il est apparu que la catégorie « demande de soutien informationnel » était fortement représentée. **Nous avons raffiné les demandes de soutien informationnel** en nous référant à la définition de Rimé (2005, p188) « [le soutien informationnel] *se manifeste sous la forme de conseils, d'avis et d'informations pertinentes ».* Ainsi, nous avons distingué les demandes selon qu'elles soient orientées vers une **demande de conseil**, une **demande d'évaluation** de la situation exposée ou vers une **demande d'information**. En outre, le premier passage n'a pas permis de coder toutes les demandes exprimées. Il apparait que certaines demandes ne sont pas orientées vers une demande de soutien mais vers une demande plus large d'échanges et de mutualisation des pratiques. Nous avons ajouté ces deux catégories au codage initial en notant que les demandes observées dans les premiers messages peuvent être une **demande de soutien ou vers une demande d'échanges sur la pratique professionnelle.**

Enfin, certains participants initient un message non pour émettre une demande mais pour **partager une information, une connaissance ou un document** qu'ils possèdent afin d'en faire profiter les autres participants.

Le tableau 3 reprend les catégories utilisées pour le codage, les définit et les illustre :

Types de demande	Catégories	Sous catégories	Description	Exemples
Demande de soutien	**Demande de soutien émotionnel**	–	L'initiateur exprime une demande relative à de la compréhension, de la réassurance, de l'empathie	*« Si une âme généreuse et charitable voulait bien compatir pour moi et m'expliquer un peu quel type d'activités on peut mener »*
	Demande de partage d'expérience	–	L'initiateur demande aux réactants de faire part de leur expérience sur un sujet qu'il a précisé en amont pour se donner des idées par exemple. Il peut demander un retour d'expérience aux participants ayant vécu la situation décrite	*« J'aurais aimé avoir des témoignages d'enseignants utilisant ce type d'outils » / « Avez vous déjà travailler cela avec votre classe? » / « Pouvez vous m'expliquer comment vous avez procédé ? »*
	Demande d'aide instrumentale	–	L'initiateur demande aux participants de l'aider de manière concrète en lui envoyant un document qu'ils ont réalisé ou un site Internet adapté à ses besoins	*« Auriez-vous des questionnaires ou documents sur le roman? » / » quelqu'un de plus malin que moi aurait-il ces fameux patrons???? »*
	Demande de soutien informationnel	**Demande d'informations**	L'initiateur exprime une demande d'informations factuelles ou de connaissances sans nécessairement exposer sa situation.	*« j'aimerais savoir quels sont les pré-requis incontournables pour bien amener la notion de préfixe? » / « Quelqu'un connait il les caractéristiques d'un portrait physique et moral? »*
		Demande de conseils	L'initiateur exprime une demande de conseils, d'idées ou de suggestions en lien avec sa pratique	*« Comment faire pour gérer cet élève ? Pour l'intéresser un minimum ? » / « Je dois commencer à travailler sur les abréviations du dictionnaire, mais je ne sais pas trop comment m'y prendre. Merci d'avance pour vos idées »*
		Demande d'évaluation	L'initiateur demande aux participants d'évaluer, d'émettre leur opinion un aspect précis de son récit (*e.g.* méthode de travail envisagé)	*« Je me suis demandée si je n'allais pas laisser tomber pour l'instant, et reprendre un peu plus tard…qu'en pensez-vous ? » / « est ce judicieux de l'étudier en classe d'après vous ? »*
Demande d'échanges sur la pratique	**Demande globale d'échanges sur la pratique**	–	L'initiateur propose aux participants de se regrouper pour échanger de manière générale sur leur pratique et leur métier	*« je recherche des EJE ou autre animatrice de Relais pour discussion concernant le travail au quotidien »*
	Demande de mutualisation	–	L'initiateur propose aux participants de mutualiser leurs outils, leurs connaissances, leurs informations	*« Si on est plusieurs à faire un ou deux résumés, on aura vite une petite base de données sympa… »*
Partage d'informations	–	–	L'initiateur partage un document qu'il a réalisé ou une information dont il a pris connaissance dans le but d'aider les autres participants	*« je mets en ligne ICI un projet mené en CM2 (mais adaptable à d'autres niveaux de classe) autour de l'écriture de contes africains. Je me dis que ça pourra peut-être inspirer certains d'entre vous ! »*

Tableau 3 – Synthèse des types de demandes

Une ou plusieurs demandes peuvent être exprimées dans le premier message, le codage d'un message peut donc renvoyer à plusieurs catégories. Par exemple, les demandes exprimées dans le message suivant ont été codées dans deux catégories différentes : *« Voilà pour cette période 5, je compte mettre en place une boîte aux petits bonheurs(...) Le but pédagogique étant d'amener les élèves à produire de courts écrits (...) Avez-vous déjà testé cette fameuse boîte ?* [Demande de partage d'expérience] *Vous en pensez quoi ? (...) J'attends votre avis.* [Demande d'évaluation] *»*

Nous nous attendons à ce que la catégorie **« demande de soutien instrumental »** soit davantage représentée que dans les communautés de soutien en ligne plus classiques (*e.g.* Coulson, 2005) en raison de la nature même du forum professionnel dont les objectifs sont, entre autres, la **construction et l'amélioration de la pratique** (Chanier & Cartier, 2006 ; Bonk, Hara, Dennen, Malikowski & Supplee, 2000).

En outre, nous pensons que les **demandes de soutien émotionnel seront peu représentées**. En effet, comme le montrent Pfeil et Zaphiris (2007), demander explicitement du soutien émotionnel ne fait pas partie de normes sociales en vigueur et les participants ont davantage tendance à émettre implicitement ce type de demande.

Suite au codage réalisé par deux chercheurs, le taux d'accord fut, dans un premier temps, de **90%** pour l'ensemble des demandes issues du forum EDP (soit 197/218) et **93%** des cas pour le forum lesocial.fr (soit 97/104). Après avoir confronté et argumenté leurs résultats divergents, l'accord est trouvé dans **96% des cas pour les deux forums** (soit 210/218 pour EDP et 100/104 pour lescial.fr), ce qui atteste de la validité de l'analyse.

2.2.2) Présentation des participants à l'enquête en ligne

Cent dix participants ont répondu à l'enquête en ligne parmi lesquels 33 fréquentent le forum « éducateurs spécialisés » du social.fr et 77 se rendent sur EDP. **Les femmes représentent la grande majorité des participants** (99/110 soit 90%). Cette information peut s'expliquer par le fait que les professeurs des écoles et les éducateurs spécialisés sont des professions largement féminisées. Les participants aux forums seraient ainsi représentatifs de la réalité du terrain. **La moyenne l'âge la plus représentée est 26-40 ans** (59% des participants), **suivi des 18-25 ans** (23%), puis des 41-55 ans (17%). Les plus de 55 ans ne représentent qu'un pourcent des participants. Ces résultats montrent que la plupart des participants ayant répondu à l'enquête sont de jeunes professionnels entre 18 et 40 ans (82%). **La majorité des participants à l'enquête sont des participants actifs au forum**, c'est-à-dire qu'ils répondent aux messages et/ou initient des discussions (67/77 participants pour EDP et 25/33 pour lesocial). Ainsi, **13% (10/77) des participants du forum EDP et 24% (8/33) de ceux du social.fr sont des « lurkers ».** Cette population, bien que peu représentée dans notre étude par rapport aux participants actifs, va permettre d'obtenir des informations intéressantes sur les motifs, attentes et apports du forum.

En termes de fréquentation, on observe une différence entre les deux forums comme en témoigne la figure 1 qui illustre la fréquence de visite du forum des participants selon le type de participation (lurkers vs participants actifs). Les résultats sont représentés en pourcentage du nombre de participants de chaque forum ayant répondu à l'enquête.

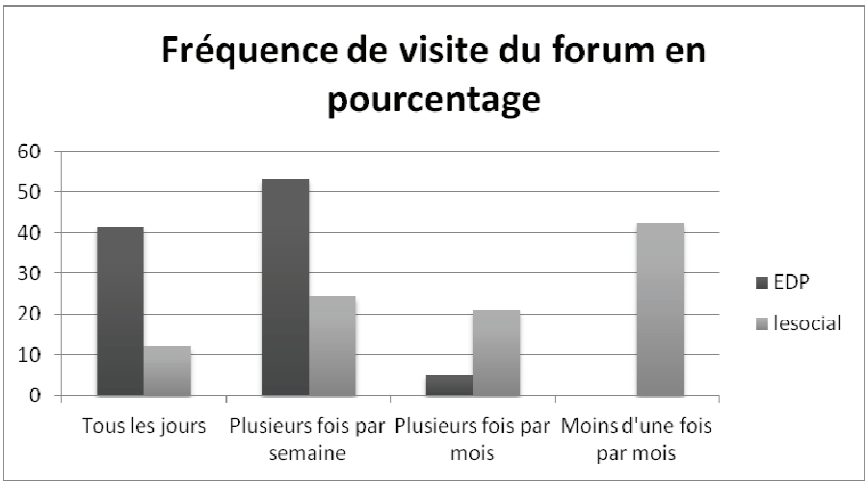


Fig. 1 – Fréquence de fréquentation du forum selon le forum en pourcentage

Les résultats montrent que **les participants d'EDP se rendent plus fréquemment sur le forum que les participants du social.fr :** plus de **95% d'entre eux** y vont au minimum plusieurs fois par semaine contre 35% pour les participants du social.fr. La majorité des participants du social se rendent, tout au plus, plusieurs fois par mois sur le forum. Ces résultats vont dans le sens des statistiques sur l'activité générale des forums, **EDP est un forum beaucoup plus actif que lesocial**. Notons que les lurkers d'EDP se rendent aussi souvent sur le forum que les participants actifs. Ce mode de participation est, comme le soulignent Nonnecke et Preece (1999), tout aussi important à prendre en compte que la participation active.

3) Résultats

Cette partie est dédiée à la présentation des résultats. Dans un premier temps, nous exposerons les résultats des sous objectifs 1, 2 et 3 qui correspondent à l'analyse des thèmes, demandes et expressions émotionnelles des initiateurs, puis, dans un second temps, nous présenterons ceux du sous objectif 4 relatifs aux aspects motivationnels des participants.

Il est important de mentionner que les résultats que nous allons présenter donnent des informations sur l'échantillon des participants ayant répondu à l'enquête et **ne peuvent pas être généralisés à l'ensemble des participants des forums**. Ces données sont d'ordre déclaratives non situées, elles ne reflètent que partiellement le vécu des participants mais elles **permettent de renseigner les attentes, motivations et apports déclarés des participants.**

Nous proposerons une discussion en lien avec la littérature dans la partie 4.

3.1) Thèmes, demandes et expression émotionnelle des initiateurs

Nous allons présenter les résultats des analyses thématiques réalisées sur les premiers messages de discussions issus des deux forums. Rappelons que **218 messages d'EDP et 104 messages du social.fr ont été analysés** pour cette étude (voir annexe 6 « Messages par forums » pour une vue détaillée du nombre de messages dans chaque sous-catégorie des forums).

3.1.1) Thèmes abordés

Les thèmes des discussions dépendent intrinsèquement de la profession des participants. Toutefois, afin de faciliter la lecture des résultats, **nous avons mis en parallèle les thèmes repérés sur les deux sites.**

Thèmes	Définition	Exemples
Gestion de la classe	Gestion par l'enseignant du comportement d'un ou plusieurs élèves - Questions éthiques telles que "doit-on accepter un élève qui fait le ramadan" - Gestion de plusieurs niveaux de classe - Orientation d'élèves en difficultés vers des spécialistes	*« J'ai un souci depuis le début de l'année avec une élève de PS. Elle a 3 ans et 4 mois. Elle ne fait pas son travail, elle parle et se roule par terre en regroupement (...) elle frappe tous les enfants grands comme petits, elle n'écoute pas, ne respecte rien. J'avoue être à court d'idée pour gérer cette élève. »*
Aspects administratifs	Renvoie aux démarches administratives, dossiers, documents que doit remplir le professionnel - Ces démarches peuvent être en lien avec les mutations, le matériel ou les fournitures de classe	*« Projet d'école en cours d'élaboration : que dois-je mettre concernant la CLIS dans le projet d'école ? »* *« Je suis à la recherche d'informations et de conseils concernant la mise en place d'une démarche qualité, plus précisément d'une auto-évaluation »*
Aspects législatifs / Droit du travail	Ensemble des normes juridiques concernant le salaire, le contrat, les conditions d'emploi et d'exercice	*« je suis technicienne de l'intervention sociale et familiale dans une association créée en 1929. Aujourd' hui on nous vire toutes... Notre convention nous accorde 2 mois de préavis il serait en pour parlé de nous faire faire qu' un mois, quels sont nos recours ? »*
Fonction & statut	Le participant pose une question en lien avec la fonction, le statut ou les missions du professionnel	*« je suis ES dans un nouveau centre d'activités qui accueille des adultes déficients mentaux. Mon directeur me demande de réfléchir à ma fonction. Parmi vous, quelqu'un aurait-il une fiche de poste d'1 ES coordinateur ou bien m'expliquer ce que cette notion recouvre ? »*
Contenu, méthode et outil de travail	lesocial : accompagnement et gestion du public, montage d'un projet, contenu pédagogique, outil de travail. EDP : connaissances ou techniques que l'élève doit apprendre, s'approprier, intégrer et utiliser pour avoir la compétence visée; moyen pédagogique adopté par l'enseignant pour favoriser l'apprentissage et atteindre son objectif pédagogique; outil servant à la mise en place de la méthode pédagogique (documents, matériel, technologie, etc.)	*« Je suis éducatrice au sein d'une MAS qui accueille depuis peu un résident atteint du syndrome de korsakoff. Nous nous interrogeons sur l'accompagnement à mettre en place avec cette personne pour lui permettre de mieux se repérer dans la structure, d'exprimer ses envies, de le stimuler.. »* *« Je suis à la recherche d'un album ou roman pour une exploitation en étude de la langue »*
Réflexion sur le métier	Le participant souhaite échanger de manière globale sur des aspects déontologiques de son métier, sur la reconnaissance de son travail, ses doutes et remises en question	*« nouvellement enseignante, je recherche à échanger avec d'autres professeurs de pse tavaillant en lycée pro et en cap 1er et 2 eme année »*
Relations avec la hiérarchie et les collègues	Le participant fait part des difficultés qu'il rencontre avec sa hiérarchie ou ses collègues	*« Je suis monitrice-éducatrice. J'ai du mal à m'intégrer au sein de l'équipe et j'ai l'impression d'avoir une grosse pression sur le dos. Que puis-je faire pour dépasser cela. »*

Tableau 4 - Définition des thèmes recensés dans les messages des deux forums

Un test chi2 a été réalisé et a rejeté l'hypothèse d'indépendance entre les 2 échantillons (EDP et lesocial) avec une marge de 5% d'erreur (seuil =12.591587, chi2=102.145663). Il y a ainsi trop de disparités dans les thèmes étudiés dans chaque forum pour que ceux-ci soient assimilés au même forum. Ainsi, nous présenterons **la répartition des thèmes selon les deux forums** dans la figure 2. Afin d'en faciliter la lecture, les résultats sont représentés en pourcentage du nombre de messages étudiés dans chaque forum.

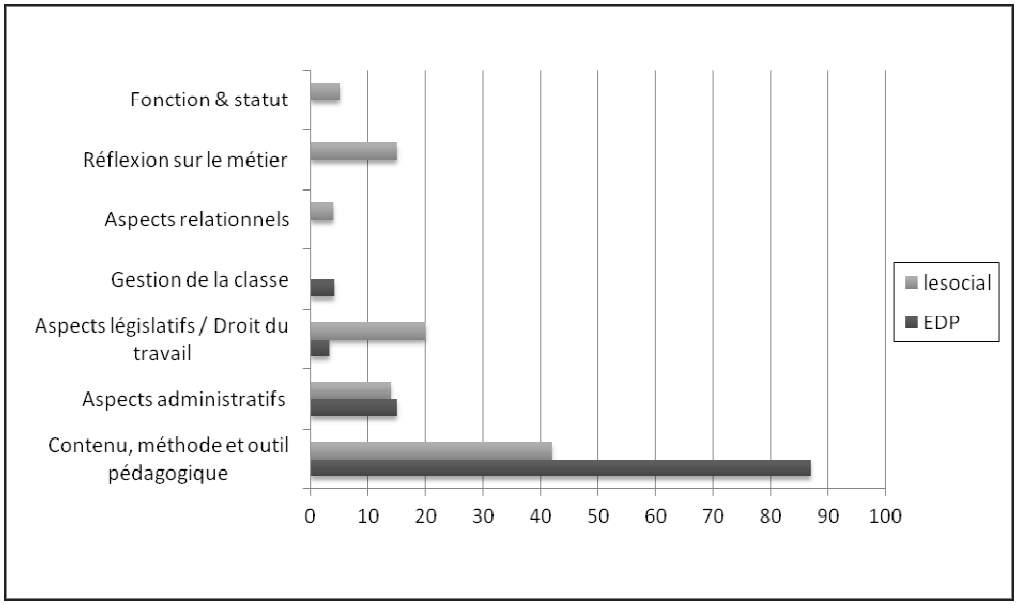


Fig. 2 – Répartition des thèmes des discussions en fonction du forum

Les résultats montrent que **la majorité des messages (87%) du forum EDP sont liés à la pédagogie** (contenu, méthode et outil). Ce résultat peut s'expliquer par la nature même du métier d'enseignant dont le fondement est la pédagogie. Ceci semble montrer que les principaux questionnements ou préoccupations des participants sont en lien avec **la construction d'un contenu, la mise en place d'une méthode ou l'utilisation d'un outil pédagogique. Les thèmes des discussions du social.fr sont plus variés** que dans le forum EDP. Les principaux questionnements (dans plus de 40% des cas) sont liés au contenu, méthode et outil de travail ce qui correspond pour les discussions du social.fr à la **construction d'un projet ou l'accompagnement d'un public**.

Un résultat intéressant concerne les **messages liés aux aspects législatifs**. En effet, ces messages représentent 20% des messages analysés sur les forums du social.fr contre 3% pour EDP. Les participants s'interrogent sur la normalité de leurs conditions de travail, leurs droits et leurs possibilités d'action comme en témoigne l'exemple du tableau ci-dessus. Ce résultat met l'accent sur les **conditions d'exercice des éducateurs spécialisés.** De plus, seuls les participants des forums du social.fr ont des questions relatives à leur fonction et leur statut afin d'éclaicir des zones d'ombre concernant leurs missions.

Un faible pourcentage (4%) des messages du social.fr concerne les aspects relationnels avec les collègues et la hiérarchie. Les participants exposent une situation conflictuelle ou d'isolement et tentent de trouver des solutions : « *Je suis monitrice-éducatrice. J'ai du mal à m'intégrer au sein de l'équipe et j'ai l'impression d'avoir une grosse pression sur le dos. Que puis-je faire pour dépasser cela.* ». Aucun

message issu d'EDP ne concerne ce thème. Sans généraliser ce résultat, il tend à mettre en évidence que **les aspects relationnels ne sont pas au cœur des discussions d'EDP**. Nous pouvons nous demander si ce résultat est révélateur d'une réalité (les enseignants rencontrent peu de difficultés relationnelles avec leurs collègues et leur hiérarchie) ou si **les participants, pour d'autres motifs, ne dévoilent pas ce type de difficultés sur EDP**. En effet, nous verrons dans le chapitre 9 que les participants d'EDP ont une bonne connaissance des autres membres et que certains peuvent craindre que les participants croisent des informations et ne découvrent leur identité.

Les participants du social.fr initient des discussions consacrées à des réflexions générales sur leur métier et invitent d'autres participants à prendre contact avec eux. Aucun message de ce type n'a été observé sur le forum EDP (durant cette analyse ou à un autre moment). Ces appels semblent montrer que certains participants du social.fr ont besoin d'échanger au-delà d'une demande précise.

3.1.2) Type de demandes exprimées

La figure 3 illustre la répartition du type de demandes recensées dans les messages des deux forums. Le résultat du chi2 a rejeté l'indépendance des types de demande aux forums (seuil =15.507313, chi2=37.858353) avec une marge d'erreur de 5%. Les résultats des deux forums sont présentés dans la figure 3 et sont représentées en pourcentage du nombre total de messages afin d'en faciliter la lecture.

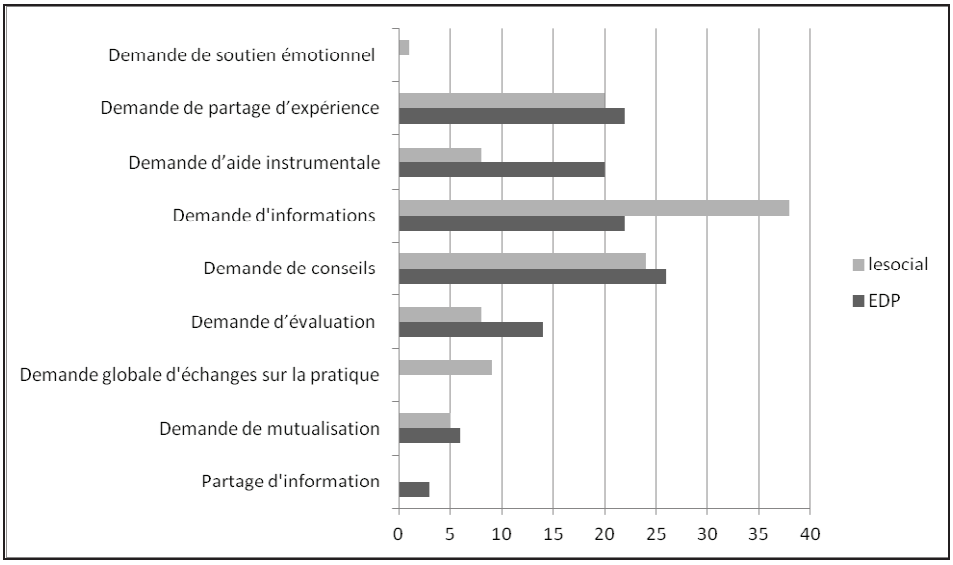


Fig. 3 - Répartition des types de demande en fonction du forum

Les résultats montrent que **les demandes de soutien sont les plus représentées dans les messages.** En effet, cette catégorie, qui regroupe la demande de soutien émotionnel, informationnel (conseils, informations, évaluations), instrumental et partage d'expérience, se retrouve dans 91% des messages pour EDP et 86% de ceux du social.fr. Ce résultat traduit l'importance des demandes en termes de soutien contenus sur les deux forums. **Le soutien informationnel est le type de soutien le plus fréquemment recherché par les participants aux deux forums** (62% des messages pour EDP et 70% pour lesocial). **Les demandes d'informations et de conseils sont les plus courantes**. Toutefois, conformément à nos prédictions, les résultats montrent un **fort taux de demandes d'aide**

instrumentale, surtout concernant le forum EDP (20% des messages). De même, on observe un faible taux de demande de soutien émotionnel (1%). **Les demandes de partage d'expérience ont une importance non négligeable** (22% pour EDP et 20% pour lesocial).

Les demandes d'échanges sur la pratique (demande globale d'échanges et demande de mutualisation) sont davantage exprimées par les participants du social (14%) que ceux d'EDP (6%). Notons que **les demandes globales d'échanges s'observent uniquement sur le forum lesocial** (9% des messages). Ce phénomène n'est pas observé sur le forum EDP. Ce résultat recoupe celui observé dans l'analyse des thèmes des discussions « réflexion globale sur le métier ».

Le partage d'informations qui pourraient aider d'autres participants n'est présent que sur EDP dans 3% des messages. Cette catégorie de demande est la moins représentée.

3.1.3) Emotions explicitement exprimées

Les émotions recensées dans le tableau 5 correspondent à la nature des expressions émotionnelles observées dans les premiers messages analysés.

Valence de l'émotion	Emotion exprimée	Exemples
Emotions positives	joie, plaisir	*« je suis très heureuse ☺« / « Je souhaite que vous aurez autant de plaisir que moi à savourer ceci ! »*
Emotions négatives	Solitude	*« je propose de nous « regrouper » et échanger pour se sentir moins seul »*
	tristesse, désespoir, souffrance, mal-être	*« Je me tourne vers vous à nouveau parce que ça ne va pas fort…(…) Je ressens le besoin de venir en parler ici parce que ça me mine… (…) J'ai besoin de vos avis, je souffre de tout ça… «*
	colère, mécontentement, stupéfaction, indignation	*« cela me semble une telle aberation que je ne le crois pas encore ! » « Je suis un peu effarée par les manuels que j'ai trouvés pour ma classe »*
	stress ; angoisse, peur, anxiété, inquiétude	*« J'ai peur de prendre la mauvaise décision » / "Une collègue légèrement paniquée! "*
	lassitude, découragement	*« je suis vraiment découragée » / « Je commence à vraiment saturer d'écouter, de résoudre les problèmes »*
	déception, frustration, insatisfaction	*« çà ne me plait pas » / « c'est un peu frustrant »*
	doute, questionnement, expression d'une difficulté	*« Je me fracasse au manque de fréquentation d'un atelier », « j'ai repris mes fonctions et patauge sévèrement dans la semoule… », « j'aurais aimé lié ces parcours et ces apprentissages à un album mais franchement je sèche »*

Tableau 5 – Expressions émotionnelles dans les premiers messages

La catégorie «expression d'une difficulté, doute, questionnement» nécessite des éclaircissements. Lors du codage des expressions émotionnelles, certains messages ne contenaient pas

d'émotions aussi clairement identifiables que celles présentées dans les autres catégories du tableau (colère, tristesse, angoisse, etc.). Toutefois, celles-ci étaient suffisamment explicites pour que les codeurs comprennent que la **situation décrite était problématique pour le locuteur et avait un effet sur leur bien-être.** En effet, les participants font ici part d'évaluations cognitivo-affectives suffisamment explicites pour que l'on y associe une émotion négative. Une catégorie « expression d'une difficulté, doute, questionnement » a été créée afin de rendre compte de ce phénomène.

Nous avons réalisé un chi2 dont le résultat (seuil =14.067140, chi2=14.777906) a rejeté l'hypothèse d'indépendance. Les résultats des manifestations émotionnelles exprimées dans les deux forums sont ainsi présentés séparément dans la figure 4. Les résultats sont représentés en pourcentage des messages contenant des expressions émotionnelles de chaque forum.

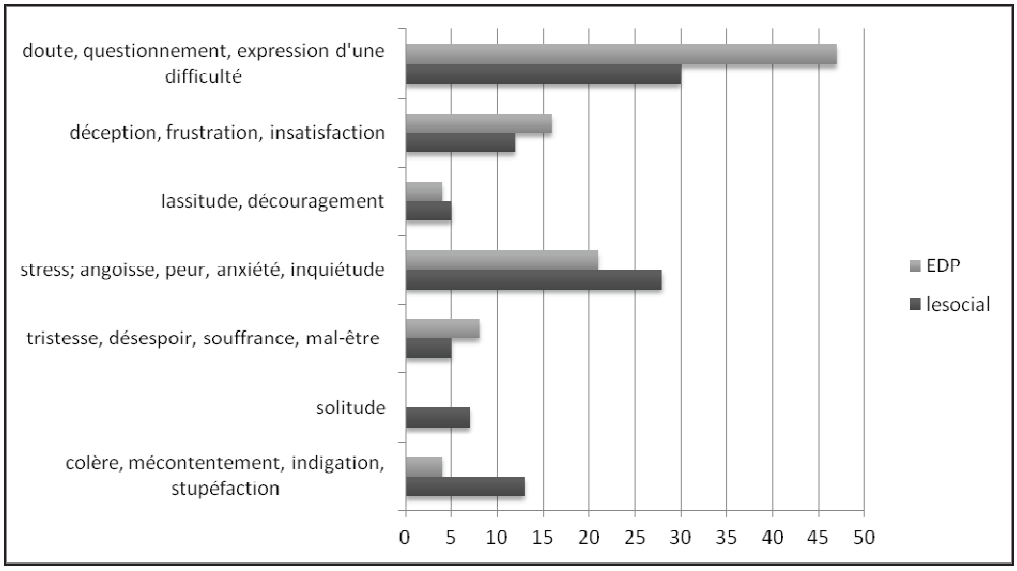


Fig. 4 – Répartition des différents types d'émotions selon le forum en pourcentage

Les participants expriment des émotions dans près de la moitié des messages analysés (42% pour lesocial et 46% pour EDP). Ceci témoigne de l'importance du forum comme « lieu » de partage social des émotions. Autrement dit, les participants font plus que poser une question factuelle, ils exposent leur situation et y associent leurs émotions. Les messages qui ne contiennent pas d'émotion explicite peuvent néanmoins contenir des **expressions émotionnelles implicites** (telles que la ponctuation) qui permettent au lecteur d'inférer l'état émotionnel de son interlocuteur. Par exemple, nous pouvons penser que le locuteur du message suivant exprime implicitement de l'embarras *« la titulaire de la classe me propose de travailler alors sur un roman de mon choix (…) Je trouve l'idée géniale mais je ne trouve pas de roman CP qui me botte… ».*

Lorsque l'on s'intéresse à la nature des émotions exprimées, il apparaît que **les émotions positives sont peu représentées** (1 message dans chaque forum), ce qui montre que **l'engagement des initiateurs est lié à l'expression d'une situation problématique.** Les émotions recensées sont révélatrices des effets des situations décrites sur le bien-être des participants.

L'émotion la plus fréquemment exprimée correspond au doute, questionnement, expression d'une difficulté. Cette dernière, qui représente près de la moitié des manifestations émotionnelles observées, a un statut particulier en se situant à la frontière entre émotions explicites et implicites. **Le stress, l'angoisse (etc.) arrive en seconde position, suivi de la déception, frustration, insatisfaction.**

Hormis les expressions émotionnelles positives et les émotions liées à la colère, toutes les autres tendent à montrer que le locuteur se trouve dans une situation problématique. Les émotions liées à la colère, au mécontentement, à l'indignation et la stupéfaction témoignent d'une révolte des participants contre la situation décrite. Le forum lesocial contient davantage d'expressions émotionnelles liées à la colère que le forum EDP. **Les participants expriment leur révolte contre la hiérarchie et le système qui suppriment des emplois et des moyens financiers.**

Les résultats des analyses thématiques menées montrent que les participants qui initient des discussions expriment fréquemment des émotions négatives, ce qui nous amène à penser qu'ils se rendent sur un forum dans le but de faire part de leurs difficultés. Nous avons vu que celles-ci sont, pour la majorité, relatives aux fonctions mêmes de la profession (*i.e.* la pédagogie). La section suivante sera consacrée à l'étude des motifs des participants à se rendre sur un forum pour professionnels à partir du questionnaire en ligne.

3.2) Aspects motivationnels et problèmes professionnels des participants au forum

Cette partie s'attache à présenter les résultats de l'analyse thématique des questions ouvertes de l'enquête en ligne. La première section présentera les résultats du questionnaire sur les motivations et apports des forums et la seconde les résultats en lien avec les problèmes professionnels que peuvent rencontrés les participants.

3.2.1) Aspects motivationnels

Les aspects motivationnels ont été appréhendés par différentes questions de l'enquête en ligne. Nous présenterons en premier lieu, les résultats des motivations et apports déclarés par les participants. Puis, nous nous centrerons sur les profils des participants selon qu'ils soient orientés vers une recherche de soutien ou la résolution de problème. Dans un troisième temps, nous mettrons en lumière les apports des échanges sur un forum au regard de discussions plus classiques en face à face. Nous nous intéresserons ensuite à la dimension relationnelle entre les participants et enfin, dans une dernière section, nous indiquerons les motifs d'insatisfaction évoqués par les participants.

3.2.1.1) Motivations et apports des forums

Les questions qui ont permis de mettre en évidence les motivations et apports des participants sont les suivantes : *« 'Pour quelles raisons allez-vous sur ce(s) forum(s) en particulier ? » ; « 'Pour quelles raisons parlez-vous de vos problèmes professionnels sur un forum de discussion ? » ; « Pour quelles raisons allez-vous sur un (des) forum(s) pour lire des messages qui traitent de problèmes professionnels ? » ' « Pouvez-vous éventuellement nous donner un exemple de message que vous avez lu et ce qu'il vous a apporté ? » « 'Pouvez-vous précisez vos attentes » « 'Pouvez-vous éventuellement nous donner un exemple de message que vous avez initié et dire ce que cette conversation vous a apporté ? »*

Les motivations et apports recensés sont au nombre de huit. Le nombre le plus fréquent de motifs exprimés est quatre (par 30% des participants), suivi de trois et cinq (respectivement 22% des participants), six types de motifs exprimés par 11%. Le reste des participants ont cités un motif (6%), 2 motifs (5%), sept et huit motifs (respectivement 2%). Le tableau 6 en donne une description et des exemples :

Motivations & apports	Description	Exemples
Richesse et rapidité des réponses	Richesse et pertinence du contenu, réponses adaptées aux besoins, réponses concrètes, multiplicité des points de vue, rapidité des réponses	*« J'ai posé une question de fond sur le sens de notre métier : les réponses ont été riches et extrêmement variées. »*
Soutien psychologique	Réduction du sentiment d'isolement, de solitude, vider son sac, soutien, écoute, réconfort, compréhension, entraide, solidarité, réassurance	*« j'y vais afin de me rassurer en constatant que mon problème est partagé par d'autres » / » reconnaissance de ce qu'on vit, diminution du sentiment d'isolement »*
Informations factuelles	Se tenir informer, obtenir des informations factuelles	*« j'ai travaillé en tant qu'assistant d'education avant d'être prof des écoles. Je voudrais donc savoir si ca peut compter pour ma retraite » « /j'ai besoin de renseignements sur le nombre de points pour avoir une permutation pour les enseignants »*
Caractéristiques du forum	L'anonymat permet de se confier plus facilement, liberté d'expression sans crainte de jugement, les avis sont objectifs car sans affects, facilité d'accès, accès permanent du forum	*« il est parfois plus facile de se décharger par le biais du forum qu'avec des collègues proches, parce que le jugement n'est pas le même sur le forum » / » ce n'est pas tant le message de quelqu'un qui m'a interpellé mais la liberté que l'on m'a laissé pour m'exprimer » / « avis extérieur totalement objectif puisque non impliqué affectivement »*
Dimension hédoniste	Se détendre, loisir, convivialité, divertissement, lier des amitiés	*« Ce forum est très convivial, j'y ai mes habitudes, et depuis toutes ces années, j'ai l'impression d'en connaître les principaux membres, ça a un côté sécurisant » / « pour discuter d'autres choses que du travail. » / « pour s'évader dans des fils de discussion plus légers »*
Echanges entre pairs	Volonté/besoin d'échanger entre pairs, connaissance mutuelle de situations similaires, recherche de similarité	*« Pour trouver de l'aide auprès de personnes qui connaissent un peu mieux la situation que mon entourage proche (famille et amis) » / « pour rencontrer des personnes qui vivent la même situation » / « 'Il semble important que les personnes qui répondent soient enseignantes parce qu'ainsi elles "comprennent" mieux le problème rencontré »*
Résolution de problème	Parler de ses problèmes et demander de l'aide pour les résoudre. Aide à la prise de décision, à la recherche d'actions à mettre en place, à la réévaluation de la situation, à la prise de recul	*« Je n'y vais pas pour me plaindre, mais plus dans une optique de résolution de problèmes » / « là bas je peux aider ou trouver de l'aide quant à la résolution de problèmes professionnels » /' »Les réponses données me permettent d'envisager la situation sous un autre angle. »*
Construction de la pratique	Recherche d'idées, de conseils pour sa pratique, connaître les préoccupations et pratique des autres participants, alimenter son référentiel de situations connues pour savoir le type de réaction à adopter, réfléchir et améliorer sa pratique	*« Lire d'autres pratiques de classe m'a aidé à cerner ce qui se faisait ou non chez les collègues, et donc ce qui est envisageable d'exiger des enfants » / « 'pour m'aider dans la pratique de mon métier » / « échanger sur nos pratiques pour améliorer notre travail ».*

Tableau 6 – Synthèse des motivations et apports

Les motivations et apports sont de différents ordres, **certains sont liés aux spécifités du forum** telles que la richesse et la rapidité des réponses ainsi que les caractéristiques du forum (anonymat, facilité d'accès) ; **d'autres sont relatifs aux besoins durant une situation problématique** avec le soutien psychologique et la résolution de problème. D'autres participants ne sont pas nécessairement confrontés à une situation problématique et **cherchent à construire et améliorer leur pratique.** Certains participants mettent en avant **l'importance des échanges entre pairs, le partage de situations similaires** apparaît comme un élément nécessaire pour la compréhension. D'autres participants voient dans le forum un **moyen d'obtenir des informations et de se tenir informer de l'actualité liée au métier**. Ce média permet ainsi d'actualiser leurs connaissances. Enfin, une dernière catégorie des participants vont sur le forum pour **se divertir, se détendre, lier des amitiés** avec d'autres participants.

Le test chi2 ne rejette pas l'hypothèse de l'indépendance des réponses en fonction du mode de participation (seuil =14.067140, chi2=13.884107) et du forum (seuil =14.067140, chi2=8.001819). Ainsi, **le fait d'être un lurker ou un participant actif n'influence pas les réponses, tout comme le fait d'appartenir au forum EDP ou lesocial.**

Les motifs d'engagement déclarés par les lurkers et les participants actifs sont les mêmes. Ces deux populations **se rendent sur les forums pour les mêmes motifs** (construction de sa pratique, richesse et rapidité des réponses, soutien psychologique, échanges entre pairs, résolution de problèmes). Toutefois, **on observe des distinctions entre les lurkers et les participants actifs dans le nombre d'occurrences des catégories**. Autrement dit, les participants actifs ont mentionné davantage de motivations et apports que les lurkers. Pour cette raison, nous présentons les résultats de ces deux populations dans la figure 5. Ce graphique montre la répartition des motivations et apports en pourcentage du nombre de participants pour chaque population.

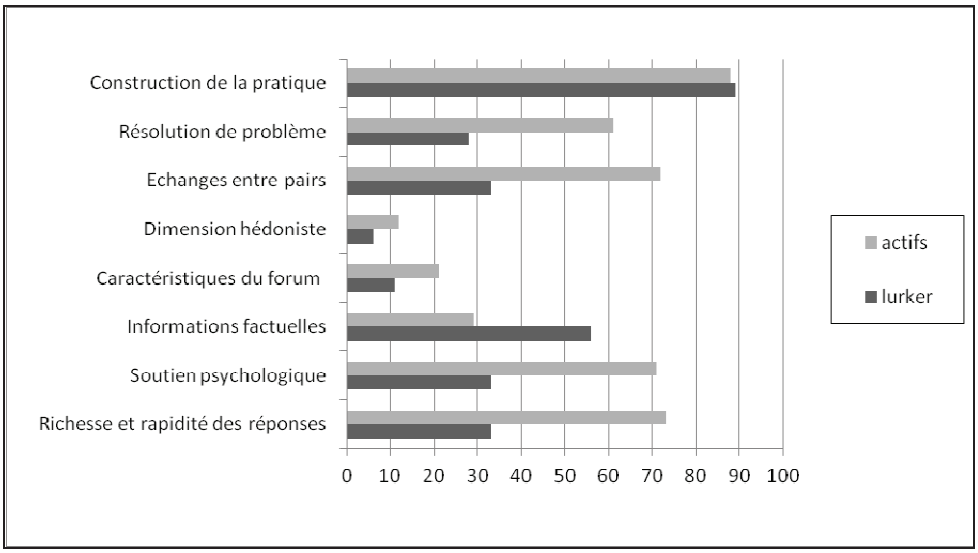


Fig. 5 – Répartition des motivations et apports selon le type de participation

Quelque soit le type de participation, les participants déclarent aller sur les forums (EDP et lesocial) dans le but de **construire leur pratique**. Ce résultat montre que la participation active n'est pas un pré-requis à la construction de sa pratique, **les lurkers améliorent leurs compétences en lisant**

les discussions sur les aspects de la pratique qui les intéressent. Ce motif est le plus important en étant mentionné dans près de 90% des cas par les deux populations.

Les principaux motifs de participation des forumeurs actifs, après la construction de la pratique, sont **les échanges entre pairs, la richesse et la rapidité des réponses, le soutien psychologique apporté et la résolution de problème**. La richesse des réponses apparaît être un élément important pour les participants actifs qui estiment que plus il y a de participants aux discussions, plus ils ont des chances de trouver une réponse qui répond à leurs attentes. En outre, certains participants ont mentionné la rapidité des réponses comme critère de motivations. Certains expliquent que le forum EDP est très fréquenté et qu'ils ont l'assurance d'obtenir rapidement des réponses. Le soutien psychologique tel que la réduction du sentiment d'isolement, le besoin de vider son sac, autrement dit de partager ses émotions, la réassurance, sont des motifs importants de l'engagement des participants au forum. On observe une différence importante entre les lurkers et les participants actifs sur cette dimension. **Il semble qu'une participation active aux discussions contribue plus largement à l'apport de soutien psychologique que la seule lecture.** Nous pouvons penser que le soutien directement adressé est plus satisfaisant que le soutien donné indirectement par la lecture des messages. Enfin, les forumeurs actifs participent aux forums dans le but de résoudre leurs problèmes. Cette dimension renvoie au coping actif de planification et de mise en place d'action pour annihiler la situation problématique.

Les lurkers semblent consulter les forums principalement **pour améliorer leur pratique et obtenir des informations.** La catégorie « informations factuelles », qui correspond à la recherche d'informations dans le but de se tenir informés de l'actualité, est le second motif des participants à l'enquête. Ainsi, nous pouvons penser que les lurkers se rendent souvent sur le forum dans le but de rechercher une information factuelle telle que des renseignements sur le nombre de points pour avoir une mutation (cf, exemple du tableau 6).

3.2.1.2) Profils des participants selon qu'ils soient orientés vers une recherche de soutien ou de résolution de problème

Face à une situation problématique, les individus mettent en place des stratégies de coping (voir revue de littérature 3.2., p22). **Deux des motifs cités par les participants à l'enquête renvoient à des stratégies de coping**. En effet, on observe la recherche de soutien psychologique qui fait référence au coping centré émotion traditionnellement trouvé dans la littérature et la résolution de problème qui, comme nous l'avons précédemment signalé, recouvre la notion de coping centré problème.

Nous pouvons nous demander s'il existe des profils de participants qui seraient orientés vers du soutien et d'autres vers la résolution de problèmes. Pour ce faire, nous avons regardé si les participants déclarent aller sur le forum pour obtenir (et/ou parce qu'ils obtiennent) du soutien, pour résoudre leurs problèmes ou s'ils associent ces deux motifs. Le résultat du chi2 ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance (seuil =5.991465, chi2=1.164239), le mode de participation n'a pas d'influence sur les résultats. Les effectifs des lurkers sont trop faibles (n=8) pour que le test puisse être révélateur.

La figure 6 illustre les résultats que nous présentons en nombre de participants ayant mentionnés ces motifs.

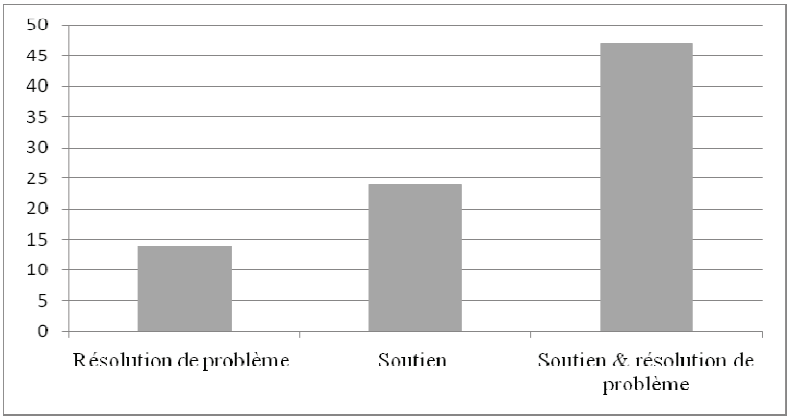


Fig. 6 – Profils des participants selon le motif exprimé

14/110 (12%) participants disent se rendent sur le forum en vue de résoudre les problèmes professionnels sans avoir mentionné la recherche de soutien émotionnel. 24/110 (21%) recherchent ce type de soutien et ne font pas référence à la résolution de problèmes. La majorité des participants (47/110 soit 43%) déclarent se rendre sur le forum à la fois pour du soutien et pour résoudre leur problème. Ceci montre que **les participants ont des motifs d'engagement déclarés variés**.

3.2.1.3) Apports des forums par rapport à une discussion « classique »

Les participants ont été questionnés sur les apports des échanges sur un forum par rapport à des échanges plus classiques en face à face. La question utilisée était « *'Qu'est-ce que lire et/ou écrire sur un forum vous apporte de plus ou de différent d'une discussion avec des amis ou des collègues par exemple ?* ». Les données recueillies complètent les motivations et apports des forums. Le tableau 7 présente les apports qui ressortent de nos analyses.

Apports par rapport aux discussions classiques	Description	Exemples
Qualité et quantité des échanges	Le panel de participants est plus large ce qui permet d'obtenir beaucoup plus d'idées, de conseils, de ressources et d'expériences décrites. Les conseils sont pertinents et les avis divers. Les discussions sur le forum complétent celles avec les collègues.	*Plus le nombre de personnes est important,plus les expériences sont diverses et les échanges riches. / 'Une plus grande richesse et une plus grande variété d'opinions*
Accès permanent au forum	L'accès permanent au forum permet d'y aller quand on veut. Il y a toujours des participants connectés, le délai de réponse très court.	*consultation libre et au moment où on le souhaite / 'Lire et écrire sur des forums peut se faire à n'importe quel moment de la journée, rapidement*
Anonymat	L'anonymat et le virtuel rendent plus facile le dévoilement de soi, assurance que la discussion ne sera pas rapportée, davantage d'objectivité car il n'y a pas d'affect, moins d'impact émotionnel si le participant émet un jugement, distance affective et physique. pas d'obligation de répondre aux discussions, volontariat des participants, liberté d'expression	*un regard extérieur surtout vis à vis de ma personnalité que les personnes précitées dans la question connaissent / 'Cela permet en tant qu'anonyme de s'exprimer sans retenue et sans peur de conséquences éventuelles. / 'beaucoup plus d'objectivité car personne inconnue / la possibilité d'utiliser un pseudonyme, de ne pas se faire connaître, permet de se dévoiler plus facilement.*
Soutien insatisfaisant des collègues	Les participants ne reçoivent pas de soutien satisfaisant de leurs collègues	*les collegues qui travaillent avec moi ne sont pas tous impartiaux, il y a toujours des partis pris, des non dits stratégiques / "'les discussions entre collègues se font entre les murs d'une école, ils y sont presque obligés, c'est pour éviter de laisser la place au silence qui serait encore plus gênant"*
Meilleure compréhension des pairs	Les pairs sont mieux placés que la famille ou les amis pour comprendre les problèmes liés au travail. Ils ont plus de compétences pour répondre aux besoins exprimés, la connaissance des situations leur permet de mieux en comprendre les enjeux et de ne pas juger. Les amis, la famille sont peu intéressés, ne comprennent pas bien ou ne sont pas compétents pour les aider.	*Les personnes qui sont sur un forum sont souvent des professionnels avec la même formation que nous / les amis, ils ne font pas partie de mon corps de métier et donc on en discute mais pas au delà de ce qu'il faut, nous ne sommes pas amis par nos métiers autre chose nous a réuni et balancer un ami dans l'univers de mes problèmes il se sentirai incapable de me conseiller.*
Réflexivité	l'asynchronie et l'écrit permettent la réflexivité	*le temps de l'écrit permet de mieux poser le problème voir de le résoudre, il n'y a pas de parasitage puisque je suis seul face à l'écran / 'le fait de mettre par écrit les choses permet de prendre de la distance*

Tableau 7 – Apports des échanges par rapport aux discussions « classiques »

Le résultat du chi2 réalisé sur les réponses en fonction du forum de discussion ne rejette pas l'indépendance (seuil =11.070498, chi2=3.561750). En revanche, le mode de participation semble avoir une influence sur les réponses à cette question (seuil =11.070498, chi2=11.350284 ; hypothèse d'indépendance rejetée).

Nous présentons la répartition des résultats selon le mode de participation dans la figure 7. Les données sont en pourcentage du nombre de participants de chaque population.

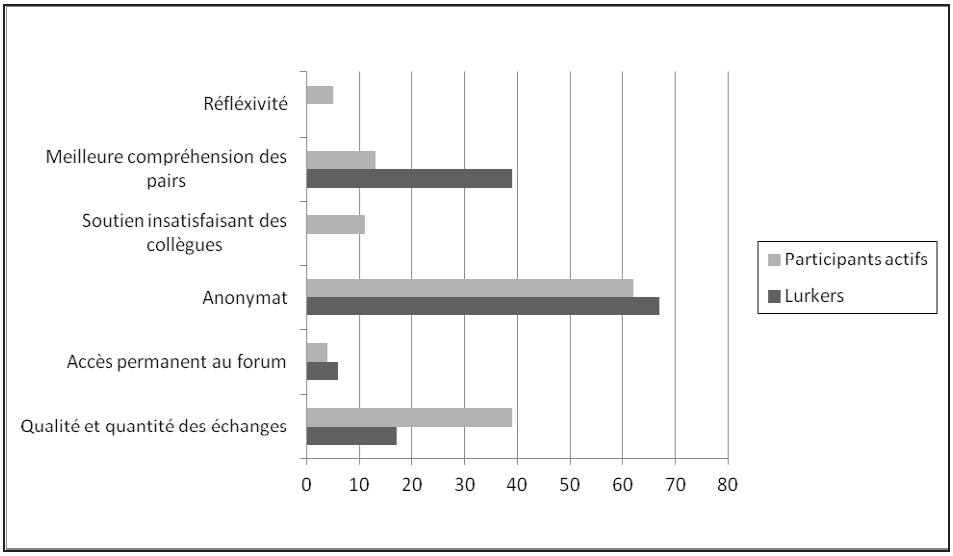


Fig. 7 – Apports différents des discussions classiques

Les apports des échanges sur un forum comparés à des discussions plus classiques sont liés en premier lieu à **l'anonymat**. Les participants, quelque soit leur mode de participation, évoquent cet apport. L'anonymat facilite, selon certains participants, le dévoilement de soi : « *'l anonymat ! et donc se dévoilé davantage ! », « On est libre de dire ce que l'on ressent, ce qui peut être plus difficile dans un établissement avec ses collègues. ».* Nous pouvons nous demander si les participants dévoilent l'intégralité de leurs pensées et ressentis ou si certains restent camouflés. Nous verrons dans le chapitre 9, grâce aux entretiens, que les participants, même sous couvert d'anonymat, masquent certains éléments.

Pour les participants actifs, le second apport réside dans la **qualité et la quantité des échanges**. Le nombre de participants et le vécu similaire permettent d'améliorer les échanges. Pour les lurkers, le second apport mentionné est la **meilleure compréhension des pairs**. Cette catégorie n'exclut pas les collègues de travail mais écarte les amis et la famille notamment. Notons que les lurkers ne mentionnent pas d'insatisfaction du soutien de leurs collègues, contrairement à certains participants actifs (environ 10%).

3.2.1.4) Développement de la relation

Nous avons interrogé les participants pour savoir s'ils maintenaient le contact avec d'autres participants par la question fermée suivante : « *Etes-vous déjà resté en contact avec d'autres forumeurs ?* ». **Les participants d'EDP sont 45% à avoir déjà maintenu le contact avec un autre participant du forum contre 12% pour lesocial.** Cet écart peut s'expliquer par les différences de fonctionnalités entre les deux forums. EDP nécessite d'être inscrit et identifié sur le site pour pouvoir participer au forum. Ainsi, il est possible d'envoyer des messages privés à tous les participants actifs.

L'inscription et d'identification sont facultatives sur lesocial, les participants utilisent le pseudonyme de leur choix pour participer aux échanges et peuvent, s'ils le souhaitent, laisser une adresse mail. Peu de participants donnent une adresse mail, il est alors impossible de communiquer par un autre biais que la discussion elle-même. La création des liens est favorisée par l'ergonomie du forum EDP, ce qui explique les résultats obtenus.

Nous avons demandé aux participants ayant déjà maintenus le contact de préciser les médias utilisés : « *'Quel(s) mode(s) de communication avez-vous utilisé ?* ». La figure 8 montre les différents modes de communication que les participants utilisent pour maintenir le contact avec d'autres participants.

Les résultats sont représentés en nombre de participants ayant déclarés avoir gardé le contact avec un ou plusieurs participants. **Ceux-ci utilisent parfois plusieurs modes de communication** (*e.g.* mail, téléphone et rencontre).

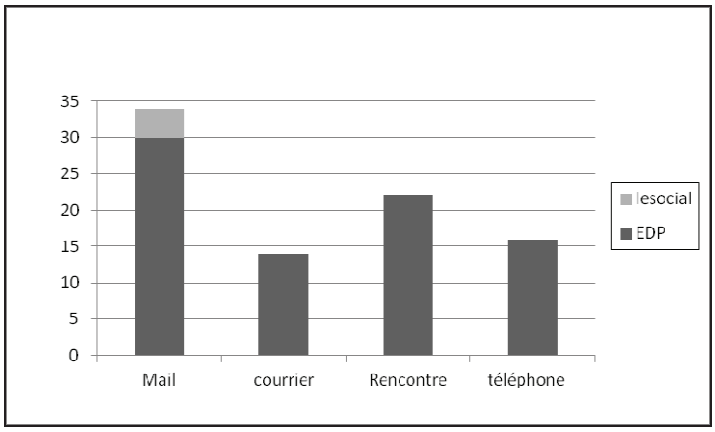


Fig. 8 – Modes de communication utilisés pour maintenir le contact en pourcentage

Les résultats présentés dans la figure 8 montrent que les participants du forum lesocial ayant maintenu un contact l'ont exclusivement fait par mail. Les participants d'EDP utilisent des moyens plus variés tels que le mail, le courrier postal, la rencontre de visu et le téléphone. Ces résultats montrent que les échanges sur ce forum permettent aux participants de **nouer des liens consistants qui se prolongent par des modes de communication où l'anonymat est abandonné.**

3.2.1.5) Motifs d'insatisfaction des participants

Certains participants (13 participants d'EDP et 14 participants de lesocial.fr soit respectivement 17% et 42% des participants de chaque forum) déclarent **ne pas être satisfaits des échanges qu'ils ont sur le forum**. L'enquête en ligne contenaient une question fermée et une question ouverte relative à la satisfaction *« 'En général, êtes-vous satisfait des échanges que vous avez sur les forums qui traitent de problèmes professionnels ? Pour quelles raisons ? ».* Les réponses à la seconde question (ouverte) ont permis de mettre en évidence **cinq catégories de motifs d'insatisfaction** présentées dans le tableau 8 ci-dessous.

Motifs d'insatisfaction	Description	Exemples
Mauvaise qualité des échanges	Mauvaise qualité des échanges, non pertinence des réponses, peu d'échanges sur les problèmes quotidiens, pas de réponse à sa question, pas toujours de soutien ou d'écoute, difficulté à appliquer les conseils qui ne sont pas suffisants ou pas assez concrets	*les sujets sont assez récurrents, et ça peut être lassant / Soit les réponses ne sont pas assez pas assez pratique, soit je n'ai pas le temps de les mettre en application / 'Je n'y trouve que des réponses partielles ce qui est normal puisque chaque cas est unique / les réponses ne sont pas toujours à la hauteur de mes espérances*
Incivilités	Jugement, agressivité, incivilité, disputes, non objectivité des participants	*Concernant le domaine de l'education spécialisée, je remarque que les personnes passent beaucoup de temps à se contredire, à s'envoyer des piques plus qu'à échanger, donner des conseils pratiques certaines personnes se posent en "donneur de leçons"*
Solitude	Sentiment de solitude persiste	*quoi qu'il arrive nous sommes SEUL face à notre classe donc nos problèmes/ 'Parce qu'on a beau en parler, on a l'impression de ne jamais s'en sortir.*
Mise en cause de l'anonymat	Peur des répercussions	*je sais que mon anonymat n'est pas garanti (certains collegues m'ont dit m'avoir reconnue sur un forum alors qu'ils venaient y lire les messages) . je crains le "retour de batons" donc je ne peux pas m'exprimer librement, a moins de changer de pseudo régulièrement*
Ergonomie du forum	Mauvaise qualité de l'interface	*Ce que j'apprécie le moins est l'organisation du forum : je préférerais qu'il y ait des grands thèmes qui eux mêmes seraient composés de sous-thèmes./ 'Présentation du forum n'invite pas trop à la discussion et ne permet pas de bien faire remonter les sujets importants.*

Tableau 8 – Motifs d'insatisfaction des participants

La plus grande source d'insatisfaction pour les participants est **la mauvaise qualité des échanges** (9/13 participants pour EDP et 9/14 pour lesocial). Viennent ensuite **les incivilités** (3 participants pour chaque forum). L'ergonomie du forum est uniquement mentionnée par des participants du social.fr (4 participants). Ce forum comporte moins de fonctionnalités de recherche que le forum EDP ce qui peut expliquer les difficultés rencontrées par les participants. Seuls 3 participants du social **mettent en cause l'anonymat sur les forums**. Nous verrons dans le chapitre 9 que cette caractéristique concerne également les participants du forum EDP.

3.2.2) Problèmes professionnels

Nous allons présenter les résultats de l'enquête en ligne en lien avec les problèmes professionnels que peuvent rencontrer les participants. Dans un premier temps, nous exposerons les résultats liés à la présence de problèmes au travail, à leurs sources et leurs effets. Puis, nous verrons

quelles sont les cibles habituelles du partage social en cas de problèmes professionnels et enfin si les forums fournissent une aide pour la résolution de problème.

3.2.2.1) Sources et effets des problèmes professionnels

Nous allons présenter dans cette section, les résultats en lien avec la présence de problèmes professionnels, leurs sources, leurs effets délétères sur les participants.

Les participants ont été interrogés sur la fréquence de leurs problèmes professionnels par la question fermée suivante *« 'Avez-vous des problèmes au travail ? : jamais ; de temps en temps ; souvent ; toute le temps ».* **L'ensemble des participants déclarent rencontrer des problèmes professionnels. La grande majorité des participants** (85% des deux forums, 88% pour EDP et 79% pour lesocial), **déclarent être confrontés « de temps en temps » à des problèmes au travail**. Le reste des participants estime avoir « souvent » des problèmes liés à leur travail.

Sources des problèmes professionnels

Le deuxième résultat concerne les sources des problèmes professionnels rencontrés par les participants mis en évidence par la question *« 'Selon vous, à qui / quoi sont dus vos problèmes au travail ? ».* L'analyse thématique a permis de mettre en évidence **huit sources de problèmes professionnels.** Le tableau 9 définit et donne des exemples de chacune des catégories repérées :

Sources des problèmes professionnels rencontrées	Description	Exemples
Absence de problèmes professionnels	Pas de problèmes particuliers au travail	*Je n'ai pas vraiment de problèmes au travail / 'Je n'ai pas de problème au travail sauf peut etre lorsqu'il faut supporter la mauvaise humeur de celui qui a mal dormi, mais ça ne dure qu'une journée !*
Conflits et soutien insatisfaisant dans la sphère professionnelle	Conflit au sein des équipes, mauvaise ambiance dans l'établissement, manque de dialogue, absence de cohésion d'équipe, manque de soutien et d'entraide, solitude, isolement, déshumanisation et individualisation	*je dirais qu'il s'agit plus de conflits présents dans les équipes, notamment entre ceux qui se démènent, mettent tout en oeuvre pour que leur travail soit bien fait (…) et ceux qui semblent ne plus avoir assez de motivation / 'Manque d'entraide entre collègues*
Management, relations avec la hiérarchie et organisation du travail	Management, hiérarchie autoritaire, pression, relations avec les partenaires (mairie, région), manque de dialogue, organisation bureaucratique, rigidité administrative	*L'administration et le manque de soutien de la hiérarchie ou sopn incapacité à donner des solutions lorsqu'on rencontre une difficulté avec un élève / pression de la hierarchie*
Manque de moyens	Manque de personnel et de moyens	*Les soucis sont liés à des arrêts que l'on ne peut pas compenser / 'non adequation entre la commande faite, et les moyens mis a disposition*
Surcharge de travail	Surcharge de travail, diversité des tâches	*charge de travail notamment hors préparation pure de classe (relations parents, paperasse à rendre...) / surcharge de travail ou plutôt à une accumulation de travail qui ne nous incombe pas forcément puisqu'il faut être le pense bête de tout le monde.*
Relations conflictuelles avec le public	Public difficile, gestion des élèves difficiles, parents procéduriers, non reconnaissance du travail (par les parents et les élèves)	*Parents procéduriers / dévaluation qui est le travail de l'enseignant par les parents et parfois les élèves / certains élèves de la classe difficiles à canaliser*
Impact émotionnel des situations de travail	Impact émotionnel des situations lourdes, sentiment d'impuissance face à certaines situations	*certaines situations sociales des usagers parfois lourdes à porter émotionnellement / c'est un travail surtout difficile psychologiquement / métier difficile physiquement et psychologiquement*
Construction du contenu de son travail	Construction du contenu pédagogique, organiser et améliorer son travail, aider les élèves en difficulté, manque d'expérience et/ou de compétences	*impression d'être incompétente: je complète ma trop maigre formation / Quand une séance ne fonctionne pas bien, on se demande pourquoi, et que faire pour que ça ne se reproduise pas / problème de mise en cohérence des apprentissages*

Tableau 9- Synthèse des sources déclarées de problèmes professionnelles

Le résultat du test chi2 (seuil =14.067140, chi2=42.936891) rejette l'hypothèse d'indépendance entre les réponses et les forums. La figure 9 illustre la répartition en pourcentage des **sources des problèmes professionnels** déclarées par les participants en fonction des forums :

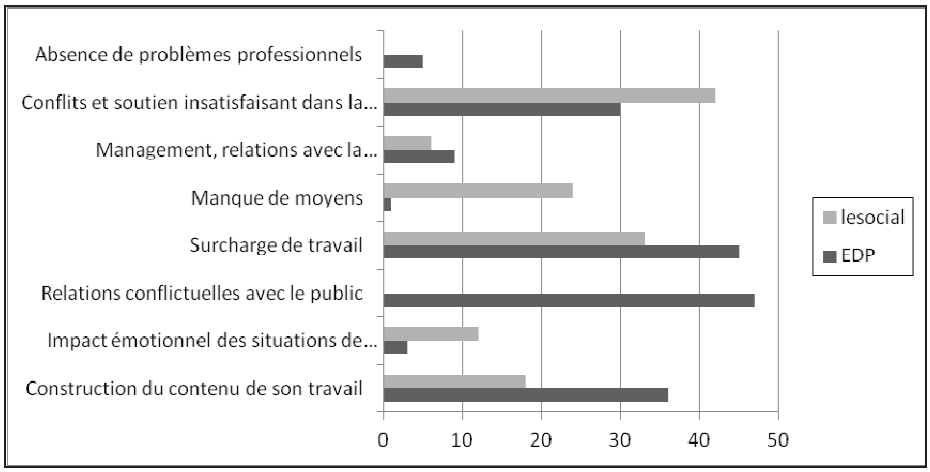


Figure 9 - Sources des problèmes professionnels déclarées par les participants des deux forums en pourcentage

Les résultats des deux forums sont différents**, les sources exprimées par les participants ne semblent pas être tout à fait les mêmes**. Pour les participants du forum EDP, les principales sources exprimées sont liées à la surcharge de travail, à la construction du contenu de son travail (*i.e.* aspects pédagogiques), aux relations avec le public et au soutien insatisfaisant au sein de leurs établissements. **La surcharge de travail** est due, selon les participants, à la diversité des tâches à effectuer, obligeant l'enseignant à s'occuper de construire et administrer des enseignements, remplir des papiers administratifs, gérer les conflits entre élèves, leur apprendre la discipline (souvent considérée comme défaillante dans les familles), etc. Le passage de l'une à l'autre de ces activités semblent être la source de la surcharge de travail. **La construction du contenu des enseignements** apparait être une cause de difficultés (35% des participants la mentionne). Ces derniers déclarent avoir reçu une formation initiale très insuffisante et estiment ne pas avoir les compétences pour construire des cours adapatés aux besoins des élèves. Cet aspect rejoint l'activité des communautés de pratique au sein desquelles les participants cherchent à améliorer leurs compétences et de fait leur pratique professionnelle. Les participants d'EDP déclarent à 47% que **les relations avec le public** sont une source de problèmes professionnels. De nombreux participants mentionnent un changement d'attitude des parents d'élèves qui exercent de plus en plus de pression et deviennent procéduriers. Enfin, la dernière source la plus importante évoquée par les participants d'EDP est un **soutien insatisfaisant des collègues**. Les enseignants mentionnent soit un isolement au sein de leur établissement due à une absence des collègues, soit une absence de cohésion d'équipe, des conflits, un manque de dialogue, de soutien et d'entraide.

Les participants du social.fr mentionnent en premier un **soutien insuffisant des collègues**, suivi d'une **surcharge de travail et de manque de moyens**. Les relations entre collègues semblent, d'après les propos des participants à l'enquête, être plus conflictuelles que pour les enseignants.

Effets des problèmes professionnels sur les participants

Après nous être intéressés aux sources des problèmes professionnels des participants à l'enquête, nous les avons questionné sur les effets de ceux-ci sur leur bien-être : *« 'Quels effets ont sur*

vous vos problèmes au travail ? ». L'analyse thématique a permis de mettre en évidence sept types de conséquences présentés dans le tableau 10.

Types d'effets des problèmes professionnels	Description	Exemples
Absence de répercussions	Aucune répercussion n'est notée par le participant	*« rien de spécial, du souci peut être mais sans plus »*
Déprime, découragement	Déprime, baisse de moral, tristesse, pleurs, burn out, fatigue morale, démotivation, découragement, envie de changer de travail, perte de confiance en soi, baisse de l'estime de soi, remise en question, se renferme sur soi-même	*« je me sens très mal, pleurs, plus confiance en moi » / « baisses de moral, quelques crises de larme / une envie moins grande de me battre parfois » / « parfois atteinte de l'estime de moi-même » / « 'J'ai fait une dépression à cause du travail »*
Stress, préoccupation	Stress, angoisse, anxiété, préoccupation, ruminations, perturbation dans son travail, insomnie, troubles du sommeil	*« Je fais des cauchemars, je me réveille dans la nuit » / « 'j'y pense tout le temps, je ne décroche pas » / « 'perturbation dans mon travail quotidien, angoisses »*
Nervosité, irritabilité	Nervosité, irritabilité, saute d'humeur, impatience, agacement, énervement, colère	*« attitude exécrable en rentrant, en pâtissent en premier lieu mes enfants et mon conjoint » / « humeur instable » / « Nervosité parfois »*
Répercussions physiques	Migraine, TMS, tombe malade, fatigue physique, prise de poids, perte de poids	*« tension nerveuse musculaire » / « tendance à manger davantage, prise de poids »*
Compensation par le travail	Ramène du travail à la maison, travaille davantage, hyperactivité, surmenage	*« Les heures supplémentaires me font culpabiliser de ne pas etre plus souvent avec mes enfants » / « travail rapporté à la maison »*
Prise de médicaments	Anxiolytiques, médicaments	*« prises d'anxiolytiques »*

Tableau 10 – Types d'effets des problèmes professionnels

La figure 10 représente l'importance de chaque effet en pourcentage du nombre de participants à l'enquête. Les résultats des 2 forums ont été confondus car le résultat du chi2 ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance (seuil =12.591587, chi2=7.017182).

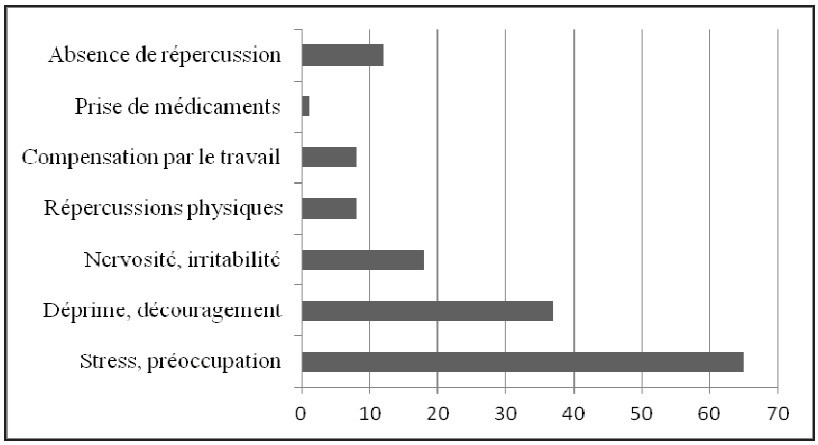


Fig. 10 – Effets des problèmes professionnels sur les participants en pourcentage

L'ensemble des participants à l'enquête ont déclaré être confrontés plus ou moins fréquemment à des problèmes professionnels. Pour plus de 10% d'entre eux, ceux-ci n'ont pas de répercussions notables sur leur bien-être. En revanche, **pour près de 90% des participants, leurs problèmes ont des effets sur eux.** Trois des six effets évoqués correspondent aux **conséquences de leurs problèmes sur leurs vécus émotionnels** : nervosité / irritabilité ; déprime / découragement et stress / préoccupations. Deux **des six effets cités renvoient à des stratégies de coping** que mettent en place les participants pour tenter de réduire leurs émotions négatives : prise de médicaments et compensation par le travail. Enfin, la dernière conséquence mentionnée correspond **aux effets de la situation sur l'état physique des participants.**

L'effet le plus rapporté par les participants correspond à un **état de stress et de préoccupation**. Arrive ensuite le **découragement et la déprime et la nervosité.** Concernant cette dernière catégorie citée dans près de 20% des cas, les participants précisent que cet état de nervosité et d'irritabilité se manifeste avec leur famille (conjoint et enfants). Ce résultat montre bien que les **problèmes au travail ont des répercussions sur la vie personnelle des participants.**

La prise de médicaments est une pratique peu mentionnée par les participants mais peut être la camoufle-t-il.

3.2.2.2) Cibles du partage social

Nous avons interrogé les participants sur les cibles privilégiées du partage social lorsqu'ils sont confrontés à des problèmes professionnels. Contrairement aux études réalisées sur les cibles du partage social (Rimé, 2005), nous n'avons pas demandé aux participants de citer la première cible du partage social mais les personnes à qui ils parlent de leurs problèmes professionnels. A la question *« 'A qui parlez-vous des problèmes que vous rencontrez au travail ? »* étaient proposées cinq cibles : *« à la famille ; à mes amis ; à mes collègues ; à un professionnel ; sur le forum ; autre ».* Les participants pouvaient ainsi citer plusieurs personnes.

Le résultat du test du chi2 ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance des réponses aux forums (seuil =9.487729, chi2=7.425145), les réponses sont donc indépendantes du forum dont elles émanent. La figure 11 représente les proportions des cibles du partage en fonction de tous les participants.

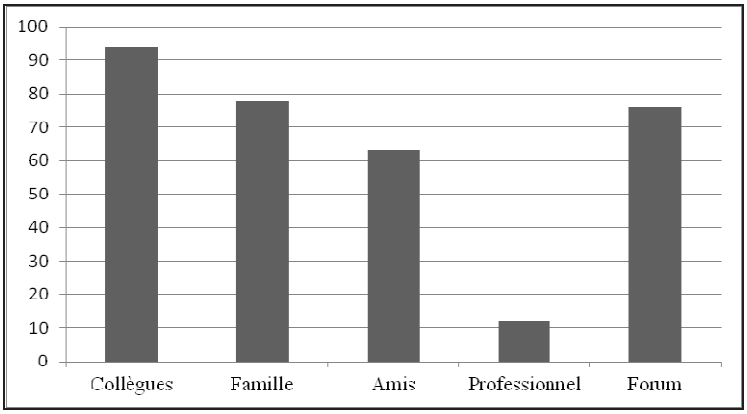


Fig. 11 – Cibles du partage social déclatées en pourcentage

Les collègues « directs » arrivent en 1ère position en étant mentionnés dans plus de 90% des cas. Arrivent ensuite la famille et les pairs sur les forums de discussion et enfin les amis. Les professionnels sont cités par seulement 10% des participants à l'enquête. Notons que **93% des participants déclarent parler de leurs problèmes professionnels à des personnes qui exercent le**

même métier qu'eux (soit à des collègues de la même structure, soit des collègues plus lointains via les forums, soit les deux). Ceci illustre l'importance pour les participants d'échanger avec des personnes qui connaissent et partagent le même métier, les mêmes valeurs et connaissances des situations.

L'âge des individus semble jouer un rôle important dans le choix des cibles du partage social (*voir* Rimé, 2005). Ainsi, nous avons regardé si nos résultats révèlent des différences de cibles en fonction des classes d'âge des participants. Toutefois, le test du chi2 ne rejette pas l'hypothèse d'indépendance, il n'y a donc pas de différences notables entre les réponses des différentes tranches d'âge. A titre indicatif, les résultats montrent que les jeunes professionnels (18-25 ans) déclarent s'adresser davantage à leur famille et amis qu'à leurs collègues. Ce résultats est étonnant car les jeunes peuvent demander de l'aide à leurs collègues plus expériementés mais peut-être craignent-ils de paraître incompétents. Les 26-40 ans et 41-55 ans se tournent préférentiellement vers leurs collègues (de visu et sur les forums). La catégorie « plus de 56 ans » est peu représentative puisqu'un seul participant à l'enquête se situe dans cette tranche d'âge.

3.2.2.3) Le forum comme aide à la résolution des problèmes professionnels

Nous avons demandé aux participants à l'enquête si les échanges sur le forum les avaient déjà aidé à résoudre leurs problèmes professionnels : « *'Est-ce qu'il vous semble qu'aller sur des forums vous a déjà aidé à faire face à vos problèmes professionnels ?* » Nous avons souhaité savoir si les réponses étaient indépendante du forum et du type de participation. Pour ces deux variables, le test du chi2 rejette l'hypothèse d'indépendance (pour les forums :seuil =5.991465, chi2=9.387755 ; pour le mode de participation : seuil =5.991465, chi2=12.121490). Les réponses selon le type de participation et le forum sont différentes. La figure 12 illustre les résultats en fonction du forum en pourcentage.

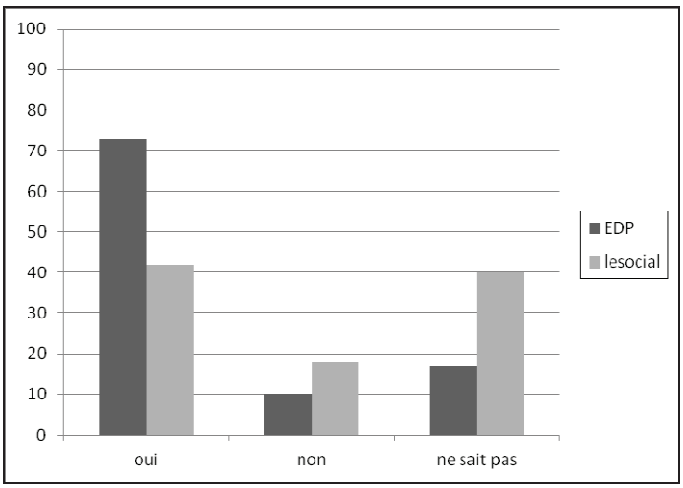


Figure 12 – Perception de l'efficacité du forum pour la résolution de problème selon le forum

Les participants d'EDP considèrent à 75% que le forum les a déjà aidés à résoudre leurs problèmes professionnels. Ce résultat montre que, pour ces participants, le forum EDP est un outil efficace dans la résolution de problèmes. Les participants du forum lesocial semble être plus mitigés quant à l'efficacité du forum à les aider à résoudre leurs difficultés. Seulement 40% déclarent que le forum les a déjà aidé à résoudre leur problème. Partant de l'hypothèse que plus les participants se rendent sur le forum, plus ils ont de chance de résoudre leurs difficultés, le manque d'efficacité constatée pourrait s'expliquer par la fréquentation moins soutenue des participants du social.fr.

Ce résultat est intéressant en ce qu'il nous éclaire sur les fonctions du forum dont une des caractéristiques est d'aider les participants à résoudre leurs difficultés.

La figure 13 représente les résultats selon le mode de participation :

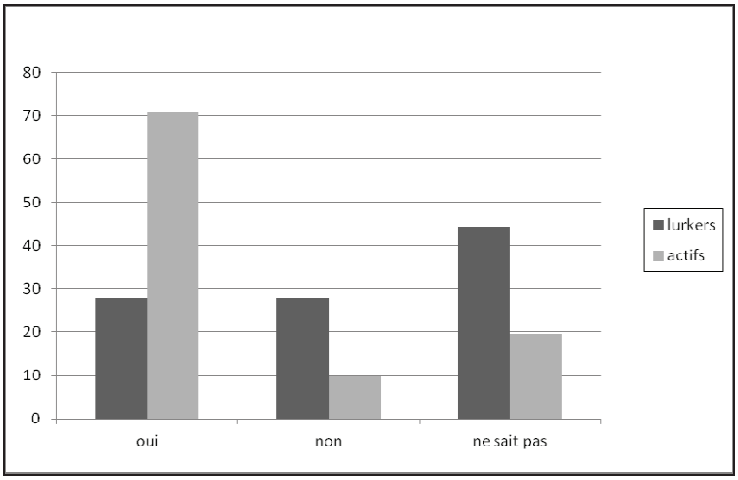


Figure 13 – Perception de l'efficacité du forum selon le mode de participation

Les résultats montrent que les participants actifs déclarent être plus satisfaits que les lurkers. L'opinion de ces derniers concernant l'aide que peut proposer le forum dans la résolution de problème semble mitigée. La plupart des lurkers ne savent pas si les discussions les ont aidés à régler leurs difficultés. On peut imaginer que les motivations de ces lurkers ne sont pas nécessairement liés à la résolution de problèmes professionnelles mais davantage à la construction de la pratique, ce qui expliquerait leur indécision.

Après avoir présenté l'ensemble des résultats, la section suivante s'attache à les discuter au regard de la littérature existante.

4) Discussion

Les résultats de cette première étude montrent que les problèmes professionnels sont une des motivations des participants à fréquenter un forum dédié aux professionnels. Toutefois, il apparaît que les motifs sont plus variés que la seule recherche de résolution de problème. Les résultats seront ainsi discutés selon ces deux perspectives : a) les problèmes professionnels comme source de l'engagement sur les forums ; et b) les motivations contextualisées et diversifiées.

4.1) Les problèmes professionnels comme source de l'engagement sur les forums

Les problèmes professionnels représentent une des sources d'engagement des participants sur les forums**.** Nous commencerons par expliquer ce phénomène observé, nous le mettrons ensuite en lien avec les travaux sur le partage social et montrerons que les pairs sont une cible privilégiée en situations professionnelles difficiles. Enfin, nous discuterons des modes de coping mis en place tels que la résolution de problème et la recherche de soutien.

4.1.1) Partage de situations professionnelles problématiques

Les résultats de notre étude ont montré que **le partage de situations professionnelles difficiles est une des principales motivations** exprimées par les participants pour échanger sur les forums. La catégorie de motivations « résolution de problème » témoigne ainsi du besoin des participants de parler de leurs difficultés et de trouver de l'aide pour les résoudre. Toutefois, on observe que le partage de situations professionnelles problématiques n'est pas l'unique motif d'engagement des participants**.** Ces derniers déclarent ne pas être constamment confrontés à des problèmes au travail et expriment d'autres types de motivations.

4.1.2) Les pairs comme cibles privilégiées du partage social

Nos résultats ont montré **l'importance des collègues comme cibles privilégiées du partage social.** Ils confirment les résultats d'autres études menées en situations professionnelles (Laurens, 2000, Rimé, 2005). En outre, les participants de notre enquête ont déclaré non seulement parler à leurs collègues « directs » en face à face mais aussi à des collègues « indirects » par l'intermédiaire du forum. Ce résultat amène un élément supplémentaire à la littérature existante en apportant un regard nouveau sur les stratégies utilisées pour le partage social. Certaines personnes utilisent une médiation, le forum de discussion, pour dévoiler leur situation problématique. Les participants aux forums de discussion entre professionnels semblent ainsi ressentir le besoin d'échanger avec des personnes de même profession sans pour autant les connaître. **Le partage d'un référentiel commun semble prendre le pas sur la proximité relationnelle.**

Eastin et LaRose (2005) ont montré que les gens sont susceptibles de déplacer leur requête de soutien en face à face vers du soutien en ligne si ce premier contient un obstacle. L'étude de Merseth (1992) a montré que les jeunes enseignants hésitaient à demander de l'aide à leurs collègues plus expérimentés de peur d'être perçus comme incompétents ou faibles, et se reportaient alors vers des communautés en ligne. Ceci pourrait expliquer que les plus jeunes déclarent demander, dans l'enquête en ligne, davantage de soutien à leur famille qu'à leurs collègues. De même, nous pouvons nous demander si les participants se tournent vers des échanges sur des forums car ils sont insatisfaits du soutien apporté par ailleurs ou parce qu'ils n'osent pas solliciter leurs collègues. Ces premiers résultats ne donnent pas d'indication sur la qualité des échanges entre les participants et les cibles du partage mentionnées. La qualité des échanges sera appréhendée lors des entretiens avec les participants dont les résultats seront exposés dans le chapitre 9.

4.1.3) Résolution de problèmes

L'analyse thématique a révélé un nombre important de messages pouvant être regroupés dans la catégorie « résolution de problème ». Ce thème met en évidence **l'apport des forums dans la réévaluation de la situation et la résolution de problème.** Ce résultat est en concordance avec l'étude d'Henri et Charlier (2005) qui ont expliqué que les échanges sur les forums permettaient la clarification des idées et la rétroaction.

4.1.4) Recherche de soutien psychologique

Dans notre étude, **les demandes de soutien émotionnel explicite sont très peu fréquentes** (1 message dans chaque forum). Ce résultat corrobore ceux de Pfeil et Zaphiris (2007) qui montrent que des demandes d'aide et de soutien sont exprimées dans seulement 2% des messages. Il semble qu'une

explication de ces résultats puisse être liée aux normes sociales. En effet, il n'est pas en vigueur de demander explicitement du soutien émotionnel. Les auteurs montrent que les participants ont tendance à utiliser d'autres procédés tels que le dévoilement de soi émotionnel pour susciter des réponses de type empathique. Nos résultats montrent que les initiateurs ont recours à ce type de dévoilement dans leurs messages. Plus précisément, près de la moitié des messages analysés contenaient des marques d'expressions émotionnelles explicites. Nous pouvons ainsi penser que les participants cherchent du soutien de type émotionnel sans en faire la requête de manière explicite. Nous approfondirons cette question dans le chapitre 9 et verrons si les participants ont recours à une activité de masquage de certaines attentes.

Les motivations à se rendre sur des forums professionnels dépassent la seule recherche de soutien social et comportent des attentes liées aux communautés de pratique telles que rechercher l'amélioration de leur pratique par une activité réflexive. La prochaine section s'attache à discuter les principales motivations des participants au regard de la littérature.

4.2) Des motivations contextualisées et diversifiées

4.2.1) Des motivations contextualisées

Les résultats de notre enquête ont mis en évidence des **motivations et apports identiques chez les lurkers et les participants actifs.** Ces résultats rejoignent les conclusions de Malik et Coulson (2008) qui ont montré que l'expérience des lurkers était similaire à celle des participants actifs. S'il existe une différence dans la fréquence de citations des motivations et apports, ceux-ci sont de même nature pour les lurkers et les participants actifs. Les lurkers tirent ainsi des bénéfices de la seule lecture des messages. Nos résultats accréditent la thèse de Nonnecke et Preece (1999) selon laquelle le lurking est un ensemble de comportements rationnels et d'activités situées et que leur présence est motivée par leur situation. En effet, **les participants s'engagent sur les forums pour des motifs variés, intrinsèquement liés au contexte dans lequel ils se trouvent** (*e.g.* un enseignant doit construire un cours sur une matière qu'il n'a jamais enseigné, il peut aller sur le forum pour recueillir des témoignages et obtenir des conseils sur la construction pédagogique).

4.2.2) Des attentes de différentes natures

Les analyses des demandes d'aide dans les premiers messages apportent des résultats contrastés par rapport à l'étude de Pfeil et Zaphiris (2007). Dans cette dernière, les résultats ont montré que les demandes d'aide explicitement exprimés se retrouvaient dans seulement 2% des messages. Contrairement à cette étude, les initiateurs des discussions que nous avons analysées expriment une demande explicite dans la quasi-totalité des messages (hormis dans les messages « Partage d'information » ; soit 97% pour EDP et 100% pour lesocial). **Cet écart peut s'expliquer par la nature des communautés étudiées.** Pfeil (2007) s'est intéressée aux communautés de soutien pour personnes âgées et a montré que l'activité principale des participants était l'échange empathique. Notre étude porte sur des forums de professionnels dont les objectifs (selon les propos recueillis auprès des administrateurs des deux forums) sont l'entraide et l'échange entre professionnels. Nous pouvons ainsi penser que **les échanges des participants sont davantage diversifiés et orientés vers du soutien informationnel et instrumental**. Les résultats de l'analyse thématique vont dans ce sens, les demandes de soutien informationnel (informations, conseils et évaluation) étaient présentes dans la majorité des messages (62% pour EDP et 70% pour lesocial). De plus, comme nous l'avions envisagé, les demandes d'aide instrumentale apparaissaient à de nombreuses reprises dans les messages analysés

(20% pour EDP et 8% pour lesocial). Ces résultats peuvent traduire **la visée de construction de connaissances et de pratiques** présentes dans les communautés de pratique.

4.2.2.1) Recherche de similarité

Les participants investissent un « lieu virtuel » dans le but de **rencontrer des personnes qui partagent leurs préoccupations ou questionnements.** La volonté des participants de se regrouper et d'échanger entre pairs témoigne de leur besoin de similarité. Ceci va dans le sens des conclusions de Walther et Boyd (2002) qui indiquent que les participants se rendent sur les forums pour pallier certains aspects négatifs du soutien social en face à face. Parmi ces aspects négatifs, les auteurs ont mis en évidence les décalages entre le soutien attendu et le soutien reçu qui pousseraient les personnes à rechercher des interlocuteurs semblables à eux. Cette recherche de similarité est facilitée avec Internet et les forums de discussion qui regroupent des participants avec des vécus similaires. Le soutien social, selon les auteurs, se manifeste beaucoup par le partage de situations similaires. Ces personnes peuvent ainsi mieux comprendre la situation et proposer une aide plus appropriée. Pfeil et Zaphiris (2009) ont, à ce propos, souligné l'importance de la similitude dans le processus d'empathie. Vivre des situations semblables apparaît, comme le montre Preece (1999), être un prérequis, un gage de la compréhension et de la qualité du soutien apporté.

Les participants de notre étude ont témoigné, à l'instar de Malik et Coulson (2008) et Walther et Boyd (2002), que savoir que d'autres personnes vivaient la même situation qu'eux les aidaient à **réduire leur sentiment d'isolement.** Ce phénomène, développé par Wills (1981), correspond à la **recherche de comparaison sociale**, caractéristique des personnes se trouvant dans une situation émotionnellement difficile. Comme l'indiquent Helgeson et Gottlied (2000), le partage d'expérience similaire, notamment les situations stressantes, permet de valider, normaliser l'expérience et réduire l'isolement émotionnel.

4.2.2.2) Visée de construction de pratique

La construction de la pratique est le motif le plus fréquemment mentionné par les participants à l'enquête (dans près de 90% des cas). Il renvoie directement à la fonction principale des communautés de pratique qui est **d'améliorer sa pratique en se confrontant aux expériences des autres.** Wenger (1998, 2006), Charlier et Henri (2004) ainsi que Chanal (2000) expliquent que les membres des communautés de pratique s'organisent de manière informelle afin de développer et améliorer leurs connaissances et compétences. Ces auteurs précisent que les communautés développent leur pratique à travers diverses activités telles que, entre autres, la résolution de problème, la recherche d'informations et d'expérience, le partage d'expérience, l'observation de la pratique des autres membres. **Ces différentes dimensions correspondent aux motifs d'engagement des participants que nous avons mis en lumière.**

Quelques participants actifs ont rapporté un avantage intéressant : le forum, à travers l'écrit, permet la réflexivité. Cette dimension, étudiée par Pennebaker (1997, 1999) met en évidence la **puissance de l'écrit dans le travail réflexif**. Ce travail donne du sens à nos expériences vécues et permet à l'individu de construire des connaissances sur sa capacité à évaluer ses ressources pour les adapter à la situation et à la manière de traiter un problème (Falzon, 1998, Weill-Fassina & Pastré, 2004).

4.2.2.3) Les bénéfices de l'anonymat et de la distance physique

L'anonymat et la distance physique apparaissent comme des caractéristiques essentielles du média qui favorisent, selon certains participants, leur engagement des participants grâce à la distance affective qu'elles instaurent. Celle-ci facilite le dévoilement de soi, les participants se sentent plus libres de parler de leurs problèmes ou de poser une question qui pourrait les embarrasser en situation naturelle. Ce phénomène a été retrouvé dans de nombreuses études (Walther et Boyd, 2002, Pfeil et Zaphiris, 2007 ; Bowker et Tuffin, 2003, etc.). Les participants peuvent se livrer plus facilement sans crainte d'être jugés.

Les forumeurs apprécient l'anonymat car il favorise **l'objectivité et l'honnêteté**, ils ressentent moins le devoir de dissimiler leurs opinions. Les forumeurs recherchent l'objectivité de leurs interlocuteurs, ils souhaitent avoir un avis neutre et sincère sur leur situation. Ces arguments rejoignent la notion de protection des faces développée par Goffman (1974). Selon l'auteur, les individus cherchent à garder la « face » face à autrui et autrui fait en sorte de protéger la « face » de l'autre. Les situations de face à face favorisent ce travail de protection des faces. Les règles sociologiques changent avec l'intégration d'un média tel que le forum, les participants ressentent alors une **liberté d'expression plus importante.**

Walther et Boyd (2002) observent qu'une motivation à se rendre sur un forum est de réduire les répercussions pour la personne qui donne du soutien. En effet, donner du soutien peut entraîner, sur le long terme, des effets négatifs sur la santé psychique de la personne. Certains participants à notre enquête ont donné des éléments qui vont dans le sens de cette motivation en déclarant que l'anonymat et la distance physique accordent **la liberté de répondre ou de ne pas répondre**. De plus, l'anonymat et la distance physique permettent aux participants de ne pas se sentir obligés de suivre les conseils proposés s'ils ne le souhaitent pas. Cette dimension peut être mise en lien avec une autre motivation mise en évidence par Walther et Boyd (Ibid.) qui correspond à **réduire le sentiment de dépendance qu'entraîne la demande de soutien**. La personne qui recherche du soutien peut se sentir contrainte de suivre le conseil proposé.

4.2.2.4) Approfondissement de la relation

Nos résultats montrent que de nombreux participants (44% d'EDP et 12% du social) maintiennent ou ont maintenus des contacts avec d'autres participants. Les modes de communication utilisés sont variés pour les participants d'EDP (mail, courrier postal, téléphone, visite). En outre, la dimension hédoniste (se détendre, se divertir, lier des amitiés) est un motif spontanément cité par 11% des participants à l'enquête.

Ces résultats confirment ceux de Pfeil (2007, 2009), Preece et Ghozati (2001), Preece (1998, 2000, 2001), (etc.) qui montrent que les participants aux groupes de soutien sont marqués par la création de relations fortes. Nos résultats montrent que ces relations ne se limitent pas aux échanges sur le forum et **peuvent se transformer en interactions via d'autres médias**. Les relations entre les participants d'EDP semblent dépasser les simples échanges isolés.

5) Synthèse du chapitre

L'objectif principal de ce chapitre était d**'alimenter la compréhension** des nos deux terrains d'étude (EDP et lesocial) à travers l'étude **des aspects motivationnel**s des participants. 322 messages initiateurs de discussions ont été analysés en termes de thèmes abordés, de types de demande d'aide et de présence de manifestations émotionnelles. Les deux forums ont également fait l'objet d'une

enquête en ligne comportant des questions ouvertes relatives aux aspects motivationnels des participants. 110 réponses ont été recueillies et traitées.

Les résultats ont mis en évidence que les thèmes les plus fréquemment abordés par les participants des deux forums étaient liés à la pédagogie. Seuls quelques participants du forum lesocial.fr (4%) ont fait état de difficultés relationnelles avec leurs collègues ou leur hiérarchie. L'ensemble des messages analysés comportaient des demandes d'aide qui étaient majoritairement des **demandes de soutien informationnel** (conseils, informations, évaluations) (65% des demandes). Les résultats ont pointé une plus faible proportion des demandes d'aide instrumentale (20% sur le forum EDP) et des demandes de partage d'expérience (20% sur les deux forums). Par ailleurs, les participants expriment des **émotions négatives** dans près de la moitié des messages. Ce résultat atteste que les participants investissent fortement le forum pour faire part d'une situation problématique. Les émotions les plus fréquemment exprimées étaient liées au **doute et à l'expression d'une difficulté suivi des émotions liées au stress et à l'angoisse**.

Les résultats ont montré que les motivations des participants à investir le forum sont multiples. Notre étude a recensé **huit types de motivations** distinctes (par ordre d'importance) : (1) construction de sa pratique, (2) richesse et rapidité des réponses, (3) soutien psychologique, (4) les échanges entre pairs, (5) résolution de problèmes, (6) informations factuelles, (7) caractéristiques du forum et (8) dimension hédoniste. Les résultats ont mis en exergue que **les motivations déclarées par les lurkers sont les mêmes que celles des participants actifs** (seul le nombre de motivations citées différait). **L'anonymat**, qui facilite le dévoilement de soi, est le principal avantage déclaré par les participants à s'engager dans des discussions sur le forum. Certains participants ont aussi rapporté être **insatisfaits des échanges** sur les forums en raison, principalement, de la mauvaise qualité des réponses. La plupart des participants d'EDP considèrent que le forum les a déjà aidés à résoudre leurs problèmes. Les participants du social.fr sont plus mitigés sur ces effets.

Près de la moitié des participants du forum EDP ont déclaré rester (ou être restés) en contact avec d'autres participants. Les modes de communication utilisés sont variés (mail, rencontre, téléphone et courrier postal).

Tous les participants ont déclaré être confrontés à des difficultés professionnelles. Les difficultés des enseignants sont principalement **d'ordre relationnel** avec les élèves et les parents d'élèves. Ils ont dénoncé une **surcharge de travail, des difficultés dans la construction des contenus pédagogiques ainsi qu'un manque de soutien dans la sphère professionnelle.** Les éducateurs spécialisés ont signalé des **conflits et un soutien insuffisant dans leur travail, une surcharge de travail ainsi qu'un manque de moyens**. Ces problèmes ont des effets tels que du **stress ou de la déprime** sur la majorité des participants. Les cibles du partage social sont **majoritairement les pairs** (collègues « directs » et collègues plus lointains sur le forum).

La motivation liée à la **recherche de soutien psychologique** (coping centré émotion) fait référence à celle couramment retrouvée dans les **communautés de soutien**. **La résolution de problème** (coping centré problème) **et l'amélioration de sa pratique** renvoient aux motivations des participants aux **communautés de pratique**. Ces données font ainsi pressentir que les communautés étudiées ont des caractéristiques des communautés de soutien et de pratique. Dans le chapitre suivant, nous chercherons à vérifier cette hypothèse à travers l'étude du contenu des discussions écrites, autrement dit à travers **les traces de l'activité des participants**.

7e chapitre : Nature des interactions au sein des communautés de professionnels en ligne

1) Rappels des objectifs

Notre étude vise une contribution à la **compréhension fine des interactions** au sein des forums de professionnels en identifiant les différents **comportements de soutien caractéristiques et les dynamiques interactionnelles.**

L'hypothèse générale de notre étude est que les communautés de professionnels étudiées sont à la frontière des communautés de soutien et de pratique. Il s'agit, dans cette deuxième partie, de **caractériser ce type de communauté à partir de leur activité**. Nous chercherons, dans un premier temps, à identifier **la nature des échanges** contenus dans les communautés de professionnels en ligne, autrement dit les **formes de soutien et de construction de pratique** ainsi que leur part respective dans les interactions. Nous nous demandons si ces formes de soutien dépendent de la forme du premier message. Ainsi, après avoir examiné le contenu des échanges, l'étude s'attachera, dans un deuxième temps, à **mettre en exergue leur dynamique**. Nous pensons que le mode d'expression émotionnelle peut avoir un impact sur le type de soutien apporté par le premier réactant. Nous nous attendons à ce que plus l'intensité des émotions exprimées par l'initiateur est forte, plus le réactant exprime du soutien émotionnel. Cette hypothèse est fondée sur les résultats de l'étude de Christophe et Rimé (1997) qui montre que plus un épisode émotionnel est intense, plus l'auditeur manifeste des comportements de soutien émotionnel. L'étude s'attachera ainsi **à mettre en lien l'intensité de l'expression émotionnelle et les modes de soutien**. Nous nous intéresserons ensuite plus largement à **l'enchainement des échanges** afin d'observer les différentes dynamiques que produisent les interactions ainsi que leurs évolutions. L'étude cherche à savoir s'il y a des **modes d'adressage ou de références différents selon les dynamiques des échange**s. L'interactivité entre les participants est-elle plus importante dans les dynamiques de construction de pratique que dans les échanges de soutien ? L'étude tentera ainsi de mettre en lien l'évolution des contenus des échanges et l'interactivité des échanges observée à travers les structures des interactions.

2) Méthode

Cette section s'attache à présenter la méthodologie mise en place pour répondre aux deux sous-objectifs de l'étude. Nous présenterons, dans un premier temps, le mode de recueil de données utilisé, puis nous détaillerons la construction du schème de codage utilisé pour étudier la nature des échanges contenus dans les treize discussions retenues. Nous présenterons ensuite la technique des tris utilisée dans le but de catégoriser les messages selon l'intensité de l'émotion exprimée dans les premiers messages. Afin de faciliter la lecture de cette partie, le recueil de données, les méthodes et l'analyse utilisée seront présentés pour les deux sous-objectifs.

2.1) Étude de la nature des échanges

2.1.1) Recueil des données

Treize discussions issues des forums EDP et le social ont été choisies pour être finement analysées. Ces discussions sont le support des analyses réalisées en vue de répondre aux objectifs de ce chapitre. Le thème des discussions devait être en lien avec une **difficulté professionnelle**. La nature de cette difficulté n'était pas un critère décisif, nous cherchions toutefois à constituer un panel élargi du type de problèmes que peuvent rencontrer les participants au forum. Afin de répondre aux deux sous-objectifs de cette étude, nous avons porté une attention particulière à **l'intensité de l'expression émotionnelle** des premiers messages afin d'obtenir un panel de discussions suffisamment varié pour que les différentes intensités d'expression émotionnelle soient représentées. Un autre critère de sélection des discussions était de **pouvoir contacter l'initiateur** afin de lui proposer un entretien en vue de répondre aux objectifs de l'étude du chapitre 9. Le dernier critère, qui n'a pu être systématiquement respecté à cause des contraintes du terrain, était **la réintervention de l'initiateur** dans la discussion afin d'avoir des éléments sur sa satisfaction des échanges (objectifs de l'étude du chapitre 9). Deux discussions sur les treize retenues ne respectent pas ce dernier critère.

Trois discussions sont issues du site lesocial.fr (deux du forum « éducateurs spécialisés » et une du forum « formateur ») et les **dix autres proviennent du site EDP.**

Le nombre de messages et de participants est variable d'une discussion à l'autre. L'annexe 7 « synthèse des discussions » donne des éléments sur les discussions retenues pour l'analyse (titre conversation, problèmes décrits par l'initiateur, nombre de messages de la discussion et nombre de participants).

2.1.2) Étapes de construction du schème de codage

2.1.2.1) Construction d'un schème de codage inspiré de travaux existants

De nombreuses études se sont intéressées à la nature des interactions sur les forums de discussion (cf chapitre 3). L'examen de la littérature nous a permis de dégager un certain nombre de **modèles de codage existants**. Les schèmes existants ont été construits pour étudier la nature des interactions dans des **forums de soutien** (entre autres, Preece, 1999 ; Blank & Adams-Blodnieks, 2007 ; Coulson, 2005 ; Pfeil, 2007 ; McCormack & Coulson, 2009 ; Wright, 2000) et **dans des forums dédiés à l'apprentissage** (Babinski & *al.* 2001 ; Murillo, 2008 ; Hara & Hew, 2007). Les modèles proposés par ces auteurs apportent des données riches sur les interactions de soutien et les interactions d'apprentissage **mais les étudient séparément**. L'objectif de notre étude est de rendre compte à la fois des échanges de soutien et des échanges de co-construction de pratique professionnelle. Les questionnements sous-jacents sont de savoir si les échanges contiennent **du dévoilement de soi et du soutien émotionnel** (caractéristiques des communautés de soutien) ainsi que **du partage d'expérience et de connaissances** (caractéristiques des communautés de pratique). Ainsi, aucun codage n'était totalement satisfaisant pour notre objet d'étude. Nous avons ainsi construit notre propre schème de codage **en référence à des catégorisations proposées dans la littérature et en les adaptant à notre terrain d'étude.**

Pour ce faire, nous avons commencé par **lire l'intégralité des discussions** dans le but de nous familiariser avec les données. Ceci permet d'avoir une représentation globale des données et de

prendre en compte le contexte. Nous avons ensuite **identifié, au sein de la littérature, des modèles de codage** à la fois pertinents pour notre étude et solidement étayés. Parmi les modèles existants sur les interactions de soutien et de construction de pratique, nous nous sommes particulièrement inspirés de **six modèles existants** dans la littérature. **Trois études se sont focalisées sur l'étude du soutien** échangé dans des communautés de soutien (Pfeil & Zaphiris, 2007, 2009 ; Mac Cormack & Coulson, 2009 et Wright, 2000), **deux ont axé leurs recherches sur le partage de connaissances** dans des communautés de pratique (Hara & Hew, 2007 et Murillo, 2008) et **la dernière s'est intéressée à l'analyse des formes de soutien** (émotionnel et intellectuel) entre jeunes professionnels et professionnels expérimentés (Babinski & *al.*, 2001).

Pfeil et Zaphiris (2007, 2009) ont réalisé une analyse de contenu inductive dans le but d'étudier la nature de la communication. Plus particulièrement, ils ont étudié **le contenu empathique des échanges** dans une communauté de soutien en ligne de personnes âgées. Le système de codage, rigoureusement validé, est composé de sept principales catégories du soutien social, chacune composée de sous catégories. La description du codage est une synthèse des articles de Pfeil et Zaphiris (Ibid.) (Annexe 8 « Modèles de codage pour analyse de contenu »).

Mac Cormack et Coulson (2009) ont adapté deux modèles existants (celui de Klemm & *al.*, 1998 et de Coulson, 2005) dans le but **d'identifier le type et la nature du soutien social** dans les groupes de soutien en ligne pour personnes anorexiques. Wright (2000) a analysé les réponses à un questionnaire en ligne à partir d'une analyse thématique afin de **caractériser les thèmes du soutien échangés** dans une communauté en ligne pour personnes âgées. Hara et Hew (2007) ont réalisé une analyse de contenu des discussions issues d'un forum dédié à des professionnels de santé ; plus précisément, ils ont construits un schème de codage à partir de leurs données afin **d'étudier le partage de connaissances** entre ces professionnels. Murillo (2008) a établi une **synthèse des capacités des communautés de pratique** après une revue de littérature. Il a utilisé cette synthèse comme modèle de codage et l'a appliqué à une analyse de contenu des fils de discussion de différentes communautés de pratique en ligne (programmation, histoire, transcription médicale, physique et agriculture). Enfin, nous avons retenu le modèle de Babinski et *al.* (2001) utilisé dans le cadre d'une **expérimentation d'un forum d'entraide et de résolution de problèmes professionnels** entre jeunes enseignants et enseignants plus expérimentés. Les auteurs ont réalisé une analyse de contenu des réponses présentes sur le forum afin de mettre en évidence le type ou la fonction de la réponse.

Dans un processus itératif entre notre terrain et les catégories proposées dans les modèles existants, nous avons pu **identifier des catégories existantes pertinentes pour notre étude et écarter celles qui étaient inadaptées à notre terrain**.

Une fois le codage établi, nous l'avons appliqué aux données afin de vérifier sa pertinence. Cette procédure a été répétée de **manière itérative** jusqu'à l'obtention d'un schème de codage satisfaisant. **La saturation** a été atteinte dès lors qu'aucun nouveau code n'apparaissait et que toutes les données pouvaient être catégorisées avec les codes existants. Pour rendre le codage le plus objectif possible, nous avons construit des règles de codage qui permettent de distinguer les codes les uns des autres (principe d'exclusivité, Strauss et Corbin, 1998).

Les correspondances entre nos catégories et celles reprises de la littérature sont exposées en annexe 9 « Justification de la catégorisation ».

Le schème de codage final est présenté dans le tableau 11 :

Catégories	Description	Sous catégories	Définitions	Exemples
Dévoilement de soi	Dévoilement d'informations à propos d'eux-mêmes.	**Récit d'expérience professionnelle**	Unités de texte dans lesquelles le participant fait un récit de sa situation professionnelle présente ou passée. Le locuteur peut faire un récit précis de sa pratique. Il peut donner des éléments de contexte pour préciser sa situation. Le locuteur peut mettre l'accent sur la similitude entre sa situation et celle évoquée par un autre participant (en général l'initiateur). Le locuteur peut faire part de ses émotions de manière implicite	*Je travaille dans un établissement spécialisé où j'ai en charge une classe fixe d'élèves. Ma collègue enseignante étant en arrêt pour dépression et non remplacée par l'inspection nous nous devons de répartir ses élèves dans nos classes. / Je suis en arrêt de travail depuis environ 4 mois car ma grossesse a mal débuté (nausées...) mais le problème est que mes arrêts duraient chaque fois quelques semaines et je ne pouvais savoir que 2 jours avant la fin ou la veille que je serais prolongée*
		Récit d'expérience personnelle	Unités de texte dans lesquelles le participant fait part de sa situation personnelle présente ou passée. Les éléments dévoilés sont souvent en lien avec la situation professionnelle. Le locuteur peut faire part de ses émotions de manière implicite	*Demain mon conjoint m'a promis de m'accompagner pour les 2/3 courses que je dois faire pour un petit projet que j'ai en tête / M'occuper de moi est le thème principal de la thérapie que je suis depuis 2 ans*
		Expression émotionnelle	Unités de texte où le locuteur exprime explicitement ses propres émotions en lien avec le récit de sa situation personnelle ou professionnelle passée ou présente. La communication émotionnelle implicite n'est pas codée dans cette catégorie.	*Voilà l'angoisse du moment, avec le bilan des 2 dernières années (j'entame ma 3ème année en cycle 3, ce2-cm1-cm2) : je n'arrive pas à tout faire, j'ai l'impression que c'est une catastrophe, que je m'éparpille complètement. / Mon quotidien est je me lève, je me soigne, je me recouche sans pour autant réussir à dormir, et ceci sans fin et rythmé par des phases de larmes./ On se fait tabasser et ils s'en foutent totalement !!*
		Demande d'aide	Unités de texte dans lesquelles une personne demande explicitement de l'aide sous forme d'information, de conseils, d'évaluation, de partage d'expérience, de soutien	*Est-ce que vous exigez des savoirs encyclopédiques genre l'altitude de l'éverest, ou citer les sommets, situer les climats ou la végétation du monde??? / Bref si quelques uns parmi vous ont des conseils à me donner je suis toute ouïe / mais comment leur faire manipuler et expérimenter, vous vous servez de quels manuels pour vos idées ?*
Partage de connaissances	Connaissance ou une expertise sur la pratique professionnelle	**Partage de connaissances du domaine**	Unités de texte dans lesquelles la personne partage ses connaissances sur son domaine professionnel. Ces connaissances prennent la forme de procédures, de connaissances générales en lien avec la pratique professionnelle, de règles construites à partir de la pratique exposées de manière générale.	*c'est avec ces matières là que l'on peut "accrocher" les élèves et faire passer le programme de maths et de français... / rien que cela, montrer qu'on peut les écouter, les comprendre débloque les choses et petit à petit le contact se fait naturellement / Toutes les classes de CP ont ce profil en ce moment, et tu n'es pas la seule en action. Les parents peuvent aider et souvent c'est eux qui font la différence.*
		Partage d'informations et de documents	Unités de texte dans laquelle le participant partage une information ou un document en vue d'aider son interlocuteur	*je crois que Boscher a aussi un cahier d'exercices maintenant / à propos de la MGEN : tu n'es pas mutualiste, certes mais n'oublie pas que cette instance n'est pas qu'une mutuelle, c'est avant tout notre sécurité sociale !*
Opinion / Evaluation	Evaluation de sa propre situation ou celle d'un autre participant	**Opinion / Evaluation**	Unités de texte dans lesquelles le participant exprime son évaluation, interprétation, analyse de son expérience, situation, problème, d'un des aspects de sa pratique ou d'un autre participant. Le locuteur peut faire part de ses intentions ou formuler des opinions sur ses capacités à faire face à la situation. Le locuteur ne donne pas de soutien émotionnel.	*Je pense que le risque dans lequel je suis tombé est celui de me montrer trop disponible peut être trop présent en "forçant" la relation / ce sont des enfants fragiles qui ont besoin de stabilité et me voir pleurer ou affaiblie ne ferait qu'empirer les choses pour eux. / Après, certains te diront peut-être qu'ils arrivent à tout boucler et peut-être qu'on peut faire tout le programme mais qu'est ce que les élèves en auront retenu???*

Conseil	Expression d'un conseil	**Conseil**	Unités de texte qui renvoient à une recommandation ou un conseil donné de manière plus ou moins injonctive. Le participant met l'accent sur les actions à mettre en place en vue de résoudre le problème ou sur la réévaluation de la situation. Le participant peut donner des arguments qui viennent appuyer le conseil comme imaginer les conséquences du conseil	*Peut être qu'il faut les rassurer en leur disant que toi tu vas rester / N'abandonne pas, justement, prouve leur qu'à l'intérieur de toi, ça tient debout… / choisis toi en littérature un thème par période et si tu vois que ça dure, pas grave ce sera un thème sur deux périodes le collège complètera largement ce que tu as pu faire en primaire*
Soutien émotionnel	Soutien émotionnel pour une autre personne	**Soutien émotionnel**	Unités de texte qui offrent du soutien émotionnel sous forme de sympathie, de réconfort, de compassion, d'encouragements, de souhaits, de bienveillance, de préoccupations, de réassurance à un participant en particulier. Le participant peut encourager son interlocuteur à prendre davantage en compte ses propres émotions et/ou à prendre soin de lui.	*Tu as l'air très courageuse, tu vas t'en sortir et montrer à cet élève que tu es plus forte que lui. / demain je repasse sur le forum et discuterai volontier avec toi! Les collègues c'est fait pour ça, Essaye de bien te reposer pour être en forme pour ta sortie de demain. / j'ai été choquée par ton histoire et encore plus par le manque de compassion de ta hiérarchie. / Quand on a été est agressé, on est choqué psychologiquement. Tu as besoin de t'en remettre ! C'est normal que tu soies épuisée émotionnellement.*
Clarification	Demande de clarification sur la situation de son interlocuteur	**Clarification**	Unités de texte dans lesquelles le participant formule une demande de clarification sur la situation de son interlocuteur	*As-tu bien parlé de tous ces problèmes graves qui t'empêchent de reprendre le travail? / Comment ça se passe avec ton directeur ou ta directrce et l'équipe, ont-ils des classes aussi difficiles que la tienne ?*
Renforcement de la communauté	Informations générales sur l'activité au sein du forum et échanges qui favorisent la proximité relationnelle	**Référence à la communauté**	Unités de texte dans lesquelles un participant fait référence à une autre discussion du forum ou à un forumeur qui ne participe pas à la discussion. Le locuteur peut proposer à son interlocuteur de maintenir le contact ou manifester des marques de proximité	*je te tiendrai au courant pour la suite. / je vous souhaite un bon week end et Gros bisous / Le coup du Picard, je retiens aussi; on a trop tendance a vouloir faire du Fauchon maison? cf la discussion sur le constructivisme : ça me cause! / Sinon, quelqu'un de gentil – ne serait-ce pas Vidocq ? Ou JuliePie ? Ou qui donc ? – m'a donné une évaluation de maths SLECC*
		Humour	Unités de texte humoristique qui contient des blagues ou de l'ironie	*Ils sont à bout, ils craquent nerveusement. Formidable, continue ! / Bon, j'ai enfin compris ce délire de moto, il paraît que ma moto était à l'envers, chez moi, elle est à l'endroit. Elle transplane mal d'un ordi à l'autre, il faut croire, c'est pas costaud, ces machins japonais.*
		Appréciation du soutien	Unités de texte dans laquelle un participant (initiateur ou réactant) donne son appréciation du soutien précédemment donné ou fait un retour sur la valeur perçue de la communauté	*C'est vraiment précieux ce genre de paroles, si seulement je les avais entendues et comprises plus tôt . / vos questionnements me permettent d'avancer dans ma réflexion. / ce forum est vraiment utile quand on est pas bien! Cela m'a fait énormément de bien de pouvoir parler de mon problème à d'autres collègues.*
		Remerciement	Unités de texte dans lesquelles les personnes remercient spécifiquement des participants ou la totalité de la communauté pour l'aide apportée	*Merci à vous deux pour vos remarques / Merci pour ton soutien.*
Attaques personnelles	Attaques personnelles	**Attaques personnelles**	Unités de texte dans lesquelles un participant attaque personnellement un autre participant à la discussion	*Moi je trouve ce que tu écris immonde… / je trouve que tu es grave de me trouver immonde... de quel droit ???*

Tableau 11 – Schème de codage final utilisé pour l'analyse de contenu

2.1.2.2) Segmentation des unités significatives

Pour établir la segmentation des unités significatives, nous nous sommes intéressés au contenu des messages. Par exemple, deux phrases consécutives, dans un même message, avec la même signification sont inclues dans une même unité de sens et sont codées de la même manière. De même, si deux morceaux d'une même phrase ne renvoient pas à la même signification, ceux-ci sont séparés et codés à l'aide de deux codes différents. **Le passage d'une unité de sens à une autre est fonction du contenu** et est non relative à la phrase ou au paragraphe. Un inconvénient de cette méthode est que la décision de ce qui constitue une unité de sens peut être subjective. Pour résoudre ce problème, nous avons raffiné les définitions de chaque code et avons établi des règles pour déterminer les unités d'analyse. Les catégories créées pour l'analyse des messages peuvent parfois être difficiles à distinguer. Par exemple, les catégories « récit d'expérience professionnelle » et « récit d'expérience personnelle » sont intrinsèquement liées. Dans les cas où le participant donne des éléments de son expérience professionnelle en y associant des informations personnelles, nous avons systématiquement classé ces unités significatives (ou unités de sens) dans « récit d'expérience professionnelle ».

2.1.2.3) Validité de la segmentation

Un test de validité inter-codeurs, réalisé sur un **échantillon de trois discussions**, a révélé que les deux codeurs indépendants étaient d'accord dans **82% des cas**. Le tableau 12 montre le taux d'accord inter-codeurs pour chaque discussion puis le résultat global.[29]

	Discussion 1	**Discussion 2**	**Discussion 3**	**Total**
Nombre d'accords sur la segmentation	35	21	60	116
Nombre de désaccords sur la segmentation	8	2	16	26
Nombre total de segments	43	23	76	142
Pourcentage d'accord pour la segmentation	81%	91%	79%	82%

Tableau 12 - Synthèse du pourcentage d'accord entre les juges pour la segmentation

L'accord global entre les juges pour les deux discussions atteint 82% ce qui valide la méthode de segmentation.

2.1.2.4) Validité du codage du contenu des discussions

Une fois ce travail de segmentation réalisé, les codeurs ont travaillé sur les catégories de codage. Pour ce faire, **ils se sont entraînés à coder et ont construit conjointement des règles de codage.** Puis, ces derniers ont codé **séparément et parallèlement** trois discussions représentant 48 messages composés de 174 séquences. Le degré d'accord entre les évaluateurs a été calculé à l'aide d'un coefficient de kappa de Cohen (1960). Le résultat de ce test est de **0,87.** D'après la table

[29] Le second codeur est chercheur en SHS, habitué aux analyses de contenu. Il s'agit du même codeur que celui qui a vérifié les catégorisations dans le chapitre 6.

d'interprétation du coefficient de Kappa de Landis et Koch (1977), ce résultat montre un **coefficient d'accord très satisfaisant** (>0,80) entre les codeurs. Une fois la fiabilité inter-codeurs mesurée pour la segmentation et le codage, toutes les discussions ont été codées par un seul chercheur.

2.1.3) Analyse des données

Une fois le codage des treize discussions réalisées, l'analyse de données a suivi les **différentes étapes** suivantes. Dans un premier temps, nous avons **distingué les messages des initiateurs et ceux des réactants** afin de mettre en évidence les caractéristiques de chacune de ces places/positions. Dans un second temps, nous avons examiné, d'une part, la **présence de chaque code** du schème de codage dans le premier message des initiateurs et l'ensemble des messages des réactants et, d'autre part, **la proportion des codes** dans chaque message en nombre de mots.

Contrairement à d'autres études (*e.g.* Pfeil & Zaphiris, 2007), **nous n'avons pas calculé la quantité d'un code en termes de fréquence d'apparition de celui-ci dans un même message mais en termes de nombre de mots utilisés**. La fréquence d'apparition d'un code ne nous semble pas la plus adaptée pour rendre compte de l'importance d'un code dans un message contrairement à la quantité de mots qui apparaît être un **mode de représentation moins artificiel**. Prenons un exemple tiré d'une des discussions analysées pour illustrer notre propos : comparons l'intervention de deux réactants qui cherchent à manifester du soutien émotionnel. Le premier écrit « *courage* » puis plus loin « *prends soin de toi* ». Le second déclare « *Ce ne sont pas que des bleus tu as été agressée physiquement et c'est toute la différence avec une chute qui t'aurait donné les mêmes bleus. Quand on a été est agressé, on est choqué psychologiquement. Tu as besoin de t'en remettre ! C'est normal que tu soies épuisée émotionnellement. Bon courage, prends soi de toi* ». La méthode qui consiste à calculer la fréquence d'apparition des codes montrerait que le premier réactant à témoigner du soutien émotionnel à deux reprises alors que le second n'en manifeste qu'une fois. Une conclusion serait alors de dire que le premier est plus empathique que le second. Cette conclusion ne semble pourtant pas prendre en compte **la qualité du soutien manifesté**, le second réactant manifeste un soutien émotionnel plus approfondi que le premier. L'autre méthode, qui consiste à compter le nombre de mots les différents codes, rend davantage compte de cela, le premier réactant témoigne de soutien émotionnel avec 5 mots et le second à l'aide de 56 mots.

Cette caractérisation permet **de mettre en évidence les composantes des échanges**. Nous mettrons en évidence que les échanges analysés sont marqués par des comportements de soutien social et par la co-construction de pratique et discuterons des résultats obtenus au regard de la littérature (Preece, 1999 ; Preece & Maloney, 2005 ; Murillo, 2008 ; Pfeil & Zaphiris, 2007).

2.2) Étude de la dynamique des échanges

La dynamique des échanges est appréhendée **en deux temps** : l'étude s'intéresse pour chaque discussion (1) **aux liens éventuels entre la forme du message de l'initiateur et la première réponse**, (2) à la **dynamique globale des échanges** en mettant l'accent, d'une part, sur **l'interactivité des échanges**, d'autre part, sur **l'évolution des contenus** et enfin sur l'observation d'un **lien entre ces deux éléments.**

2.2.1) Recueil de données

L'étude de la dynamique interactionnelle a été basée sur **les mêmes treize discussions** que celles choisies pour l'étude de la nature des échanges. Les résultats des analyses précédemment

menées ont été utilisés pour mettre en lumière la dynamique interactionnelle des échanges. Des analyses complémentaires ont été menées et sont présentées dans les sections suivantes.

2.2.2) Dynamique entre le 1er message et la 1ère réponse : lien entre l'intensité de l'émotion exprimée et le mode de soutien apporté

2.2.2.1) Technique des tris pour étudier l'intensité de l'expression émotionnelle

Afin d'établir des liens entre l'intensité de l'expression émotionnelle de l'initiateur et le type de réponse consécutive, nous avons catégorisé le premier message des treize discussions **en fonction de l'intensité de l'émotion exprimée.** Le discours fait l'objet de nombreuses recherches (en linguistique notamment) qui **ne permettent pas encore d'établir des critères stables pour catégoriser l'intensité de l'expression émotionnelle**. Certains logiciels informatiques proposent de réaliser ce travail, toutefois, ils ne repèrent que les éléments explicites du texte, laissant ainsi de côté une part importante du discours.

Certains indices linguistiques permettent d'étudier le **discours émotionnel** (Traverso, 1999). Bazzanella (2004) liste différents **procédés linguistiques** pour exprimer ses émotions : le procédé phonétique (son, rythme, nombre de mots, etc.) ; le procédé graphique telle que les (smileys) ; le procédé phonologique (intonation, prosodie) ; le procédé morphologique (déictiques, pronoms personnels, deixis sociales, adjectifs, verbes qui traduisent un état émotionnel) ; le procédé syntaxique (en particulier les phrases expressives telles que les exclamations, constructions emphatiques, etc.) ; le procédé textuel (répétition) ; le procédé pragmatique. Toutefois, les manifestations émotionnelles dans le discours passent par de **nombreux marqueurs difficilement identifiables**. Kerbrat (1999, p80) explique que l'analyse de ces marques est **nécessairement liée à la subjectivité du chercheur** « *pour effectuer le repérage des unités qu'il nous semble légitime de considérer comme subjectives, nous nous fierons avant tout, il faut l'avouer sans ambages, à notre propre intuition, intuition que l'on peut éventuellement étayer sur des constatations (car il serait abusif de parler à ce sujet de « critères »)*».

Les marques de la subjectivité se trouvent dans tous les discours et aident à placer le discours sur un **axe graduel objectif / subjectif**. Le locuteur peut utiliser un discours « objectif » qui s'efforce de gommer toute trace de l'existence d'un énonciateur individuel ou un discours « subjectif » dans lequel l'énonciateur s'avoue explicitement ou implicitement comme la source évaluative de l'assertion (Kerbrat, 1999). **L'implication du locuteur** joue un rôle important selon que celui-ci se définisse ou non comme la cible du vécu émotionnel exprimé (« je suis triste ») ou tenter de le dissimuler (« c'est triste »). En affectivisant le récit, l'émetteur espère que l'émotion qu'il manifeste atteindra par ricochet le récepteur et favorisera son adhésion à l'interprétation qu'il propose des faits (Kerbrat, Ibid.)

L'intensité de l'émotion exprimée varie en fonction du choix des mots. Par exemple, pour faire part à son interlocuteur de son état d'angoisse, l'individu peut dire « *je crains que ça ne se passe pas comme prévu* » ou « *j'angoisse totalement à l'idée que ça ne se passe pas comme prévu* ». L'individu manifeste un vécu émotionnel plus intense dans la seconde proposition que dans la première. **La présence de modalisateurs** associés à ces marques d'émotion peut renforcer ou atténuer l'intensité de l'émotion exprimée (« *je suis très triste* », « *je suis un peu triste* »). Les émotions peuvent être manifestées par d'autres procédés que les expressions émotionnelles explicites citées plus haut. L'individu peut manifester son ressenti de manière plus implicite. L'individu peut

implicitement manifester son vécu émotionnel en **donnant des informations sur l'évaluation** qu'il fait de la situation à laquelle il est confronté. Les procédés utilisés peuvent être **l'utilisation de la négation, de la ponctuation expressive** (point d'exclamation, points de suspension, etc.), **le style d'écriture, l'utilisation d'un champ lexical ou d'adjectifs connotés**. L'interlocuteur peut, à partir de ces indices, faire des inférences sur l'état émotionnel supposé du locuteur.

Cet aspect implicite de la communication n'est pas pris en compte par les logiciels d'analyse de texte. Nous avons ainsi choisi une **analyse manuelle** pour réaliser la catégorisation des messages.

Nous aurions pu nous-mêmes proposer un classement des messages selon l'intensité de l'émotion exprimée. Toutefois, **notre jugement aurait été biaisé** d'une part, par notre connaissance de la suite des échanges et d'autre part, par notre connaissance du participant ayant initié la discussion.[30]

Nous avons souhaité obtenir **l'évaluation subjective d'individus**. L'idéal aurait été que le classement soit réalisé par des participants aux forums mais les **contraintes d'accès au terrain** n'ont pas permis cette expérience. Nous avons ainsi demandé à des personnes de participer au classement des messages en suivant la technique des tris, méthode développée par Bisseret et *al.* (1999). **Douze personnes représentatives du tout-venant ont été sollicitées**. Nous avons cherché à nous rapprocher au mieux de la population fréquentant les forums étudiés. D'après les administrateurs des deux forums (EDP et lesocial), les jeunes femmes entre 25 et 40 ans sont très représentées, les hommes n'étant pas très présents. Neuf femmes entre 27 et 35 ans et trois hommes entre 30 et 37 ont participé au classement (voir annexe 10 « présentation des participants à la technique des tris » pour plus d'informations sur le profil des participants). **Les passations ont eu lieu individuellement** en présence du chercheur. Une précaution méthodologique a été prise concernant la distinction dans le message de ce qui **relève de la forme** (*i.e.* manifestation émotionnelle) **et du contenu** (*i.e.* situation exposée). Afin que les participants fassent cette distinction, ils ont dans un premier temps été invités à classer les treize messages en trois catégories **selon la gravité du problème exposé** par le locuteur puis à réaliser un second classement en trois catégories **selon l'intensité de l'émotion exprimée** par le locuteur (faible, moyenne ou forte). Les consignes données lors de la passation sont en annexe 11 « Consigne-Technique des tris »). Les messages ont été systématiquement présentés **dans le même ordr**e aux participants pour limiter au maximum les biais relatifs à l'effet d'ordre. La durée de passation a été d'environ une heure par participant en présence du chercheur afin qu'il puisse répondre aux éventuelles questions (*e.g. est-ce que je peux revenir sur ma catégorisation après un premier tri ? est-ce que j'ai un temps limité pour faire ça ?*).

Les différents classements ont été consignés et ont fait l'objet d'un calcul d'accord inter-juges à l'aide d'un test de Kappa de Cohen. Ce test a été réalisé pour l'intensité de l'expression émotionnelle de chaque message, **certains messages faisant plus consensus que d'autres.** Les résultats sont présentés dans le tableau 13 :

[30] Nous avons réalisé des entretiens avec 9 forumeurs ayant participé aux discussions analysées dans cette partie. Certains d'entre eux étaient les initiateurs des discussions analysées.

Titre de la discussion	Classement par les 12 personnes de l'intensité émotionnelle			Résultat du kappa	Interprétation du kappa
	faible	moyen	beaucoup		
L'impasse quand un enfant demande votre départ	**10**	2	0	0,7	accord fort
formateur en CDD et arrêt maladie	0	1	**11**	0,83	accord presque parfait
Maltraitance institutionnelle, aidez moi !!!	0	5	**7**	0,47	accord mitigé
Un élève qui n'aime pas l'école en PS	**10**	2	0	0,7	accord fort
HELP lecture CP	2	**7**	3	0,38	accord faible
Pleurs en MS (encore)	**8**	4	0	0,51	accord mitigé
Agressée par un élève et la politique de l'autruche	0	1	**11**	0,83	accord presque parfait
Moyen de pression face aux élèves ingérables	4	**6**	2	0,33	accord faible
Je n'arrive pas à tout faire !	1	**9**	2	0,56	accord mitigé
Pourquoi je trouve ça si dur d'être PE?	2	**6**	4	0,33	accord faible
Gros coup de massue par les collègues	0	**6**	**6**	0,45	accord mitigé
Dur de devoir assumer une classe qui n'est pas la nôtre	0	4	**8**	0,51	accord mitigé
livret par compétences	**8**	2	2	0,45	accord mitigé
Kappa Global				0,54	accord mitigé

Tableau 13 – Résultats de la technique des tris et des accords inter-juges

Deux messages reçoivent un accord presque parfait, deux autres un accord fort, six messages un accord mitigé et trois un accord faible.

2.2.2.2) Analyse des données

Une fois la classification des messages selon l'intensité de l'expression émotionnelle effectuée, nous nous sommes intéressés aux messages dont l**es degrés d'accord inter-juges étaient bons et très bons.** Nous avons cherché à mettre en évidence des caractéristiques récurrentes entre ces messages et la première réponse des réactants.

Les résultats obtenus ont été confrontés à ceux de la littérature, en particulier les résultats de **Christophe et Rimé (1997)** qui stipulent que plus l'émotion relatée est forte, plus le réactant manifeste des comportements de soutien émotionnel. En outre, nous avons mis en relation nos résultats avec les catégories de l'empathie mis en évidence par **Pfeil et Zaphiris (2007)**. Nous nous sommes intéressés aux **caractéristiques des messages des initiateurs et ceux des réactants** en tentant de vérifier l'hypothèse selon laquelle les initiateurs auraient un rôle apparenté à celui de cibles de l'empathie et les réactants celui de personnes qui témoignent d'empathie. Nous pensons que l'intensité de l'expression émotionnelle des initiateurs peut être un déclencheur d'empathie. Ainsi, nous avons regardé si les caractéristiques des messages mis en évidence par Pfeil et Zaphiris (2007) se retrouvaient dans nos données.

Le tableau 14 montre les correspondances entre nos codes et ceux des auteurs :

Composants apparentés aux messages des « Targets »		**Composants apparentés aux messages des « Empathizers »**	
Codes repérés par Pfeil et Zaphiris (2007)	**Correspondance avec les codes de notre catégorisation**	**Codes repérés par Pfeil et Zaphiris (2007)**	**Correspondance avec les codes de notre catégorisation**
Sentiments généraux	Expression émotionnelle	Intérêt	Demande de clarification
Narration	Partage d'expérience professionnelle ou personnelle	Encouragements, souhaits, soutien émotionnel intense, réassurance	Soutien émotionnel
Situation médicale	_	Donner de l'aide	Conseil
Demande de soutien	Demande d'aide	Partage de situations similaires	Partage d'expérience + expression émotionnelle

Tableau 14 – Correspondances entre nos résultats et ceux de Pfeil et Zaphiris (2007)

Comme en témoigne le tableau 14, des correspondances ont été trouvés entre la catégorisation de Pfeil et Zaphiris (2007) et la nôtre.

2.2.3) Dynamique globale des discussions

La dynamique globale des discussions est étudiée, d'une part, **à travers l'interactivité des échanges** et d'autre part, **à travers l'évolution des contenus au fil de la discussion**. L'interactivité est appréhendée par les **structures interactionnelles des discussions en termes d'adressages et de références** entre les participants. L'évolution des contenus est observée à l'aide de la catégorisation établie pour répondre au sous-objectif 1 (*i.e.* étude de la nature des échanges). Cette méthode est inspirée des travaux de Barcellini (2008) et permet de représenter une discussion de manière **synchronique et diachronique**. L'objectif sous-jacent à ce travail est (1) d'alimenter la connaissance de ce qui se joue dans les discussions à travers l'étude de l'interactivité et de la dynamique des contenus et (2) d'observer s'il existe un lien entre ces deux éléments.

2.2.3.1) Codage des adressages et des références et représentation graphique des structures d'interactions

Concernant l'adressage, l'étude s'est centrée sur les **éléments du discours qui permettent de voir à qui est adressé le message.** Les marques d'un discours adressé sont le **pseudonyme** (« *Tortue, je voulais ajouter que…* ») et/ou l'emploi du **pronom « tu »** (« *tu ne m'as pas dit ce que tu en pensais* » et **« vous »** (« *vous pensez que je devrais…* »). Lorsque qu'aucune de ces marques n'étaient présentes, nous avons considéré que **le locuteur s'adresse par défaut à l'ensemble des participants.**

Concernant la référence, l'étude s'est focalisée sur le contenu du message en observant **les éléments qui permettent de mettre en relation deux messages.** Nous avons relevé uniquement les **références « croisées »,** à savoir lorsqu'un participant A s'adresse à un autre B tout en faisant référence, dans son discours aux propos d'un troisième participant (*e.g.* « *Sophie est de très bon conseils. Il semble que cet enfant était en moment de crise. Ce n'est pas contre toi qu'il en avait.* »). Les marques de référence peuvent être le **pseudonyme** de la personne dont le locuteur fait référence (*e.g.* « Sophie ») ; le **contenu même du message** (*e.g.* un participant parle de « *contrôle de la situation* », des **termes repris par un suivant** « *effectivement, le contrôle de la situation (…)* ») ; ou encore l'utilisation de la **citation électronique** permise par le fonctionnement d'EDP. Cette stratégie est développée par les participants dans le but de maintenir le contexte dans les discussions en ligne (Herring, 1999 ; Barcellini, 2009).

Une fois le codage réalisé, la structure des échanges a été formalisée sous **forme de graphique** au sein duquel l'initiateur est placé au centre et les réactants à la périphérie. Pour chaque discussion, les adressages et les références ont été représentés sur le même schéma selon les codes suivants :

- **Adressage** : lorsqu'un participant A s'adresse à un participant B, une **flèche pleine** relie le participant A en pointant vers B. Lorsque A s'adresse à tous les participants, le **cadre qui entoure son pseudonyme est élargi.**
- **Référence croisée** : lorsqu'un participant A s'adresse à B tout en faisant référence aux propos de C, une **flèche en pointillés** relie A et C en pointant vers C.
- **Quantité d'adressages et de références croisées : l'épaisseur de la flèche** est fonction du nombre d'adressages et de références, plus A s'adresse (ou fait référence) à B, plus la flèche est large.
- **Réactant en demande d'aide** : lorsque A, participant à la discussion autre que l'initiateur, demande explicitement de l'aide aux participants, le cadre qui entoure son pseudonyme a une **forme de losange** alors qu'elle est ronde s'il ne demande pas d'aide aux participants.

2.2.3.2) Caractérisation de l'évolution des contenus

Afin de caractériser l'évolution des contenus, nous avons utilisé une partie des catégories du schème de codage réalisé pour analyser la nature des échanges (sous-objectif 2). Nous n'avons pas utilisé l'ensemble des codes du schème initial afin de ne pas surcharger la lecture de la dynamique. Nous avons retenu pour cette analyse les codes : demande d'aide, soutien émotionnel, expression émotionnelle, récit d'expérience (professionnelle et personnelle), partage de connaissances (incluant connaissances du domaine et information/document), opinion/évaluation et conseil. Ces codes correspondent aux **contenus caractéristiques des messages des initiateurs et des réactants** mis en

évidence dans les résultats exposés dans les sections 3.2.1 (p125) et 3.2.2 (p129). Les autres codes (*i.e.* clarification, référence à la communauté, humour, appréciation du soutien, remerciement et attaques personnelles) n'ont pas été gardés car ils n'ont pas été considérés comme décisifs pour mettre à jour la dynamique de soutien et de construction de pratique.

L'évolution des contenus de chaque discussion a été représentée sur la forme d'un **graphique** inspiré de celui que Sève, Saury, Theureau et Durand (2002) ont réalisé pour mettre en évidence l'évolution du mode d'engagement de sportif au cours d'un match.

Les graphes qui représentent l'évolution des contenus des échanges sont un **indicateur pour caractériser les dynamiques**. Toutefois, ce seul critère est apparu insuffisant pour rendre compte des différences entre certaines dynamiques (notamment entre la dynamique d'élaboration de sens et de recherche de solutions concrètes), ce pourquoi nous avons complété notre analyse des dynamiques avec notre connaissance du **sens des messages.**

2.2.3.3) Liens entre structures d'interactions et évolution des contenus

Notre étude cherche **faire des liens entre la structure interactionnelle et l'évolution des contenus des discussions**. Autrement dit, nous nous demandons si des échanges axés sur la co-construction de pratique ne sont pas plus interactifs que lorsque les échanges ont une visée de soutien psychologique.

3) Résultats

Dans un premier temps, nous présenterons les résultats liés à la nature des échanges (sous-objectif 1) en commençant par les caractéristiques des messages des initiateurs puis celles des comportements de soutien observés. Dans un second temps, nous exposerons les résultats liés à la dynamique interactionnelle des échanges : effets de l'intensité de l'expression émotionnelle sur les modes de réactants puis dynamiques globales des échanges.

3.1) Contenus des échanges

3.1.1) Caractéristiques des messages des initiateurs

Cette section est consacrée à la présentation des caractéristiques du **premier message des initiateurs**. Dans un premier temps, nous verrons quelles **catégories récurrentes** se retrouvent dans les messages. Dans un second temps, nous nous intéresserons à la **quantité de chacune de ces catégories.**

3.1.1.1) Contenus caractéristiques des messages initiaux

Nous avons étudié, à l'aide de l'analyse de contenu, le type de contenu caractéristique des messages. Cette première section s'intéresse au **premier message des treize initiateurs**. La figure 14 représente la proportion de messages contenant les caractéristiques repérées dans le premier message des initiateurs.

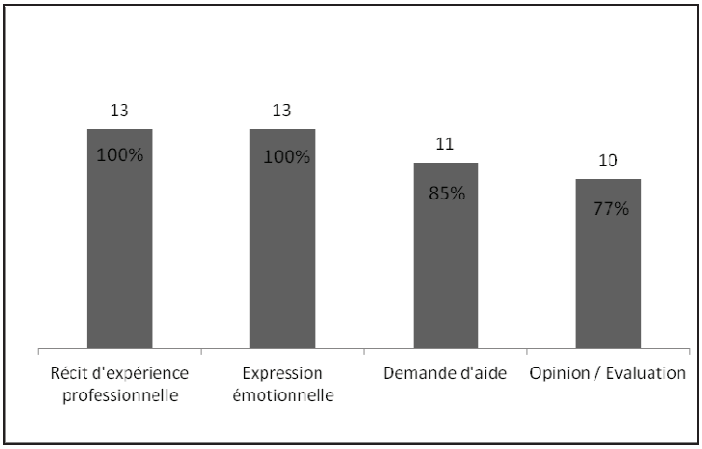


Figure 14 – Présence des différents types de contenus dans le premier message

La figure 14 met en évidence que les messages des initiateurs ont des **caractéristiques particulières**. **Quatre types de contenu** sur les quinze qui composent le schème de codage ont été repérés dans le premier message des discussions. **Tous comportent du récit d'expérience professionnelle et des expressions émotionnelles explicites**. Ce résultat montre que les initiateurs associent à leur récit professionnel leur vécu émotionnel de manière explicite.

Onze des treize initiateurs formulent une demande d'aide, troisième code le plus représenté. Cinq des onze participants formulent une **demande unique** dont quatre une demande de conseils (« *Bref si quelques uns parmi vous ont des conseils à me donner je suis toute ouïe* ») et un de partage d'expérience (« *est-ce que vous exigez des savoirs encyclopédiques genre l'altitude de l'éverest* »). **Les six autres expriment une double demande** : deux initiateurs demande à la fois des conseils et des évaluations (« *Que répondre à des enfants qui vous font savoir qu'ils souhaitent votre départ? J'attends vos remarques et vos propositions.* »), un initiateur émet une demande de partage d'expérience et de conseil (« *Est-ce que vous avez encore des MS qui pleurent le matin ? Vous auriez des conseils à me donner?* »), un autre de conseils et d'information/connaissance (« *j'ai besoin de conseils, à quel niveau sont censés être les élèves à cette époque de l'année? doivent ils tous savoir lire?? est ce normal qu'ils ne sachent pas lire seuls?? besoin de conseils et d'aide!!* »), un demande des évaluations et des informations/connaissances (« *Quels sont les moyens de pression face à des enfants comme ça, qui dépassent complètement les limites; est-ce qu'il existe encore des conseils de discipline ? Est-ce qu'on peut envisager une exclusion ?* ») et enfin un demande du partage d'expérience et des évaluations (« *Suis-je la seule (je sais que non quand on lit le forum) Mais pourquoi? (...) Est-ce que je ne suis pas faite pour ça? (Je rêve que quelqu'un qui a vécu ça me dise que maintenant il va bien!!!)* »).

Ainsi, sur les onze participants, huit émettent une demande de conseils, quatre d'évaluations, trois de partage d'expérience et deux d'informations/connaissances. **La demande de conseils est le type de demande le plus fréquemment rencontré dans les messages.**

Dix des treize participants émettent une opinion, évaluent leur propre situation. Ceci montre que les participants ont, pour la plupart, initié un travail de réflexion sur leurs situations. **Certains participants (3/11) envisagent des solutions pour pallier leurs difficultés** « *Je songe à me mettre en arret pour depression* » et **d'autres (8/11) émettent leurs points de vue sur leurs propres situations et proposent une analyse** de celle-ci « *c'est comme si chacun essayait de survivre à cette situation de sa manière* ».

3.1.1.2) Répartition des contenus caractéristiques des messages initiaux

Nous présenterons, dans cette section, les résultats concernant **la quantité de chaque type de contenu trouvé dans les messages**. Cette quantité est calculée en nombre de mots utilisés par l'initiateur. La figure 15 illustre les résultats en pourcentage pour chaque discussion.

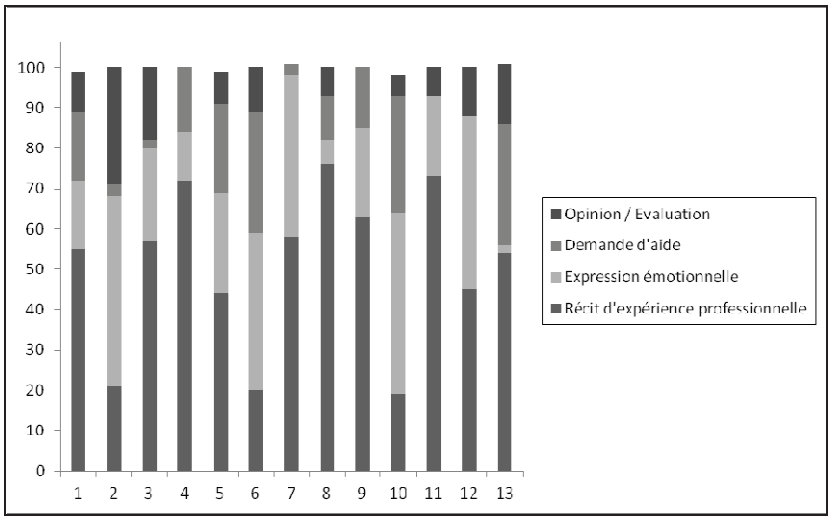


Figure 15 – Quantité en pourcentage du nombre de mots des différents types de contenu pour chaque 1er message des discussions

De manière générale, on voit que la catégorie la plus présente dans les messages est le **partage d'expérience, suivi de l'expression émotionnelle et des demandes d'aide**. La catégorie **« opinion / évaluation » représente une faible quantité des messages**. Ceci tend à montrer que les participants ont initié un travail réflexif qui demande à être poursuivi (*e.g.* « *Je me demande aussi quelle responsabilité a t'on de ne pas dénoncer nos conditions de travail et le fonctionnement de ce foyer?* »).

L'expression émotionnelle explicite est présente dans l'ensemble des messages. La figure 15 montre que **certains initiateurs dévoilent beaucoup leurs émotions** (D2, D7, D10 et D12) alors que d'autres les expriment rapidement (D1, D4, D8 et D13). Afin de montrer quel(s) type(s) d'émotions sont exprimées par les initiateurs, **nous avons repris le schème de codage utilisé dans le chapitre 7.** Le tableau 15 présente les émotions exprimées par les initiateurs :

Nature des émotions exprimées	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**Total**
Joie, plaisir										X		X		**2**
Solitude			X				X							**2**
Tristesse, désespoir, souffrance, mal-être	X		X	X		X	X			X	X	X	X	**9**
Colère, indignation							X			X	X	X		**4**
Stress, angoisse, peur, inquiétude		X	X				X		X	X				**5**
Lassitude, découragement,		X	X					X				X		**4**
Déception, insatisfaction			X		X		X			X	X			**5**
Doute, expression d'une difficulté	X		X	X	X		X	X	X	X	X			**9**
Autre : culpabilité		X				X								**2**
Total	**2**	**3**	**6**	**2**	**2**	**2**	**6**	**2**	**2**	**6**	**4**	**3**	**1**	

Tableau 15 – Types d'émotions explicitement exprimées par les initiateurs

Le tableau 15 met en évidence que **les émotions les plus fréquemment exprimées sont liées à la tristesse (désespoir, souffrance et mal-être) ainsi qu'au doute (questionnement et expression d'une difficulté).** De plus, la figure 15 et le tableau 15 montrent que les participantes qui dévoilent beaucoup leurs émotions (en quantité : D2, D7, D10 et D12) expriment davantage **d'émotions différentes que celles qui se dévoilent** peu (D1, D4, D8 et D13).

On constate, dans la figure 16, que trois des cinq catégories renvoient au dévoilement de soi (demande d'aide, expression émotionnelle et récit d'expérience professionnelle).

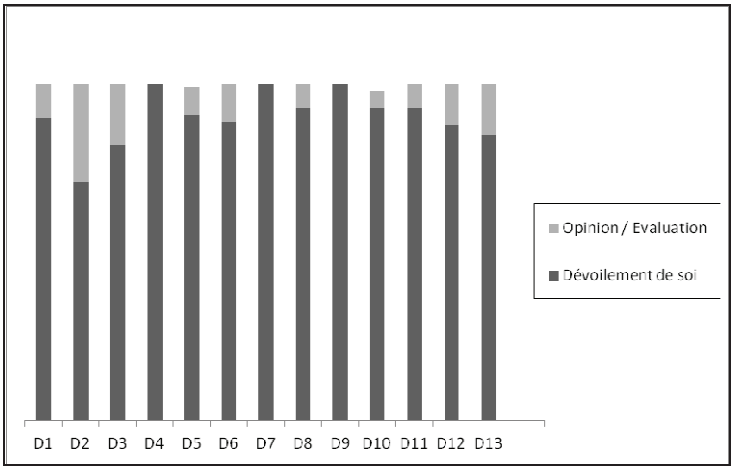


Fig. 16 – Quantité des différents types de contenu dans le 1er message de chaque discussion (en pourcentage du nombre de mots)

Les résultats montrent **l'importance du dévoilement du soi dans les messages des initiateurs.** Ceci montre que les participants exposent leur situation, leurs difficultés et leurs ressentis lorsqu'ils initient une discussion.

3.1.2) Caractéristiques des messages des réactants

Après nous être intéressés aux messages des initiateurs des discussions, nous allons présenter les caractéristiques des messages des réactants. Nous verrons, dans un premier temps **la présence des comportements de soutien** observés dans les messages. Dans un second temps, nous présenterons **la répartition de ces comportements** selon leur quantité dans l'ensemble des messages.

3.1.2.1) Présence des comportements de soutien caractéristiques

L'analyse de contenu montre que les réactants peuvent avoir recours **à différents moyens pour manifester leur soutien**. La figure 17 présente le nombre de messages comportant les différents codes en pourcentage.

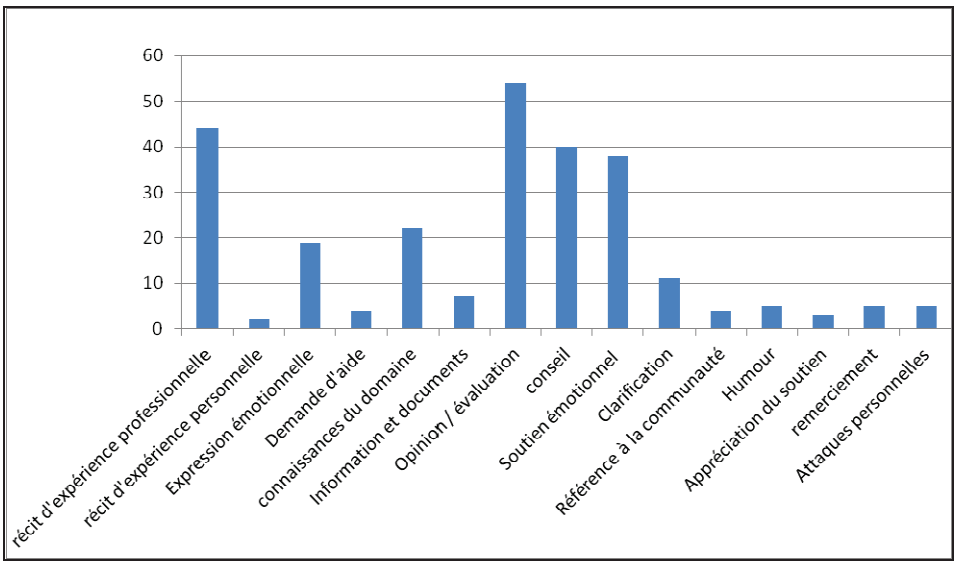


Fig. 17 – Présence des différents types de contenu sur l'ensemble des messages des réactants en pourcentage

Les comportements de soutien les plus fréquemment observés dans les messages des réactants sont **le récit d'expérience professionnelle accompagné ou non d'expressions émotionnelles, les connaissances du domaine, l'opinion/évaluation, les conseils et le soutien émotionnel.** Les autres catégories sont plus éparses (récit d'expérience personnelle, demande d'aide, informations et documents, demande de clarifiaction, référence à la communauté, humour, appréciation du soutien, remerciements et attaques personnelles).

Le récit d'expérience permet au réactant de faire part de sa connaissance de la situation, il peut mettre l'accent sur : (1) **les solutions qu'il a mis en place** « *j'arrive quand même à tenir, et ça grâce à mes collègues* », ce qui peut avoir une valeur de conseil implicite et indirecte; (2**) la situation pour attester de sa connaissance** de celle-ci « *J'apporte ma petite contribution à ce poste parce que j'ai été dans ton cas. Je suis T4 mais mes 3 premières années se sont mal voire très mal passée*.».

Les réactants peuvent accompagner leur récit d'expérience **d'expressions émotionnelles pour témoigner de leur connaissance de l'impact émotionnel** que provoque la situation décrite. Le participant peut témoigner d'un **vécu similaire passé** « *Je sais, je me suis retrouvé hospitalisé en urgence en cardiologie lors d'une réunion pour avoir trop encaissé* » **ou présent** « *je m'incruste dans le sujet car j'ai les mêmes doutes* », ce qui montre que les réactants peuvent vivre une situation similaire et s'engager dans la discussion pour tenter, comme l'initiateur de réduire leur vécu émotionnel négatif. On observe d'ailleurs **des demandes d'aide** au sein des messages des réactants ce qui va dans le sens de cette conclusion. Les réactants peuvent faire part de leur ressenti pour témoigner, comme nous venons de le voir, **de leur connaissance de la situation** « *Les premières années, avec beaucoup trop de remise en question, de "culpabilité" »* et **y associer un vécu positif** « *Je me sens beaucoup mieux dans ma pratique de classe...* ». Ceci peut être utilisé pour **argumenter une opinion ou un conseil** (dans notre exemple : accepter que l'enseignant ne peut faire l'ensemble du programme) et/ou **pour encourager son interlocuteur** sur une évolution positive de la situation.

Les réactants peuvent témoigner de leur soutien en partageant des **connaissances du domaine**. Ils font part des **enseignements et connaissances issus de leur propre expérience ou de l'expérience d'autrui** *« C'est comme ça, ils ne sont pas des machines et ont parfois besoin de prendre du temps. Et ce qui est pris est pris* ». Ces connaissances peuvent également être des **procédures** se rapportant à la marche à suivre pour enseigner « *en aide perso Jour 1 :- Les voyelles a et o : Elles s'appellent "a" et "o" et font [a] et [o], elles s'écrivent comme ci, comme ça et vous savez le faire exactement comme le modèle (...)* »

Une autre manifestation du soutien est **d'émettre son opinion**. Cette dernière peut avoir deux fonctions différentes : (1) **L'opinion-évaluation de la situation**, le réactant exprime son point de vue sur la situation dans laquelle se trouve l'auteur de la discussion, il aide l'initiateur à construire du sens « *C'est incroyable de voir que des évènements comme ça peuvent se passer dans une classe! Les enfants sont en danger et toi aussi!* » ; (2) **L'opinion-évaluation de la solution** « *Effectivement tu ne peux pas te retrouver sans ressource avec des enfants.* ».

Les réactants peuvent **proposer à l'initiateur des conseils** présentés de manière plus ou moins injonctive. Les conseils peuvent porter sur une **action concrète à mettre en place** « *Tout d'abord ce que je te conseille c'est de te rapprocher d'un de tes collègues, etc.* » ou sur **la manière d'envisager la situation** « *essaies de voir les choses différemment, ce n'est pas toi qu'il visait* ».

Enfin, les réactants peuvent **exprimer explicitement du soutien émotionnel** : de la compréhension « *Je comprends ta culpabilité* », **des encouragements** « *Tiens bon !* », **de la réassurance** « *Je suis à peu près certain que les choses vont s'arranger avec le temps.* ». Notons qu'il ne

s'agit que des manifestations explicites du soutien émotionnel et que les autres manifestations du soutien peuvent avoir cette fonction.

3.1.2.2) Répartition des comportements de soutien

Après avoir présenté le contenu des échanges, nous allons nous intéresser à la **répartition des principaux comportements de soutien selon la quantité de mots dans chaque discussion**. Dans un souci de lisibilité des résultats, **seuls les comportements de soutien les plus prégnants** seront présentés dans cette partie. En raison de la faible proportion du récit d'expérience personnelle, nous avons fait une catégorie « récit d'expérience » englobant partage d'expérience professionnelle et personnelle. De même, nous avons regroupé le partage de connaissances du domaine et le partage d'informations/documents en une seule catégorie « connaissances du domaine ». La figure 18 illustre la répartition des principaux comportements de soutien en pourcentage du nombre de mots total de chaque discussion.

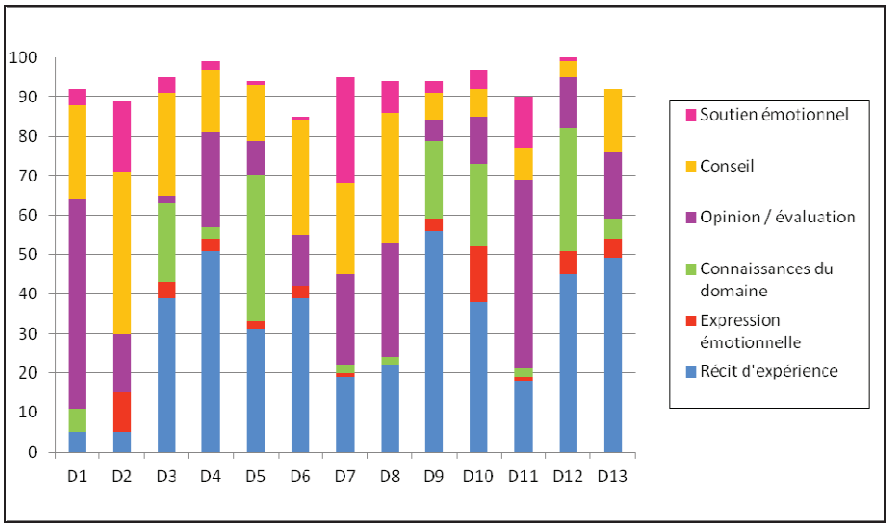


Fig. 18 – Répartition des principaux comportements de soutien en pourcentage du nombre de mots total pour chaque discussion

Les six comportements de soutien présentés dans la figure 18 représentent la quasi-totalité du contenu des messages des réactants, ce qui montre que les autres comportements présentés dans la figure 17 (demande d'aide, demande de clarification, etc.) ne représentent qu'une part infime des échanges. Toutefois, cette règle ne s'applique pas à la discussion 6 dont de nombreux échanges sont marqués par **de l'humour** (13% du contenu des échanges). D9, quant à elle, est marquée par 9% de contenu lié à des **attaques personnelles** (il s'agit de la seule discussion qui en contient).

Les résultats montrent que **la répartition des différents comportements de soutien dépend des discussions.** La plupart sont très marquées **par le partage d'expérience** (D4, D9, D12 et D13), **par les connaissances du domaine** (D5), **par les opinions/évaluations** (D1) et enfin certaines **par les conseils** (D2). On peut dès lors imaginer que certaines discussions sont plus axées sur une **dynamique de soutien émotionnel et d'autres sur la construction de pratique**. On observe que le témoignage de **soutien émotionnel**, bien que présent dans 38% de l'ensemble des messages, ne représente qu'une petite part du contenu dès lors que l'on s'intéresse à la proportion en nombre de

mots. Les discussions D2, D7 et D11 sont celles qui contiennent le plus de soutien émotionnel explicite alors que d'autres tels que D5, D12 et D13 en contiennent peu ou pas.

L'analyse du contenu des discussions s'est intéressée, d'une part, les caractéristiques des messages des initiateurs et, d'autre part, les caractéristiques des messages des réactants. Du côté des initiateurs, **les résultats ont montré que quatre éléments sont constitutifs des messages des initiateurs** : (1) le récit d'expérience et (2) l'expression émotionnelle (retrouvés dans l'ensemble des messages), (3) la demande d'aide et (4) l'évaluation de sa situation (présents dans la plupart des messages). Les initiateurs peuvent exprimer ou plusieurs demandes de soutien. La demande de conseil est la plus fréquente, suivi des évaluations, du partage d'expérience et de connaissances. Ce résultat montre que le type de soutien explicitement exprimé correspond à du **soutien informationnel**. **Le soutien émotionnel est absent des demandes**. Dès lors que l'on s'intéresse à la répartition de ces quatre éléments, on observe que **la catégorie la plus présente est le récit d'expérience, suivi de l'expression émotionnelle et des demandes d'aide**. Ces trois catégories renvoient au **dévoilement de soi qui représente entre 80% et 100% du contenu des messages initiaux**. Les évaluations représentent une faible proportion des messages, ce qui tend à montrer que les participants ont initié un travail réflexif qui demande à être poursuivi. Les initiateurs **dévoilent plus ou moins leurs émotions, certains expriment des émotions variées** (*e.g.* solitude, tristesse, colère, angoisse, découragement, déception et doute) alors que **d'autres axent leur ressenti sur un ou deux types d'émotion**s (*e.g.* tristesse et doute).

Du côté des réactants, les résultats ont mis en évidence **six comportements de soutien caractéristiques** : (1) le récit d'expérience (axé sur les solutions ou sur la situation) accompagné ou non (2) d'expressions émotionnelles, (3) l'opinion/évaluation (axée sur les solutions ou sur la situation), (4) le conseil (plus ou moins injonctif), (5) le soutien émotionnel explicite et (6) les connaissances du domaine. Les résultats montrent que **la répartition de ces comportements dépend des discussions**, ce qui laisse penser que certaines sont plus centrées sur une dynamique de soutien émotionnel et d'autres sur la construction de pratique. Afin de vérifier ce dernier point, nous allons exposer les résultats de **l'analyse diachronique des échanges**, autrement dit de la dynamique des échanges.

3.2) Dynamique des échanges

L'étude de l'évolution des échanges au fil du temps permet de mettre en lumière la dynamique interactionnelle de la discussion. L'analyse longitudinale permet de faire ressortir **la manière dont les processus interactifs de soutien, d'élaboration de sens et de pratique se manifestent dans les échanges**. L'étude axe son focus, dans un premier temps, sur le début de la dynamique interactionnelle afin d'observer si la forme du premier message (*i.e.* l'intensité des émotions exprimées) a un impact sur le mode de soutien du premier réactant. Puis, nous élargirons l'analyse en nous intéressant aux **processus d'élaboration de sens, de solution et de soutien psychologique** à travers la dynamique globale des échanges. Nous proposons d'illustrer ces processus à travers deux indicateurs : **l'interactivité des échanges mis en évidence par les structures d'interaction et l'évolution du contenu des échanges au fil de la discussion.**

3.2.1) Effets de l'intensité de l'expression émotionnelle sur le mode de soutien du premier réactant

Dans un premier temps, nous présenterons les caractéristiques des messages selon l'intensité des expressions émotionnelles de l'initiateur, puis exposerons les caractéristiques des messages des réactants et observerons si d'éventuels effets du discours initial peuvent être repérés dans le mode de soutien apporté.

3.2.1.1) Intensité de l'expression émotionnelle des initiateurs

La technique des tris a permis de distinguer les messages des initiateurs selon l'intensité de l'émotion exprimée. Pour certains messages, les résultats de l'accord inter-juges montrent **un fort accord alors que d'autres semblent plus difficiles à classer** (Tableau 13 – Résultats de la technique des tris et des accords inter-juges). D'après ces résultats, **quatre des treize messages apparaissent aisément classables, deux se trouvent dans la catégorie « faible intensité émotionnelle »** (D1, « impasse quand un enfant demande votre départ » : 0,7 et D4, « un élève qui n'aime pas l'école » : 0,7) et **deux se trouvent dans la catégorie « forte expression émotionnelle »** (D7, « agressée et politique de l'autruche » : 0,83 et D2, « formateur et arrêt maladie » : 0,83). Ceci tend à montrer que les messages aux extrémités (intensité forte et faible) sont plus facilement classables que les messages intermédiaires. Les résultats de l'accord inter-juges, pour ces messages, ne sont pas suffisamment forts pour que nous les gardions pour l'analyse. Nous avons ainsi décidé de ne conserver que les **quatre messages dont les accords sont « bons » et « presque parfaits ».**

Le tableau 16 rend compte des caractéristiques du contenu des messages des initiateurs retenus pour l'analyse.

Titre discussion	Intensité expression émotionnelle	Récit d'expérience professionnelle	Expression émotionnelle	Demande d'aide	Opinion / évaluation
D1	faible	55%	17%	17%	10%
D4	faible	72%	12%	16%	-
D7	Fort	58%	40%	3%	-
D2	Fort	21%	47%	3%	29%

Tableau 16 – Caractéristiques des messages des initiateurs retenus pour l'analyse

Les résultats mettent en évidence que les deux initiateurs dont l'intensité de l'expression émotionnelle est forte, **axent leur discours sur leur ressenti** dans près de la moitié de leur message (40% et 47%).

Les deux sections suivantes proposent d'étudier la manière dont les initiateurs font part de leurs émotions.

Forte intensité de l'expression émotionnelle

Les émotions exprimées par les initiateurs de deux messages classés dans la catégorie « forte expression émotionnelle » se rapportent **à l'angoisse et à la souffrance**. L'initiateur du premier message (« formateur et arrêt maladie ») dévoile des émotions variées liées à de **l'angoisse, de la culpabilité et de la lassitude :**

> « (…) *je ne supporte plus mon poste: crises d'angoisse avant chaque cours, insomnies, pleurs tous les soirs… Je ne me sens pas capable d'aller au bout de mon cdd.* (…) *mais me culpabilise* (…) *je ne me sens plus la force du tout.* »

Aucun élément ne permet de nuancer ce vécu émotionnel négatif, le locuteur apparaît très affecté par la situation et ne trouve pas de solution pour régler son problème.

L'initiatrice du second message (« agressée et politique de l'autruche ») exprime elle aussi un vécu émotionnel très fort, elle fait le récit de son ressenti varié apparenté à de la **souffrance, à de la déception, à de la peur** :

> « (…) *depuis ce jour je ne dors pas vraiment même si je passe mes journées au lit ... Depuis, elle a doublé mes anti-douleurs, prolongé l'immobilisation de mon bras droit par atèle et m'a donné des anxiolytiques. J'appréhende le jour où je dois retourner voir le médecin, j'ai peur qu'elle me dise qu'il faut que j'y retourne après les 10 jours d'arrêt et je ne me sens pas prête ...Mon quotidien est je me lève, je me soigne, je me recouche sans pour autant réussir à dormir, et ceci sans fin et rythmé par des phases de larmes* (…) *Aujourd'hui je suis l'ombre de moi même, je suis dopée aux dérivés de morphine pour les douleurs un peu partout et anxiolytiques pour éviter de pleurer toute la journée et essayer de me reposer. Je ne sors quasiment pas de chez moi sauf pour voir mon médecin. Aurait-il fallut qu'il me poignarde ou qu'il me tue pour qu'on y donne une quelconque importance ? Les bleus qui marquent mon corps ne sont pas suffisants ?! Je me sens bien seule dans cette épreuve alors que je pensais que je trouverai un certain soutien de la part de l'équipe de circonscription* (…)

De la même manière que pour le premier message, l'initiatrice **ne donne pas d'éléments qui atténuent le vécu négatif exprimé**. Elle ne semble pas avoir de moyen pour sortir de cette situation.

Faible intensité de l'expression émotionnelle

Le premier initiateur exprime son questionnement ainsi que les conséquences de la situation sur son état émotionnel

> « (…) *Je me demande comment appréhender cette situation qui me déroute <u>un petit peu</u> et comment retourner la tendance.* (…) »

Les éléments soulignés mettent en évidence **les modalisateurs qui atténuent l'intensité** du vécu émotionnel exprimé.

La seconde initiatrice fait part de son vécu apparenté à de **la tristesse et à l'expression d'une difficulté** :

> « (…) *Ca me peine de le savoir si réticent à l'idée de venir à l'école, et je ne sais pas quoi faire* (…) »

Éléments de compréhension de la catégorisation des messages à moyenne intensité émotionnelle

Quatre messages ont été catégorisés comme « moyennement émotionnel ». **Trois d'entre eux contiennent des éléments contradictoires** qui ont pu troubler les personnes qui ont procédé au classement. Nous proposons d'illustrer notre propos avec un exemple.

Le message « pourquoi je trouve ça si dur d'être PE ? », contient des **expressions émotionnelles explicites fortes** :

> « *ça me fait même souffrir* (…) *Je ne supporte pas de travailler chez moi* (…) *j'angoisse quand je prépare mes journées. Du coup, j'avance trop lentement et je ne me sens pas prête, d'où, nouvelles angoisses. Je ne supporte pas* (…) »

Les émotions exprimées dans cet extrait sont liées à la souffrance et à l'angoisse. L'initiatrice semble affectée par la situation qu'elle traverse. Toutefois**, la fin du message jette le trouble sur le vécu émotionnel** de l'initiatrice identifié, elle exprime une émotion liée à de la colère « *Voilà, juste un p'tit coup de gueule...* ». Cette phrase **atténue l'intensité de l'émotion exprimée** jusque là. Le lecteur ne sait plus si la personne est en souffrance ou a une petite colère passagère. La première réponse à ce message semble accréditer cette thèse, le réactant écrit :

> « *Je ne comprends pas : coup de gueule ou interrogations?* »

Les personnes qui ont procédé à la catégorisation ont relevé ce point et l'ont considéré comme une contradiction, ce qui les a poussés à classer ce message dans « intensité émotionnelle moyenne ».

3.2.1.2) Liens entre l'intensité des émotions exprimées et le mode de soutien

Les effets du discours de l'initiateur sur le mode de réaction **sont observés de manière qualitative,** la faible quantité de messages ne permettant pas de faire des corrélations statistiques.

Le tableau 17 présente les contenus observés dans la première réponse suivant les messages retenus pour l'analyse.

Discussion	Intensité des émotions	Récit d'exp. Pro.	Exp. des émotions	Opinion / évaluation	Conseil	Soutien émotionnel	Demande de clarif.
D1	Faible	6%	-	39%	47%	2%	6%
D4	Faible	-	-	28%	56%	6%	10%
D7	Forte	21%	4%	20%	49%	6%	-
D2	Forte	6%	3%	18%	52%	21%	-

Tableau 17 – Contenus caractéristiques de la première réponse en pourcentage

Les résultats montrent que l'ensemble des premiers réactants témoignent de soutien sous forme **d'opinions et de conseils.**

Les opinions données suite aux messages à faible intensité émotionnelle sont liées à la recherche de sens sur la situation de l'initiateur, le réactant propose des pistes de réflexion :

> D1 : « *(...) Peut-être n'ont-elles pas confiance en toi, Peut-être que leurs problématiques est que depuis toute petites, les adultes qu'elles ont rencontrés les ont trahis et abandonné. Elles sont peut-être entrain de reproduire ce schéma car c'est le seul qu'elles connaissent et donc pour ça elles te pousse à fuir* »

> D4 : « *n'y a t-il pas eu un problème de violence à un moment donné? (verbale, physique...) si cet enfant a subitement changé de comportement, c'est qu'il y a eu quelque chose d'important (pour lui tout au moins) (auquel cas l'école apparaît comme un endroit de frustration...) ce ne sont que quelques pistes de réflexion…* »

En revanche, **les opinions qui font suites aux messages à forte intensité émotionnelle sont des commentaires sur la situation de l'initiateur et des évaluations des événements qui vont dans le sens de l'initiateur** :

> D2: « *C'est un message plein de détresse que tu envoies et c'est bien triste. C'est vrai ya tant de personnes qui cherchent du boulot, alors c'est dommage d'en trouvé un et de ne pouvoir le supporter.* »

> D7 : « *Tu as bien fait de prévenir la maif et l'ASL* (…) *Je trouve effectivement assez lamentable la manière dont se comporte la hiérarchie et meme l'établissement où tu travailles* »

Les conseils proposés par les réactants font tous référence à des actions concrètes à mettre en place pour régler la situation problématique :

> D1 : « *Montre leur que toi tu es pret à leur faire confiance, fait le premier pas. (...) Ensuite, appuie toi sur l'équipe* (…) *change un peu de ligne de conduite : sois sur de toi !(...)*»

> D4 : « *une idée: lui donner un objet porteur d'affectif (peluche par exemple, voiture (...) une peinture,etc.. que tu encadres, que tu affiches, qu'il offre à maman ,avec laquelle il décorera sa chambre....* (…) *parles-en à la psy scolaire si elle te semble bien, ou à une collègue que tu trouves bien et qui pourrait observer son comportement…* »

> D2: « *Tout d'abord ce que je te conseille c'est de te rapprocher d'un de tes collègues avec lequel tu accroches bien pour lui parler de ta souffrance (...) Je sais que c'est un peu profiter du système, mais si il te propose un arret maladie prends le mais encore une fois il faut savoir être égoiste pour pouvoir se préserver, c'est une juste cause.* »

> D7 : « *Tout d'abord, si tu n'es pas titulaire de ton poste, mais remplaçante, tu peux demander à en changer. Et travailler dans une école "ordinaire".* (…) *je te conseille de les appeler pour leur expliquer dans quel état tu te retrouves, tu auras une oreille attentive et les moyens de te défendre.* (…) *Effectivement, fais toi aider, si tu es à la MGEN, appelle les pour t'aider à trouver un thérapeute* »

Les résultats mettent en évidence que **les participants qui réagissent aux messages à faible intensité émotionnelle émettent une demande de clarification** d'un aspect de la situation de l'initiateur. Cette requête peut être formulée dans le but de mieux saisir la situation ou de proposer des pistes de réflexion à l'initiateur :

> D1 : « (…) *Pourquoi travailles-tu dans cette institution ? Tu es surement mendaté et tu as des missions à assurer* (…) »

> D4 : « (…) *autre chose: les parents sont-ils convaincus que l'école, c'est important? Est-ce que c'est un enfant roi? sans règle?* (…) »

Les résultats montrent que **tous les messages des réactantss comportent du soutien émotionnel explicite.** Toutefois, dans le cas des réponses aux **messages à forte intensité émotionnelle, les réactants associent le soutien émotionnel explicite à du partage d'expérience similaire**, élément non retrouvé dans les réponses aux messages à faible intensité émotionnelle. Les extraits suivants illustrent ce phénomène :

> D2: « *Je ne dis pas ça pour te blamer pas du tout crois moi. Mais c'est vrai qu'on cherche et quand on trouve un truc qui semble nous plaire mais qui finalement ne nous convient pas... Je comprends ta détresse j'ai un boulot qui me saoule*»

> D7 : « *Je compatis complètement à ta situation. J'ai moi meme travaillé en IME avec des enfants à trouble du comportement, et franchement, malgré mes plus de 30 ans de carrière, quand un élève pétait les plombs, je n'en menais pas large. Bon courage.* »

Le soutien émotionnel explicite proposé dans les réactions qui font suite aux messages à faible intensité émotionnelle est **moins élaboré** que dans les deux autres messages. Ils correspondent à des souhaits et des encouragements.

D1 : « J'espère pour toi que ça s'arrangera ! »

D4 : allez, courage... tu n'en as qu'un comme ça!!!!! »

Le témoignage d'un **vécu émotionnel similaire,** mis en évidence par **l'expression émotionnelle des réactants,** peut être considéré comme une **forme d'empathie, de gage de la compréhension du locuteur.** Le positionnement semble **plus analytique** lorsque l'initiateur dévoile moins ses émotions et plus directement centré sur le soutien émotionnel et des conseils quand l'émotion est forte.

Les résultats présentés dans cette section ont montré que **l'ensemble des messages initiaux**, quelque soit l'intensité des émotions exprimées, **sont suivis de soutien émotionnel explicite**. Ce mode de soutien n'apparaît pas être l'élément qui distingue les réponses des réactants. Toutefois, les messages à forte intensité émotionnelle sont suivis de message de soutien où le réactant **témoigne d'empathie à travers le témoignage d'un vécu émotionnel similaire.** L'opinion émise est moins axée sur la recherche de sens que sur une **évaluation de la situation qui va dans le sens de l'initiateur.** Les messages à faible intensité émotionnelle sont suivis de demandes de clarification et d'une aide à l'élaboration de sens. Ces résultats laissent penser qu'il pourrait exister **une dynamique interactionnelle plus axée sur le soutien émotionnel et une dynamique plus centrée sur la construction de pratique.** Toutefois, ces premiers résultats ne sont pas suffisants pour révéler ces différences, c'est pourquoi ils seront alimentés par ceux de la dynamique globale des échanges. Nous verrons si différentes dynamiques peuvent être distinguées, si l'empathie observée dans la réponse qui fait suite à un message fortement émotionnel perdure au fil des échanges ainsi que la construction de pratique qui semble s'opérer dans le message qui suit un message peu émotionnel.

3.2.2) Dynamique structurelle: interactivité des échanges

Le degré d'interactivité d'une discussion peut être appréhendé d'une part, **par les adressages** pour savoir qui parle à qui, et d'autre part, **par les références croisées** afin de savoir si les participants intègrent les propos des autres dans leur discours. Le nombre de réinterventions de l'initiateur est également un élément important à prendre en compte. Deux des treize initiateurs ne réinterviennent pas dans la discussion qu'ils ont engagée (D4 et D8). Dans ces deux cas, on observe **l'essoufflement rapide de la discussion** après quelques réponses. En revanche, lorsque l'initiateur réintervient (onze discussions sur treize), **les échanges se poursuivent**. Les résultats de l'analyse structurelle mettent en évidence **deux principaux types de structure selon les adressages**. Nous avons nommé la première **« structure centralisée »** et la seconde **« structure distribuée ».** Ces deux types de structure sont accompagnés ou non de **références croisées**. Les sections suivantes vont présentées les différentes structures d'interaction observées en lien avec le degré d'interactivité.

3.2.2.1) Structures centralisées avec ou sans références croisées

La structure « centralisée » montre que la **discussion est tournée vers l'initiateur**, les réactants interviennent pour lui apporter leur aide en s'adressant explicitement à lui. Cette structure est retrouvée dans **9/13 discussions** analysées au sein desquelles **cinq sont accompagnées de références croisées** et **quatre ne le sont pas**. Les figures 19 et 20 illustrent toutes deux une discussion à structure « centralisée » avec ou sans références croisées.

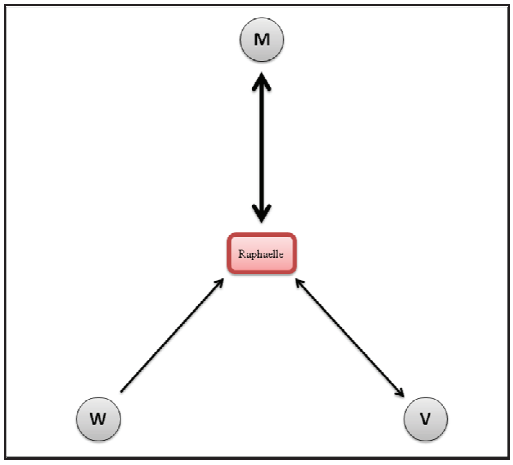


Fig. 19
Structure « centralisée » sans références croisées

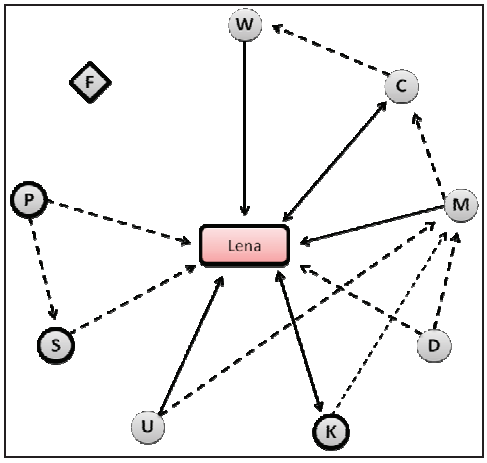


Fig. 20
Structure « centralisée » avec références croisées

3.2.2.2) Structures « distribuées » avec ou sans références croisées

La structure « distribuée » montre que les **échanges sont distribués entre tous les participants**. On trouve d'une part des échanges entre l'initiateur et les réactants comme dans la structure « centralisée » (*e.g.* fig. 22 entre Laura et M), et d'autre part des échanges entre les réactants eux-mêmes (*e.g.* fig. 22 entre V et A).

Cette structure est retrouvée dans **4/13 discussions** au sein desquelles **trois possèdent des références croisées** et **une n'en possède pas**. Notons que cette dernière est l'une des deux discussions où l'initiatrice ne réintervient pas. Les figures 21 et 22 illustrent toutes deux une discussion à structure « distribuée » avec ou non références croisées.

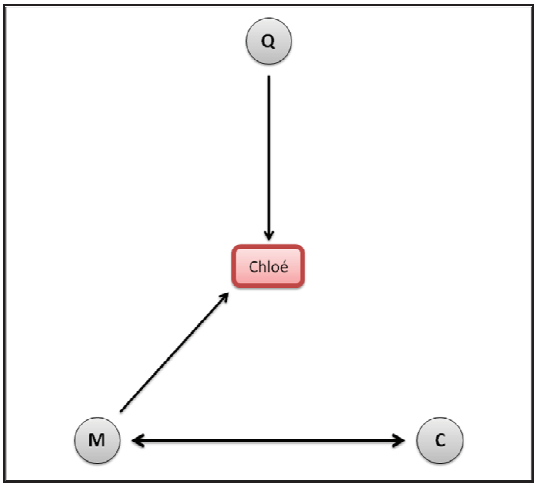


Fig. 21
Structure « distribuée » sans références croisées

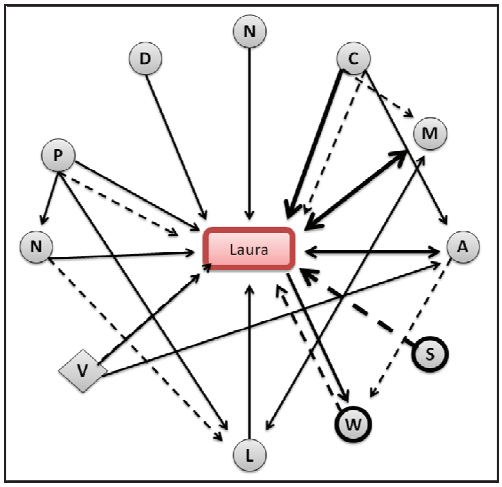


Fig. 22
Structure « distribuée » avec références croisées

L'étude de la dynamique structurelle des échanges a permis de mettre en évidence deux grands types de structures : (1) **les structures « centralisées »** au sein desquelles les échanges sont exclusivement entre l'initiateur et les réactants ; (2) **les structures « distribuées »** dans lesquelles les échanges sont dispersés entre l'initiateur et les réactants et les réactants entre eux. Le degré d'interactivité dans les discussions à structure « distribuée » est plus important que dans les

discussions à structure « centralisée ». Le degré d'interactivité s'accroît en fonction du nombre de références croisées. Ainsi, **la dynamique structurelle pour laquelle l'interactivité est la plus forte est la structure « distribuée » avec des références croisées tandis que celle où le degré d'interactivité est le plus faible est la structure « centralisée » sans références croisées.**

3.2.3) Dynamique globale des échanges : évolution des contenus

Le courant socio-constructiviste, dans laquelle la théorie des communautés de pratique de Wenger (1998) se situe, postule que **le sens, les connaissances et plus largement la pratique sont co-construits au cours des interactions** entre les individus, ici des professionnels. Nous ne considérons pas les connaissances comme un objet stable mais comme une entité mouvante, évolutive et dynamique. Les actions et les stratégies ne sont pas nécessairement finalisées, ce qui met l'accent sur le caractère opportuniste et improvisé de l'action.

Cette section s'attache à présenter les résultats liés **aux dynamiques interactionnelles** en se focalisant sur le contenu des échanges, ce qui permet de révéler les différentes formes de co-construction à l'œuvre au sein des communautés de professionnels.

Les résultats mettent en évidence **trois dynamiques distinctes** au sein des discussions :

(1) **L'élaboration de sens sur la situation** dévoilée par l'initiateur. Les participants ont un **positionnement analytique**, ils aident la personne en demande à construire du sens et parfois l'incitent **à changer de perspective**. Ces échanges **favorisent la réflexivité** de l'initiateur et lui permettent ainsi de **prendre du recul sur sa situation**. Les critères utilisés dans notre codage pour catégoriser l'élaboration de sens sont <u>l'enchainement d'opinions/évaluations, de conseils et de partage de connaissances.</u>

(2) **La recherche de solutions concrètes** pour pallier le problème de la personne en difficulté (généralement l'initiateur). Les participants aident l'initiateur à **résoudre ses difficultés en lui suggérant des solutions**. Les critères utilisés dans notre codage pour catégoriser la recherche de solutions sont <u>l'enchainement d'opinions/évaluations, de conseils, de partage d'expérience et de partage de connaissances.</u>

(3) **Le soutien émotionnel**. Les participants tentent **d'apporter à l'initiateur réconfort** qui se traduit dans notre codage par un <u>enchainement de soutien émotionnel explicite et d'opinions qui vont dans le sens de l'initiateur.</u>

Le tableau 18 présente les dynamiques observées dans chaque discussion et les types de contenus correspondants à celles-ci.

Titre et N° discussion	Dynamique(s) interactionnelle(s) observée(s)	Types de contenu correspondants à la dynamique observée
Impasse…(D1)	Elaboration de sens	Opinion + Conseil
Formateur … (D2)	Soutien émotionnel Recherche de solutions concrètes	Soutien émotionnel + Récit d'expérience + Expression émotionnelle Opinion + conseil
Maltraitance… (D3)	Soutien émotionnel Recherche de solutions concrètes	Soutien émotionnel + Récit d'expérience + Expression émotionnelle Opinion + Conseil + Connaissances
Elève… (D4)	Elaboration de sens	Récit d'expérience + Opinion
Help lecture (D5)	Recherche de solutions concrètes	Récit d'expérience + Connaissances + Opinion + Conseil
Pleurs en MS (D6)	Elaboration de sens	Opinion + Conseil + Récit d'expérience
Agressée… (D7)	Soutien émotionnel Elaboration de sens	Soutien émotionnel Opinion + Conseil
Moyens de pression…(D8)	Soutien émotionnel Recherche de solutions concrètes	Soutien émotionnel Opinion + Conseil
Je n'arrive pas à tout faire (D9)	Elaboration de sens	Récit d'expérience + Connaissances
Pourquoi je trouve ça si dur d'être PE ? (D10)	Soutien émotionnel Elaboration de sens	Soutien émotionnel + Récit d'expérience + Expression émotionnelle Connaissances + Opinion + Conseil
Coup de massue (D11)	Soutien émotionnel Elaboration de sens	Soutien émotionnel + Récit d'expérience + Opinion Opinions + conseils
Dur d'assumer … (D12)	Elaboration de sens	Récit d'expérience + Connaissances + Opinion
Livret de compétences (D13)	Recherche de solutions concrètes	Récit d'expérience + Connaissances + Opinion + Conseil

Tableau 18 – Catégorisation des dynamiques des discussions selon les types de contenu

Le tableau 18 montre que **les discussions peuvent être caractérisées par une ou deux dynamiques.** Notons que les échanges caractérisés par une dynamique donnée peuvent contenir des contenus caractéristiques des autres dynamiques. Par exemple, une discussion avec une dynamique de recherche de sens peut contenir des expressions de soutien émotionnel. **C'est l'enchainement des types de soutien et la connaissance du contenu qui permet de caractériser la dynamique d'une discussion.**

Les trois sous-sections suivantes illustrent par des exemples de discussion les trois dynamiques mises en évidence :

3.2.3.1) Élaboration de sens sur la situation

Neuf des treize discussions analysées sont marquées par ce processus que nous allons illustrer par l'étude d'une discussion.

La discussion présentée correspond à la discussion 1 « Impasse quand un enfant demande votre départ ». Elle est issue du forum lesocial.fr et concerne des éducateurs spécialisés. La structure de cette discussion est **« centralisée » avec quatre références croisées**, autrement dit, les réactants s'adressent tous à l'initiateur en intégrant dans leurs messages les propos d'autres participants. F (l'initiateur) intervient à cinq reprises dans la discussion, certains réactants (L et P) participent deux fois alors que d'autres (T, V, S, A, M) n'interviennent qu'à une seule reprise. La figure 23 illustre la dynamique d'élaboration de sens collective, représentée par l'enchainement d'opinions et de conseils, qui couvre l'ensemble de la discussion.

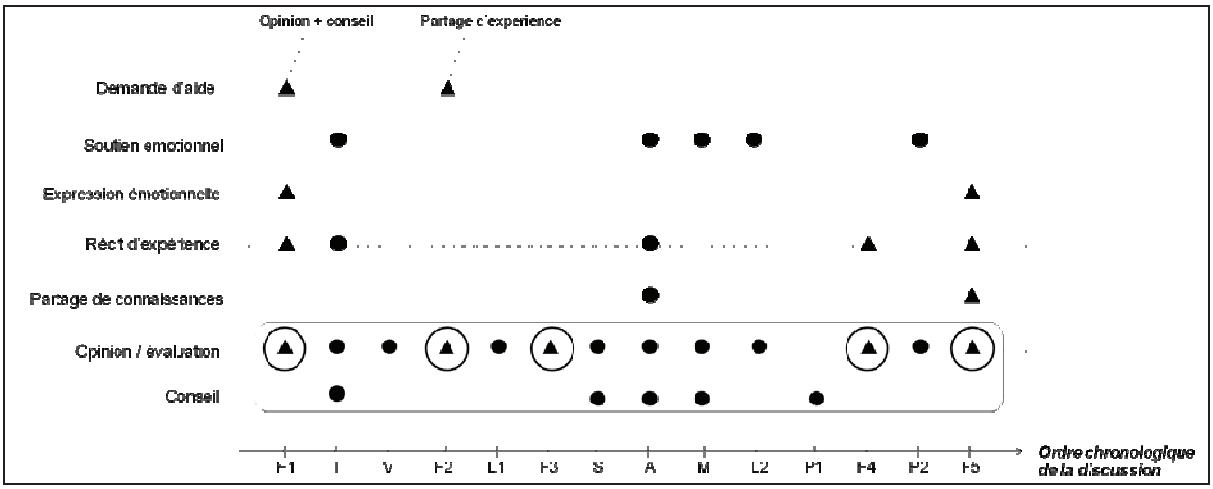


Fig. 23 – Dynamique des échanges de la discussion 1

Contexte : F fait part de la situation qui le préoccupe aux participants du forum : de jeunes adolescentes lui demandent régulièrement la date de son départ de l'institution dans laquelle il travaille. Il exprime dans son premier message son vécu émotionnel « *cette situation me déroute un petit peu* » et partage son analyse de sa situation « *une impasse à mon action* ». Il émet une demande d'évaluation de la situation « *J'attends vos remarques* » et une demande de conseils « *Que répondre à des enfants qui vous font savoir qu'ils souhaitent votre départ? J'attends vos propositions* ». Sa demande concerne à la fois **l'interprétation de la situation ainsi que les actions concrètes à mettre en place pour résoudre la situation problématique**.

Le processus à l'œuvre dans cette discussion répond en partie à la demande initiale de l'initiateur. Lors de sa deuxième intervention (F2), il **sollicite l'expérience des réactants** :

> « *L'avez vous expérimenté? Ou plutôt comment êtes vous sorti d'un rapport chaotique dans lequel vous vous êtes peu à peu enfermé avec des personnes accompagnés.* ».

La figure 23 montre que **cette requête n'est pas contentée** (absence de partage d'expérience suite à son message).

La co-élaboration de sens sur la situation de l'initiateur s'observe par l'enchainement d'évaluations des réactants. L'élaboration de sens est ancrée dans la situation de l'initiateur, **les participants construisent du sens à partir de la situation de l'initiateur et peu à partir de leur propre vécu.** En effet, les participants ne font pas part de leur vécu ou des connaissances construites à partir de leur expérience. La discussion est axée autour de l'interprétation de la situation, les réactants intègrent, évaluent et commentent l'analyse des autres participants. Voici un extrait de la discussion qui illustre cette co-élaboration, les éléments soulignés montrent la référence aux propos d'un autre participant :

> L1 « *De mon côté, j'aurais tendance à penser que si elles te demandent quand est ce que tu pars, c'est plutôt que ça les inquiète (..).* ».
>
> F3 (Initiateur) « *Possible, le premier degré amène pourtant à penser le contraire! je vais creuser la question et observer comment sa évolue!* »
>
> S : « *Je serais assez d'accord avec ce qui est dit précédemment : peut être qu'elles ont vu défiler des éducs qui ne sont pas restés et donc elles ne veulent pas s'attacher de peur que le lien se casse à nouveau.* (…) »

Une réactante (A) fait part de ses « connaissances du domaine ». Elle témoigne de son vécu de situation similaire :

> « (…) *faire ma place au début n'a pas été chose facile..* (…) »

Puis, elle partage les **connaissances qu'elle a construites à partir de cette expérience** :

> « *j'ai remarqué qu'avec les ados les plus difficiles qui ont une rébellion total contre l'autorité au début ils ne te calcul pas du tout, en ont rien à faire de ce que tu leur dis, et font souvent le contraire de ce que tu leur demande. c'est de la pure provocation pour tester les adultes.* ».

Là encore, cette intervention vise à aider l'initiateur à construire du sens sur la situation qu'il traverse.

Parallèlement à la mise en sens de la situation, certains réactants proposent des conseils à l'initiateur afin de résoudre le problème rencontré. **Ces solutions concernent le positionnement professionnel que doit adopter l'initiateur** vis-à-vis des adolescentes. L'extrait suivant illustre la recherche de solutions par deux réactants :

> T « *Et bien cette fois change un peu de ligne de conduite : sois sur de toi ! Crois en toi, ait confiance en ce que tu mets en place et soit convaincu de son utilité. Alors peut-être qu'elles verront que tu es un adulte en qui elles peuvent avoir confiance* »
>
> M « *J'ai la quasi certitude que si tu leur montre que tu restes, que tu n'es pas atteint par ces attaques et que tu vas continuer à faire ton travail malgré tout, elles vont cesser ces comportements.* »

L'initiateur exprime de manière explicite à trois reprises **l'apport des échanges dans sa construction de sens de sa propre situation et de la réflexivité opérée** [31] :

> F2 : « *vos questionnements qui me permettent d'avancer dans ma réflexion. Je pense que le risque dans lequel je suis tombé est celui de me montrer trop disponible peut être trop présent en "forçant" la relation (...)* »

[31] Ce type de contenu renvoie au code « appréciation du soutien » du schème de codage utilisé

F4 « *Vos messages alimentent beaucoup ma réflexion et mon accompagnement.* »

F5 « *Sa yé je m'écarte vraiment d'un conflit personnel, on est bien dans un recul professionnel. Merci encore* »

Cet exemple de discussion montre la dynamique de la co-élaboration de sens sur la situation de l'initiateur. **L'enchainement d'opinions associées à des conseils sur la manière d'interpréter la situation permet d'observer cette dynamique.**

3.2.3.2) Recherche de solutions concrètes

Six des treize discussions analysées ont cette dynamique de recherche de solutions concrètes. D'après nos analyses, **cette dynamique peut prendre différentes formes telles que la résolution de problème collective ou la réification par la construction d'un document**.

Nous illustrerons dans cette section le processus de recherche d'une solution concrète qui se matérialise par la construction d'un document. Le lecteur trouvera en annexe 12 (« dynamique de recherche de solution ») un autre exemple de ce processus qui prend la forme d'une résolution de problème collective.

La discussion présentée correspond à la discussion 13 nommée « Livret par compétences ». La structure de la discussion est **« distribuée » avec sept références croisées** ce qui signifie que les réactants interagissent entre eux et peuvent faire référence à d'autres participants. L'initiatrice R intervient onze fois dans la discussion, onze participants interviennent pour l'aider dont quatre à de nombreuses reprises (C, M, K et U).

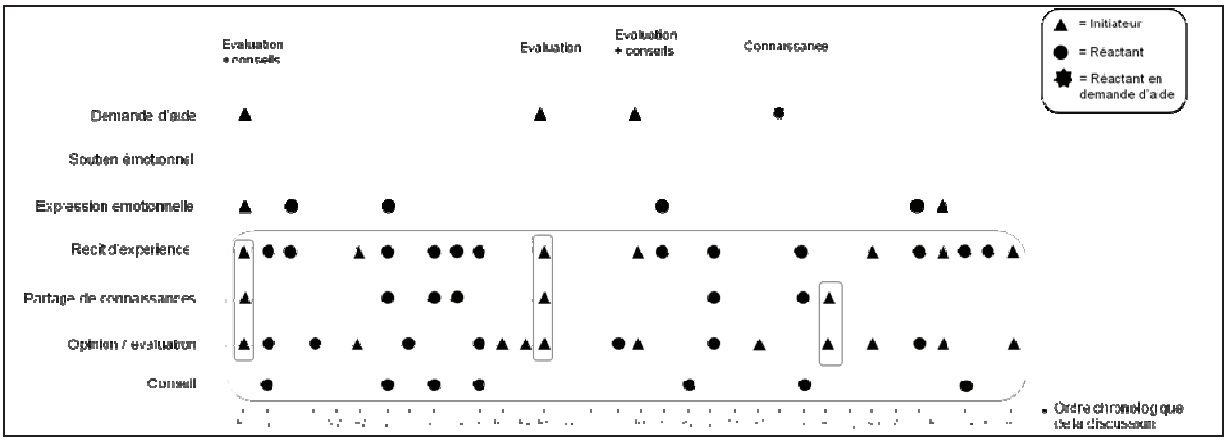


Fig. 24 – Représentation de la dynamique de la discussion 13

Contexte : L'initiatrice (R) relate sa situation : **elle doit construire un livret de compétences** pour ses élèves, outil devenu obligatoire pour évaluer les compétences des élèves. Elle s'oppose à ce type d'outil d'évaluation, elle partage sa colère et explique être contrainte de le réaliser. Elle a commencé à construire cet outil de travail mais est bloquée dans la conception, **elle demande donc de l'aide aux réactants pour améliorer le document qu'elle leur transmet.**

R1 « *En dehors de ce tout petit inconvénient, si vous voyez des choses à reprocher à ce monument à la Bureaucratie Triomphante, merci de mes signaler. Par ailleurs, si quelqu'un a la moindre idée de la manière dont je vais pouvoir remplir lesdites cases, en dehors de mon pifomètre intégral, je suis preneuse.* »

Les réactants doivent eux aussi utiliser le livret et l'améliorer s'ils le souhaitent. Ils font, pour la plupart, **part de leur expérience** (*e.g.* N, M, A) **et associent parfois un vécu émotionnel similaire** à celui de l'initiatrice (C, K) .

K1 « *Chez nous, l'IEN ne veut que deux cases : ECA et A. Du coup, je m'en vais fignoler celui que nous avions commencé l'an dernier à partir du palier 1 du socle (...) En revanche, je suis comme vous, je ne sais absolument pas comment cocher sans pleurer, rire ou mentir la plupart des cases...* »

Les réactants s'engagent dans une co-construction du document qui passe par :

- **du partage d'expérience** de la pratique mise en place dans l'établissement (L, N, M, A, K)

L : « *On a aussi un livret par compétences mais il y a toute l'année sur les 3 pages après recherches nous avons un peu triché et l'item ECRITURE est devenu : Copier sans erreur mot par mot un texte très court dans une écriture cursive lisible donc dans ECRITURE on ne vérifie pas l'orthographe* »

- **en partageant des documents**, des sites Internet dont ils se servent (C, M, L, N)

N : « *Voici le notre* [livret] *de cette année (on a même prévu une colonne en plus pour les éventuels maintiens)* »

- **en émettant une évaluation du document** envoyé par l'initiatrice (M, C)

M1 « *je trouve que ton livret a le mérite d'être clair.* »

- **en proposant des pistes d'amélioration**, parfois sous forme de conseils (N, C, A, K, M).

N « *si tu veux vraiment des commentaire tu peux mettre seulement 2 cases vides à coté de chaque compétence, 1 pour écrire la lettre et l'autre pour écrire tes commentaires.* »

Ces interventions aident l'initiatrice à construire son livret qu'elle renvoie actualisé afin de le soumettre à l'appréciation des réactants (R5 et R8). **L'initiatrice réintervient deux fois pour solliciter explicitement l'évaluation des participants sur le livret en construction** :

R5 « *Ca vous semble jouable ? Un peu en vrac, les compétences, mais après je fais ma cuisine, c'est aussi des questions de mise en page.* »

R6 « *Par contre, je n'arrive pas trop à me décider sur la manière de le faire passer : faut-il ou ne faut-il pas lire les "vrai ou faux" à haute voix ?* »

On observe, dans la figure 24, que l'initiatrice émet fréquemment des **évaluations des propositions que lui font des réactants**. L'extrait suivant illustre la **co-élaboration du document** :

R5 (Initiatrice) « (…) *Ca vous semble jouable ?(...)* »

U1 « *cela me semble tout à fait jouable, pour mes plus en difficulté je crains que la lecture pose problème, pour les autres ils devraient très bien s'en sortir. Tout le reste me semble très bien.* »

R6 (Initiatrice) « (…) *Effectivement, le texte de lecture est un chouïa longuet, mais en même temps je me dis l'évaluation c'est aussi ça, savoir où ils en sont. (...)* »

K1 « *Chez nous, l'IEN ne veut que deux cases : ECA et A. Du coup, je m'en vais fignoler celui que nous avions commencé l'an dernier à partir du palier 1 du socle (tu prends le palier 1, tu rabiotes par ci par là pour obtenir le palier "1 - 1/5" qui correspond au CP, tu rabiotes celui-ci et tu obtiens le palier "1-2/5" qui correspond à la GS et ainsi de suite) (...)*»

L « *Ce que nous avons compris chez nous : en écriture, l'oubli de mots n'est pas évalué mais on en tient compte dans le 2ème cas (...).* »

R7 (Initiatrice) « *La lecture à haute voix, je pensais leur écrire une belle histoire par ailleurs. Pour les autres compétences, je vais modifier en fonction de ce que vous dites.* »

A la fin de la discussion, l'initiatrice, R11, explique aux réactants avoir utilisé le livret co-construit et fait un **retour d'expérience sur son utilisation** :

R11 : « (…) *J'ai rendu un livret accompagné d'un 0,5 / 10 (je n'ai vraiment pas trouvé un point entier à inventer), je pense que ça va être plus parlant pour les parents que les "C" et les "D" dont j'ai parsemé le livret.* (…) »

Elle fait part de son analyse et de ses intentions de changement :

R11 « *je trouve dommage quand même que la compétence "être élève" ou autre ne soit pas évaluée en tant que telle. Je la rajouterai au deuxième trimestre, sûr.* »

Cette discussion est caractéristique de la **co-élaboration de pratique qui se matérialise par la construction d'un document.** La construction de l'outil pédagogique met en évidence le **processus de réification** en place dans les échanges entre professionnels.

3.2.3.3) Soutien émotionnel

Six des treize discussions analysées ont une dynamique de soutien émotionnel présent tout au long des échanges. La discussion choisie pour illustrer ce processus est la discussion 7 intitulée « agressée et politique de l'autruche ». Elle se déroule sur seize jours et comporte de nombreux échanges (68 messages). Elle a une **structure « centralisée » avec quatre références croisées**, ce qui est peu comparé au nombre d'échanges. L'interactivité de cette discussion est faible, les échanges sont centrés sur l'initiatrice (Tara). Celle-ci intervient à 24 reprises et échange plusieurs fois avec les mêmes réactants (*e.g.* 10 fois avec R et 7 fois avec Q). La figure 25 illustre la dynamique des échanges en mettant en évidence l'évolution des contenus.

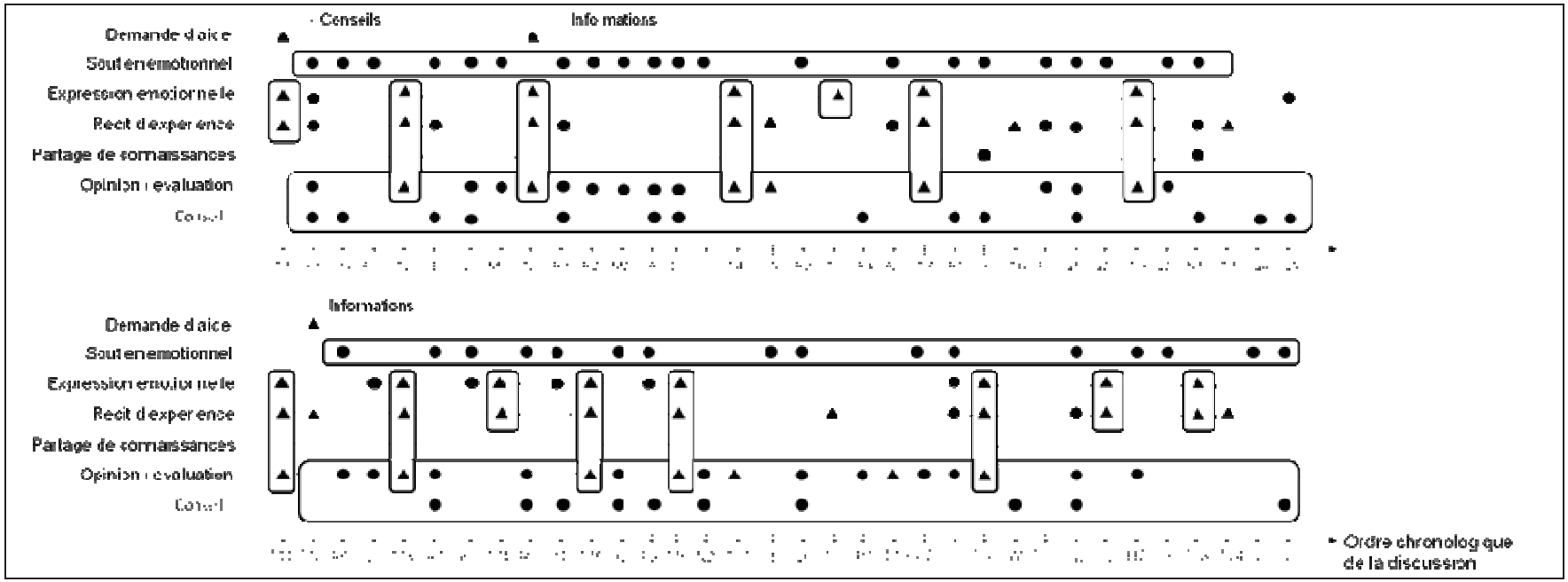


Fig. 25 – Représentation de la dynamique de la discussion 7

Contexte : L'initiatrice T fait part de l'**agression**, par un de ses élèves, dont elle a été victime quelques jours auparavant. Elle fait un **récit précis des événements** qui ont suivi l'incident. Dans la suite de son message, elle exprime un **vécu émotionnel négatif intense** : elle explique être très affectée par l'agression, inquiète à l'idée de reprendre son activité de travail et surprise du manque de soutien de sa hiérarchie. Elle sollicite les participants pour lui donner des **conseils** :

> T1 « (…) *depuis ce jour je ne dors pas vraiment même si je passe mes journées au lit* (…) *j'ai peur qu'elle me dise [son médecin] qu'il faut que j'y retourne après les 10 jours d'arrêt et je ne me sens pas prête ...Mon quotidien est je me lève, je me soigne, je me recouche sans pour autant réussir à dormir, et ceci sans fin et rythmé par des phases de larmes (...) On se fait tabasser et ils s'en foutent totalement !!* (…) *à aucun moment on en m'a proposé de prendre en charge une aide psychologique ou quoi que ce soit.* (…) *Aujourd'hui je suis l'ombre de moi même, je suis dopée aux dérivés de morphine pour les douleurs un peu partout et anxiolytiques pour éviter de pleurer toute la journée et essayer de me reposer* (…) *si quelques uns parmi vous ont des conseils à me donner je suis toute ouïe*»

Les messages de l'initiatrice comportent très souvent le récit de sa situation qu'elle accompagne de son **vécu émotionnel**. D'après le contenu des messages, l'état émotionnel de l'initiatrice ne semble pas s'améliorer, elle apparaît **très affectée** par l'agression qu'elle a subie et ne se sent pas prête à retourner travailler :

> T5 : « (…) *au bout de 5 jours je fonds encore en larme quand une coquillette tombe sur le sol au lieu d'aller dans mon assiette ... Je ne retournerai pas en classe en sachant que je suis trop fragile* (…) »
>
> T11 : « *ma sortie d'hier m'a tuée, je n'ai presque pas dormi pour changer et je pleurs encore pour un rien ... Aujourd'hui je ne l'ai pas tenu, je ne me sentais pas bien du tout.* (…) *Et de toute manière je suis épuisée émotionnellement* (…)
>
> T13 : « *je ne peux simplement pas y retourner dans l'immédiat je suis trop bouleversée de voir qu'un enfant que j'ai aidé à de multiples reprises est capable de me blesser physiquement pour un refus justifié* »
>
> T23 : « *La fin de semaine a été réellement très très dure pour moi je suis effondrée (...) Depuis quelques jours je rêves que cet élève me poignarde dans l'établissement pour faire "classe" devant les autres ...* »

La figure 25 met en évidence **une succession de messages contenant du soutien émotionnel explicite varié et riche**. Les réactants lui envoient des messages de **compassion**, **d'encouragement, de compréhension, de réassurance, de leur préoccupation**:

> E « *je ne peux pas t'aider, juste te dire que ce que tu as vécu est violent à tous points de vue et que je comprends ta détresse, ta colère, ton angoisse…* »
>
> R1 : « *J'espère que tu vas remonter "en selle" rapidement. Bon courage* »
>
> A : « *Je ne m'inquiète pas pour toi de ce côté là, tu parais très lucide quand à ton état de santé. Pour le moment cela ne t'est pas possible, mais quand le choc sera passé, tu pourras vraiment récupérer un état de santé plus serein, retourner à l'école et y continuer tes projets.* »
>
> U « *Tu as bien fait de venir raconter cet épisode affreux ici, cela te fait du bien d'en parler et tu deviens plus positive à chaque message. Tu as toute mon admiration !!!* »
>
> R2 « *Je vais te laisser pour ce soir. Mais demain je repasse sur le forum et discuterai volontier avec toi! Les collègues c'est fait pour ça* »
>
> G « *Ce ne sont pas que des bleus tu as été agressée physiquement et c'est toute la différence avec une chute qui t'aurait donné les mêmes bleus. Quand on a été est agressé, on est choqué psychologiquement. Tu as besoin de t'en remettre ! C'est normal que tu soies épuisée émotionnellement. Bon courage, prends soi de toi* »
>
> R6 « *Bonsoir, je pense tjs à votre histoire et viens prendre quelques nouvelles* (…) »

Parallèlement au soutien émotionnel explicite, on observe que les réactants émettent des **opinions**. Ceux-ci tentent par ce biais :

- **d'aider l'initiatrice à mettre du sens sur le traumatisme** qu'elle a vécu et ce qui a poussé l'élève à l'agresser :

R8 : « *Il semble que cet enfants était en moment de crise. Ce n'est pas contre toi qu'il en avait. Le problème c'est que ces enfants ne se maîtrisent pas et cela traduit souvent une grande détresse intérieure.* »

O1 : « (…) *cet enfant ne te visait peut-être pas personnellement, tu as pris pour l'Autorité que tu représentais et ça ne veut pas dire forcément qu'il te rejette* (…) »

- **d'aider l'initiatrice à éclaircir certains aspects** comme la punition que son directeur lui a demandé de mettre à l'élève :

M1 : « *c'est à toi de décider d'une sanction ? Non, tu es la victime... C'est à ton Inspecteur j'espère…* »

A : « *l'idée d'être juge et parti ne semble pas appropriée. Ce qu'a fait cet élève est très grave, ça ne peut se limiter à rester entre lui et toi (même avec un renvoi), mais la situation fait qu'une instance supérieure doit intervenir.* »

- **d'aider l'initiatrice à accepter qu'elle a besoin de temps** pour se remettre de cet incident :

N2 : « *Il te faudra du temps et à mon avis pas seulement que quelques jours.* »

O2 « *comme disait Saint Matthieu: «Ne vous mettez pas en souci du lendemain, car le lendemain aura souci de lui-même ; à chaque jour suffit sa peine* (…) *un pas après l'autre* »

Certains réactants cherchent à aider l'initiatrice en formulant explicitement des **conseils qui visent à son bien-être** :

S : « *Etant donné ton état émotionnel, psychologique, fais prolonger ton arrêt. Tu ne peux pas reprendre dans ces conditions avec la peur au ventre* (…) »

Q4 : « (…) *Range chez toi, maquille toi, fais toi belle, va faire un massage visage bref ce que je veux dire: tu dois être bien dans ton intérieur car ça va t'aider à remonter* (…) »

R7 : « (…) *profites-en pour faire les 2-3 courses que tu devais faire* »

N2 « (…) *Appelle la MAIF, prends de l'aide, une personne avec qui tu pourras parler en faisant le ménage...et un café Vois qql un vide ton sac pleure! Ne reste pas seule!* (…) »

Q7 : « (…) *prends le temps, si tu dois encore être prolongée, ben reste chez toi ou alors va te faire dorloter dans de la famille* (…) »

L'initiatrice fait part, à trois reprises, **du bénéfice des échanges**, elle témoigne de la **valeur de la communauté** :

T7 : « (…) *rien que de pouvoir en parler ici ça me fait du bien, moi qui ne savais pas à qui le dire, là j'ai commencé à vider mon sac peut être que je dormirai mieux cette nuit.* »

T13 : « (…) *ça fait du bien de se sentir moins seule !* »

T16 : « *merci, ça me touche ...* »

L'exemple de cette discussion est caractéristique du **soutien émotionnel et de l'empathie** présente sur les forums. La dynamique de soutien est présente sur l'ensemble de la discussion, certainement dû au fait que l'initiatrice fasse part d'un vécu émotionnel négatif intense dans ses messages. Le lecteur pourra trouver, en annexe 13 (« Dynamique de soutien émotionnel et d'élaboration de sens »), un autre exemple de discussion comportant une dynamique de soutien émotionnel et d'élaboration de sens dans laquelle ces **processus en jeu sont mis en évidence par le partage d'expérience similaire et de connaissances du domaine.**

3.2.3.4) Synthèse des dynamiques

Nous avons montré que **les discussions entre professionnels sur les forums peuvent contenir différentes dynamiques.** Certains échanges sont orientés vers un ou plusieurs processus listés ci-dessous. En effet, nos résultats ont montré que les échanges de certaines discussions sont orientés vers un processus particulier (*e.g.* soutien émotionnel) mais que certains combinent deux processus (*e.g.* élaboration de sens et soutien émotionnel). Pour l'ensemble des discussions analysées, **l'évolution de la dynamique observée est constante**. Autrement dit, l'orientation de la discussion dure dans le temps, les contenus qui composent une dynamique sont présents tout au long des échanges (*e.g.* soutien émotionnel explicite dans la dynamique de soutien). **Les dynamiques présentes dans une même discussion évoluent simultanément et sont entrelacées.**

Les combinaisons des contenus caractéristiques qui mettent en lumière ces processus sont différentes selon la discussion. Toutefois, **certains contenus sont systématiquement présents** :

(1) La recherche de solutions : le conseil et l'opinion sont systématiquement présents et peuvent être **éventuellement associés** à du récit d'expérience et/ou de connaissances ;

(2) L'élaboration de sens : l'opinion est toujours présente dans l'élaboration de sens et est **toujours associée** à un autre type de contenu comme le récit d'expérience, le conseil ou les connaissances ;

(3) **Le soutien psychologique** : **le soutien émotionnel explicite** est toujours retrouvé dans ce processus. Il peut être **trouvé seul** (2 des 6 discussions analysées) **ou être associé** à du récit d'expérience accompagné d'expression émotionnelle ou d'opinions.

Les dynamiques repérées ont différents effets sur l'initiateur. Ceux-ci ont été repérés dans le contenu des échanges (plus précisément grâce au code « appréciation du soutien ») et/ou grâce aux entretiens menés avec les participantes (les résultats des entretiens seront exposés dans le chapitre 8). Les effets des échanges sur les initiateurs sont :

- le **changement de perspective** fait suite **à la dynamique d'élaboration de sens**. Cet effet sur l'initiateur a été observé pour cinq des six discussions contenant cette dynamique. Le changement de perspective renvoie au **coping centré émotion**, plus précisément à **la réévaluation de la situation.** Dans certains cas, lorsque le problème est axé sur une pratique d'enseignement, le changement de perspective entraîne la mise en place une **nouvelle pratique d'enseignement** (*e.g.* Lena, grâce aux témoignages des réactants et à leurs connaissances, se rend compte qu'elle ne peut enseigner l'ensemble du programme, elle décide alors de se focaliser sur les points essentiels).

- **la mise en place d'une action concrète.** Les participants, grâce aux échanges ayant une dynamique de **recherche de solution concrète**, peuvent trouver une action à mettre en place afin de résoudre leurs difficultés (*e.g.* démissionner, se mettre en arrêt maladie, cesser de travailler constamment. La mise en place d'une action concrète fait référence au **coping centré problème** dans lequel l'individu affronte directement la source du problème en mettant en place une action.

- **la réification par un document de travail**. La dynamique de **recherche de solutions concrètes** peut se matérialiser par la construction collective d'un document de travail. Cet outil est une preuve de **l'abstraction de connaissances**, autrement dit de la **réification** qui intervient dans le processus de négociation de sens (Wenger, 1998). L'outil ainsi construit alimente le **référentiel commun** des participants au forum.

- la **réassurance, le réconfort,** la **diminution du sentiment de solitude**. Les échanges qui prennent une **dynamique de soutien émotionnel** participent à **l'amélioration du bien-être** des participants. Cet effet est observé chez six des initiateurs.

- **l'élaboration de connaissances** sur sa propre pratique ou sur le métier en général est présente en parallèle des **dynamiques d'élaboration de sens et de recherche de solutions.** L'élaboration de connaissances participe à la **construction du référentiel commun.** Les participants construisent du sens sur la situation discutée, ce qui contribue plus largement à **l'élaboration de sens sur la pratique des enseignants**. Ainsi, ils construisent collectivement le **référentiel commun** qui va leur servir de référence lors de prochains échanges.

Les dynamiques observées et mises en évidence dans cette section sont des résultats originaux. Aucune autre étude, à notre connaissance, ne s'est attachée à mettre en lumière les dynamiques interactionnelles et leurs effets dans les échanges sur des forums de discussion.

Après avoir mis en évidence les trois types de processus interactionnels en jeu dans les échanges, l'étude s'attache, dans la section suivante, à observer s'il existe des liens entre l'interactivité (observée à travers les structures d'interaction) et la dynamique des discussions.

3.2.4) Liens entre interactivité et dynamique des discussions

La dernière partie des résultats concerne le lien éventuel entre le degré d'interactivité des échanges et les dynamiques observées. Rappelons que **l'interactivité a été observée à travers les structures d'interaction** (adressages et références croisées). Les résultats ont mis en évidence deux types de structure : les discussions à structure « centralisée » et à structure « distribuée ». Ces deux types de structure peuvent avoir plus ou moins de références croisées.

Le plus haut degré d'interactivité des échanges est observé dans les discussions ayant une structure « distribuée » avec des références croisées. Dans ces discussions, les réactants interagissent non seulement avec l'initiateur mais aussi entre eux. De plus, ils intègrent dans leur message des propos développés précédemment par d'autres réactants. Le **plus bas degré d'interactivité se trouve dans les discussions à structure « centralisée » sans références croisées.** Dans ce cas, les réactants interagissent uniquement avec l'initiateur et ne font pas référence aux autres réactants dans leur message.

L'analyse des liens entre interactivité et dynamiques des discussions porte ainsi sur les **discussions dont l'interactivité se trouve aux extrêmes**. Cinq discussions ont une structure « centralisée » sans références croisées et deux discussions ont une structure « distribuée » avec des références croisées. Le tableau 19 met en correspondance le degré d'interactivité et les dynamiques observées.

Titre	Degré d'interactivité	Dynamique(s) observée(s)
Maltraitance institutionnelle (D3)	Faible	Soutien émotionnel Recherche de solutions concrètes
Formateur et arrêt maladie (D2)	Faible	Soutien émotionnel Recherche de solutions concrètes
Pleurs en MS (D6)	Faible	Elaboration de sens
Agressée et politique de l'autruche (D7)	Faible	Soutien émotionnel Elaboration de sens
Moyens de pression pour des élèves ingérables (D8)	Faible	Soutien émotionnel Recherche de solutions concrètes
Livret de compétences (D13)	Forte	Recherche de solutions concrètes - construction d'un document
Help lecture (D5)	Forte	Recherche de solutions concrètes - méthode de lecture adaptée

Tableau 19 – Correspondance entre le degré d'interactivité et les dynamiques observées

On observe que les discussions ayant une **faible interactivité** sont associées, dans quatre cas sur cinq, à une **dynamique de soutien émotionnel**. La discussion qui fait exception est axée sur l'élaboration de sens. De plus, **la dynamique de soutien n'est pas observée dans les deux discussions ayant une forte interactivité.** Les dynamiques de ces discussions sont liées à la recherche de solutions concrètes. Ainsi, nous pouvons penser qu'il y a un lien entre la structure d'interaction et les dynamiques observées dans les discussions. Les discussions dans lesquelles les réactants interagissent tous (avec l'initiateur et entre eux) et intègrent dans leurs messages les propos d'autres participants semblent s'orienter vers la co-construction de pratique et non vers du soutien émotionnel. **Il semble que dans ces discussions où l'initiateur est peu impliqué émotionnellement, les réactants s'autorisent à parler entre eux dans une visée de construction de pratique**. À l'inverse, dans les discussions où les échanges sont orientés vers du soutien émotionnel (associé à une autre dynamique), l'initiateur est plus impliqué au niveau émotionnel. Ainsi, **les réactants se centrent exclusivement sur celui-ci et ne se permettent pas des apartés**.

Toutefois, le faible échantillon de discussions analysées pour cette mise en correspondance oblige à nuancer ces résultats et à nous inciter à **poursuivre cette observation sur d'autres discussions.**

4) Discussion

4.1) Les échanges favorisant l'élaboration de sens, la réflexivité et l'élaboration de connaissances

Le travail réflexif transforme l'expérience vécue de l'individu en une mise en sens de cette expérience. Ce passage permet à l'individu de construire des connaissances sur la manière de traiter un problème et d'interpréter une situation (Weill-Fassina & Pastré, 2004). L'attribution de significations à nos expériences relève du processus de négociation de sens. Wenger (1998) développe les principes de participation et de réification comme fondamentaux dans la construction de connaissances dans une communauté de pratique. **Les participants à ce type de communautés échangent leurs expériences de leur pratique (participation), les confrontent et créent, à partir d'elles, des connaissances plus stables qui peuvent prendre différentes formes telles qu'un concept, une règle, un document (réification).** Ces dimensions de participation et de réification sont articulées et dynamiques, elles ne respectent pas un schéma prédéfini. Le passage de l'une à l'autre de ces dimensions s'observe dans les discussions que nous avons étudiées par l'entremêlement de « récit d'expérience », d' « opinion » (mise en mots) et de « connaissances du domaine » (procédures, règles générales). Nos résultats montrent que certains participants, généralement les initiateurs (ou plus largement les personnes en demande d'aide), élaborent du sens sur leur pratique en cours d'interaction sans que **l'expérience relatée n'ait fait l'objet d'un travail réflexif**. Ils sollicitent les participants au forum pour les aider dans ce travail d'élaboration de sens à travers leurs expériences. Les réactants aident ces participants à élaborer du sens et ainsi construire des connaissances à partir d'expériences passées ou présentes pour lesquelles ils ont déjà engagé une réflexion. Ils tentent de trouver des points de similarité et mobiliser les solutions qui ont fonctionné et ainsi les adapter à la situation de la personne en demande. Selon la dynamique des échanges, les participants co-élaborent des solutions et/ou du sens sur la situation de la personne en demande.

Wenger (1998) insiste sur le fait que la négociation de sens n'a pas comme finalité le sens partagé par tous, les points de désaccord sont tout aussi importants que les points d'accord. Ils permettent la continuité de la négociation de sens. Dans cette perspective, notre étude a focalisé son attention sur **les dynamiques interactionnelles examinées à travers l'interactivité des échanges** (*i.e.* structures d'interaction) **et l'évolution des contenus**. Ceci a permis de mettre en évidence que certaines discussions sont plus axées sur l'élaboration de sens, la recherche de solutions concrètes ou sur le soutien psychologique. Nos résultats ont montré que ces **dynamiques ne renvoient pas à des critères stables et définis mais qu'ils évoluent selon le contexte.** Des éléments centraux aux dynamiques ont toutefois pu être repérés tels que l'enchainement d'opinions pour les dynamiques d'élaboration de sens et un enchevêtrement d'opinions et de conseils pour les dynamiques de recherche de solutions concrètes. Les concepts de construction de sens, de connaissances et de compétences impliqués dans l'amélioration de la pratique renvoient à des **notions complexes, selon nous difficilement opérationnalisables dont les critères ne sont pas stables.** Murillo (2008), comme d'autres auteurs, a tenté de repérer, dans différents corpus, les données qui pourraient renvoyer aux concepts fondamentaux des communautés de pratique tels que la résolution de problème collectif, le partage d'informations, de connaissances, etc. (annexe 8 « Modèles de codage pour l'analyse de contenu » pour voir sa proposition). Nos analyses des échanges entre professionnels ont mis en évidence ces types de contenu. **L'originalité de notre étude repose sur l'analyse de la dynamique interactionnelle à travers laquelle nous avons mis en évidence les processus d'élaboration de sens et de recherche de solutions** (résolution de problème et construction de document).

Nous pensons que **tous les types de contenus identifiés dans les messages contribuent, à la fois et à différents niveaux, à la co-élaboration de sens, de connaissances et au soutien psychologique entre pairs.** Ainsi, un comportement de soutien ne donne pas nécessairement l'effet attendu (*e.g.* une manifestation de soutien émotionnel ne procure peut-être pas de réconfort à la cible). Il nous apparaît donc illusoire de créer des liens fermes entre les manifestations du soutien émotionnel et sa fonction réelle. Un partage d'expérience peut apporter autant voir davantage de réassurance que du soutien émotionnel explicite. L'objectif de notre troisième étude est précisément d'étudier le vécu subjectif des individus afin de mettre en lumière les éventuels décalages entre « socialement observable » et « vécu privé ».

4.2) L'empathie et le dévoilement de soi émotionnel constitutifs des échanges en ligne dans les communautés de professionnels

Christophe et Rimé (1997) montrent que plus un épisode relaté est chargé émotionnellement, plus la personne qui écoute va avoir des comportements de soutien émotionnel. Nos résultats montrent que les comportements de soutien émotionnel explicite tels que définis dans notre schème de codage, ne sont pas exclusivement réservés aux participants exprimant beaucoup leurs émotions**. Les réactants semblent témoigner de leur empathie par un autre biais : le partage de vécu émotionnel similaire.** Ils témoignent de leur connaissance de la situation et de leur compréhension de l'état affectif dans lequel se trouve l'initiateur.

Ces résultats peuvent être mis en lien avec ceux de Pfeil et Zaphiris (2007) qui ont identifié que certains participants assument le rôle d'« empathizers » (personnes qui témoignent de l'empathie) et d'autres de « targets » (cibles de l'empathie). Nous avons vu que la catégorisation des auteurs et la nôtre peuvent être mises en correspondance (cf tableau 14, p122). **Les cibles de l'empathie, selon les caractéristiques mises en évidence par Pfeil et Zaphiris (Ibid.) correspondent aux initiateurs qui expriment beaucoup leurs émotions dans notre étude.** Toutefois, contrairement aux résultats des auteurs **les initiateurs de notre étude expriment explicitement une demande qui ne correspond pas à une demande de soutien émotionnel** (ie., conseils). Nous pouvons alors nous demander si l'attente de soutien émotionnel est une attente vécue mais non exprimée par les participants. L'étude du vécu intime des participants présentée dans le chapitre 8 s'attachera à mettre en évidence cette stratégie. **L'activité des personnes qui témoignent d'empathie se retrouve dans les messages des initiateurs** (tableau 17). Toutefois, on observe **quelques variations** dans le contenu des messages selon qu'ils répondent à un message très émotionnel ou non. Les réponses qui suivent un message à faible intensité émotionnelle contiennent **une « demande de clarification » mais on note une absence d'expression émotionnelle.** A l'inverse, les messages qui succèdent un message à forte expression émotionnelle contiennent une part importante de **vécu émotionnel similaire** mais pas de demande de clarification. **L'empathie se traduit ainsi par le partage d'expérience similaire.**
Ce rapprochement avec l'étude de Pfeil et Zaphiris (2007) permet de mettre en évidence la nature empathique des échanges entre professionnels. **Le témoignage d'empathie tel que défini dans des études sur les communautés de soutien se retrouve dans les communautés de professionnels en difficulté.**

Le dévoilement de soi (récit d'expérience professionnelle ou personnelle, expression émotionnelle et demande d'aide) est un comportement très présent, que ce soit dans les messages des personnes en demande d'aide ou des personnes qui proposent de l'aide. Ces résultats mettent en évidence une forme de **réciprocité du dévoilement de soi** tel que le mettent en évidence Barak et

Gluck-Ofri (2007). Cela se vérifie d'autant plus pour les personnes qui expriment de manière forte leur ressenti émotionnel : les réactants semblent eux-aussi faire part d'un vécu émotionnel difficile. L'importance du dévoilement de soi met en avant, comme dans l'étude de Pfeil et Zaphiris (2007), l'importance pour les participants de parler d'eux-mêmes.

Nos résultats mettent en évidence que l'ensemble des formes de soutien classiquement observées se retrouvent dans les échanges entre professionnels (soutien informationnel, émotionnel et aide instrumentale). L'aide instrumentale (ou aide concrète) n'est pas observée dans les études sur les communautés de soutien entre personnes malades telles que celles de Braithwaite & *al.*, (1999) ; Coulson et *al.* (2007) ; Coulson (2005) ; Salem et *al.* (1997). **L'aide instrumentale se manifeste dans notre étude par la dynamique de recherche de solutions concrètes.** Pour reprendre l'exemple de la discussion 13 (« livret de compétences »), l'aide concrète s'observe dans l'enchaînement des échanges qui aident l'initiatrice à construire un document d'évaluation pédagogique.

Pfeil et Zaphiris (2007) ont montré qu'une même personne peut tenir, dans un même message, le rôle de « target » et d'« empathizer ». Les échanges sont plus complexes qu'une simple répartition « personnes en demande », « personnes qui soutient ». Les caractéristiques observables qui permettent de classer un participant dans l'une de ces deux catégories sont (1) sa position dans la discussion (initiateur ou réactant), (2) s'il formule ou non une demande d'aide explicite. La formalisation des données **entraîne nécessairement une réduction de la réalité**. On peut imaginer qu'un réactant « personne qui apporte de l'aide » manifeste des comportements qui vont dans ce sens (conseils, demande de clarification, évaluation, etc.) mais que, de manière implicite et non observable, il vienne lui aussi pour répondre à une difficulté ou pour, à travers les autres, chercher du soutien émotionnel. L'observation des discussions ne permet pas d'avoir accès à ce type de données. Cette partie n'a donc pas pu rendre compte du vécu intime des participants. La chapitre 8 de ce travail de thèse a pour objectif d'étudier le vécu subjectif des participants et de mettre en lumière ce type de données.

5) Synthèse du chapitre

L'objectif de ce chapitre était d'une part, d'identifier **la nature des échanges** contenus dans les communautés de professionnels en ligne. D'autre part, l'étude a cherché à mettre en évidence la **dynamique des échanges** en s'intéressant (1) aux **effets de l'intensité des émotions exprimées** dans le premier message sur le mode de soutien du réactant, et (2) à la **dynamique globale des échanges**.

Treize discussions ont été analysées à l'aide d'un **schème de codage inspiré de la littérature et adapté à notre terrain. La technique des tris** a été réalisée par douze personnes pour catégoriser l'intensité de l'expression émotionnelle de l'initiateur.

Les résultats ont mis en évidence **quatre éléments caractéristiques des messages** des initiateurs : (1) le récit d'expérience, (2) l'expression émotionnelle, (3) la demande d'aide et (4) l'évaluation de sa situation. La catégorie la plus présente était le **récit d'expérience, suivi de l'expression émotionnelle et des demandes d'aide.** Ces trois catégories renvoient au dévoilement de soi qui représente entre 80% et 100% du contenu des messages. Les initiateurs dévoilent **plus ou moins leurs émotions ainsi que des émotions plus ou moins variées.** Les demandes exprimées correspondent principalement à des **demandes de soutien informationnel** (conseil, évaluations, connaissances) et **de partage d'expérience**. Aucune demande de soutien émotionnel n'a été observée.

Du côté des réactants, les résultats ont mis en exergue **six comportements de soutien caractéristiques** : (1) le récit d'expérience (axé sur les solutions ou sur la situation) accompagné ou non (2) d'expressions émotionnelles, (3) l'opinion/évaluation (axée sur les solutions ou sur la situation), (4) le conseil (plus ou moins injonctif), (5) le soutien émotionnel explicite, et (6) les connaissances du domaine. **La répartition de ces comportements dépend des discussions**.

Les résultats ont pointé que l'ensemble des messages initiaux, quelque soit l'intensité des émotions exprimées, sont suivis de **soutien émotionnel explicite**. Les messages à forte intensité émotionnelle étaient suivis de message de soutien où le réactant faisait part **d'un vécu émotionnel similaire.** Les messages à faible intensité émotionnelle étaient suivis de demandes de clarification et d'une aide à l'élaboration de sens.

Les résultats liés à la dynamique globale des échanges ont montré que **certaines discussions sont marquées par des dynamiques de soutien émotionnel, d'élaboration de sens ou de recherche de solutions concrètes.** L'évolution de la dynamique est constante. Lorsqu'il y en a plusieurs (*e.g.* soutien émotionnel et élaboration de sens), les dynamiques évoluent simultanément et sont entrelacées. Les effets des échanges sur les initiateurs sont liés au changement de perspective (dynamique d'élaboration de sens), à la mise en place **d'une action concrète (**dynamique de recherche de solution concrète), **à la réification par un document de travail** (dynamique de recherche de solutions concrètes), à la **réassurance, au réconfort, à** la **diminution du sentiment de solitude** (dynamique de soutien émotionnel), et à l**'élaboration de connaissances** sur sa propre pratique ou sur le métier en général. Cette dernière catégorie est présente en parallèle des dynamiques d'élaboration de sens et de recherche de solutions.

Enfin, les résultats ont également montré que **les discussions ayant une faible interactivité sont la plupart du temps associées à une dynamique de soutien émotionnel**. A l'inverse, les discussions ayant une **forte interactivité sont associées à des dynamiques de recherche de solutions concrètes.** Ces résultats laissent à penser que les réactants s'autorisent des apartés lorsque l'initiateur est peu impliqué émotionnellement et que les échanges poursuivent une visée de construction de sa pratique.

8e chapitre : Etude des liens entre le soutien apporté et le vécu des participants

Le chapitre 7 s'est consacré à l'étude des traces de l'activité des participants au forum de professionnels. Ces traces se représentent sous forme d'échanges écrits composant différentes discussions. Les résultats ont mis en évidence que les discussions sont caractérisées par de l'empathie, la co-élaboration de sens et de connaissances sur la pratique du métier ainsi que par la résolution de problème. Toutefois, ces résultats ne permettent pas d'avoir accès au vécu des participants. Ce chapitre 8 se consacre à l'étude des liens entre le soutien apporté et le vécu intime des participants.

1) Rappel des objectifs

Ce présent chapitre vise à **étudier le vécu subjectif des participants** aux forums. Plus précisément, l'étude cherche à **établir des liens entre le soutien apporté et le vécu du participant au niveau des attentes et des évaluations du soutien**. L'étude s'intéresse ici à la fonction des forums du point de vue des participants. Au vu des résultats de l'étude des interactions écrites, **nous nous attendons à ce que les échanges sur le forum apportent aux participants du soutien psychologique, les aident à construire du sens et des connaissances sur leur pratique et à résoudre leurs difficultés en trouvant une solution concrète adaptée**. Nous chercherons à savoir quel(s) type(s) de soutien aide(nt) les participants à gérer la situation qui les préoccupent. Nous nous intéresserons à l'aspect socio-relationnel entre les participants afin de savoir si ceux-ci ont une connaissance des autres participants et si les interactions renforcent les liens entre les membres de la communauté. Dans l'affirmative, nous nous attacherons à savoir si cette représentation de son interlocuteur a une influence sur l'évaluation du soutien apporté par celui-ci.

Cette étude a de surcroît un objectif méthodologique, elle vise à mettre en lumière **l'apport d'une démarche méthodologique originale** qui fait le lien entre des données observables (point de vue extrinsèque) et des données relatives au vécu des participants (point de vue intrinsèque). Nous postulons que les entretiens permettent d'obtenir des informations différentes de celles exprimées dans les discussions écrites, **mettant ainsi en évidence des décalages**. En outre, nous nous attendons à ce que les entretiens permettent d'obtenir des **informations complémentaires** à celles des discussions écrites.

Notre étude se compose de **deux sous-objectifs**. Le premier est **d'analyser les décalages** entre ce qui est exprimé dans les interactions écrites et le vécu intime des participants en nous centrant **sur les attentes, les évaluations du soutien ainsi que l'état émotionnel** des participants au moment de l'interaction. En nous basant sur les résultats d'études précédemment menées (Pfeil & Zaphiris, 2007 ; Preece, 1999) ainsi que sur les résultats de nos deux études précédentes (panorama global et analyse des interactions écrites), **nous postulons que les participants ne demandent pas explicitement du soutien émotionnel même si ce type de soutien est celui attendu**. En effet, les participants ayant répondu au questionnaire expriment des motivations liées à la recherche de soutien psychologique (ou émotionnel). Toutefois, aucune discussion analysée ne contient de demande explicite de soutien émotionnel. L'analyse de contenu et des dynamiques interactionnelles mettent

pourtant en évidence la présence de ce type de soutien. Ainsi, nous pensons que ce type de soutien est peut-être une attente non exprimée explicitement.

Le second sous-objectif vise à **analyser l'évaluation du soutien témoigné par les participants et l'articulation éventuelle avec l'évaluation de l'interactant.** Lors de l'enquête en ligne (chapitre 6), les participants expriment des motivations à aller sur le forum en lien avec le partage d'expérience qui peut avoir une fonction de soutien psychologique, de résolution de problème et de construction de sa pratique. Nous avons montré, dans le chapitre 7, que le partage d'expérience est un élément caractéristique des échanges entre professionnels. Ainsi, **nous nous demandons si ce type de partage est vécu par les participants comme un élément important voire nécessaire du soutien.**

La dimension socio-relationnelle entre les participants sera étudiée sous l'angle de la connaissance inter-participants et de **l'impact de cette connaissance sur l'évaluation du soutien**. Ainsi, nous nous demandons si les participants ont une représentation des autres participants et de leurs compétences, et le cas échéant, si cela a un impact sur leur évaluation du soutien apporté. Ce questionnement est né de la lecture des travaux de Barcellini, Détienne et Burkhardt (2010) qui s'intéressent à l'activité collaborative dans des communautés épistémiques en ligne. Ces auteurs montrent, sur la base d'entretiens, que les participants ont une représentation de l'activité de leurs partenaires d'interaction et sont en mesure de donner des éléments sur les rôles tenus par chacun.

Nous présenterons, dans la section suivante, la méthodologie mise en œuvre pour répondre à ces deux sous-objectifs.

2) Méthode

Afin de répondre aux objectifs de cette étude des entretiens ont été menés avec des participants aux forums de professionnels. Nous présenterons, dans un premier temps, les différentes étapes de ce travail. Dans un second temps, nous expliquerons la démarche utilisée pour l'analyse des données, notamment la mise en correspondance des données « observables » et subjectives.

2.1) Entretien d'autoconfrontation avec relances d'entretien d'explicitation

Les sous-sections suivantes présentent la sélection des participants, le déroulement des entretiens d'auto-confrontation avec relances d'entretien d'explicitation puis une analyse réflexive de notre propre pratique des entretiens.

2.1.1) Sélection des participants

La prise de contact avec des participants aux forums a été **longue et difficile à mettre en place**. Nous avons expérimenté **différents positionnements** afin de la faciliter. Dans un premier temps, **nous avons envoyé des messages aux participants** pour leur expliquer notre travail et solliciter leur aide via une entrevue. Cette démarche n'a pas eu les effets escomptés, les quelques participants nous ayant répondu ont exprimé leurs craintes de répercussions s'ils nous parlaient de leurs difficultés au travail. Nous avons ainsi pensé qu'une **participation active aux discussions** permettrait aux participants de nous identifier et réduirait l'incertitude liée à notre démarche. Cette méthode, appelée « observation participante », est recommandée par des auteurs tels qu'Henri et Charlier (2004) pour la triangulation des méthodes. Nous avons participé à certaines discussions dont

le sujet n'exigeait pas une connaissance précise du métier mais davantage des connaissances en psychologie[32].

Parallèlement, nous avons lancé **le questionnaire en ligne** dans lequel nous avons inséré une question relative à l'entretien (voir chapitre 7). Vingt participants ont déclaré être d'accord pour une interview et **six d'entre eux nous ont effectivement reçus pour un entretien**.

A la suite du premier entretien, nous avons demandé à la participante si elle était d'accord pour écrire un message sur le forum (EDP en l'occurrence) **témoignant avoir été une de nos interviewées et donner son impression de cette entrevue.** Le message posté par cette participante est consigné en Annexe 14 « témoignage de la première participante ». Il semble que cette stratégie ait été efficace car, suite à ce témoignage, plusieurs participants au forum ont accepté de nous rencontrer.

La difficulté d'accès aux participants nous a contraints à revoir la méthodologie initialement prévue. Nous souhaitions, dans un premier temps, choisir des discussions écrites à analyser puis, dans un second temps, nous entretenir avec les participants les ayant initiées. Cette démarche a été remise en question par la difficulté d'accès aux participants ayant initiés les discussions choisies. Ainsi, nous avons décidé **d'inverser notre démarche en nous centrant prioritairement sur la recherche d'interviewés.** Une fois qu'un participant avait accepté un entretien, nous lui demandions par email de nous communiquer son pseudo et recherchions ainsi dans l'historique de ses messages une discussion sur laquelle baser l'entretien. Dans la mesure du possible, nous cherchions deux discussions : une pour laquelle la personne interrogée avait été **l'initiatrice** et une autre où elle avait été **réactante**. Ceci permet d'avoir des éléments de compréhension du vécu des personnes en demande d'aide et des personnes qui proposent de l'aide.

Au total, nous avons mené **neuf entretiens avec des participantes** aux forums (huit fréquentant EDP et une lesocial). Les caractéristiques principales des participantes (toutes des femmes entre 25 et 45 ans) sont présentées dans l'annexe 15 « Présentation des participantes ».

Les participantes ont été interviewées **soit sur une discussion qu'elles avaient initiée, soit sur une discussion à laquelle elles avaient réagi, soit les deux.** Une participante fait exception et a été interrogée en tant que lurker. Celle-ci participe essentiellement à des discussions sur la partie « graphiti » du forum, partie réservée aux échanges sur la vie personnelle (désir d'être enceinte). Elle lit en revanche régulièrement les discussions issues de la partie « professionnelle », nous l'avons interrogée sur une de ces discussions en qualité de lurker. **Nous avons ainsi des informations sur le vécu des initiateurs, des réactants et des lurkers**.

Les entretiens ont porté sur onze des treize discussions analysées dans le chapitre 8. Le tableau 20 présente une synthèse des liens entre discussions écrites et entretiens. Une discussion (« *Agressée et politique de l'autruche* ») a fait l'objet de quatre entretiens distincts, ce qui permet de **confronter le vécu de l'initiatrice, de deux réactantes et d'une lurker.**

[32] Par exemple, nous avons participé à des discussions sur l'angoisse que ressentent des professionnels.

Titre conversation	Forum	Sujet de la discussion	Durée de la discussion	Laps de temps (traces & entretien)	Participante interviewée	Statut participante interviewée
Maltraitance institutionnelle, aidez moi !!!	Lesocial	Dysfonctionnement institutionnel	6 jours	12 mois	Raphaëlle	Initiatrice
Un élève qui n'aime pas l'école en PS	EDP	Elève qui n'aime pas l'école	1,5 jour	9 mois	Chloé	Initiatrice
HELP lecture CP	EDP	Méthode de lecture	3 jours	10 jours	Laura	Réactante
Pleurs en MS (encore)	EDP	Elève qui pleure tous les matins	4 jours	7 mois	Chloé	Réactante
Agressée par un élève et la politique de l'autruche	EDP	Agression par un élève	11 jours	11 jours 35 jours 2 mois 1mois et demi	Tara Armelle Marie Lena	Initiatrice Réactante Lurker Réactante
Moyen de pression face aux élèves ingérables	EDP	Gestion d'une classe difficile	1 jour	2 ans et demi	Jeanne	Initiatrice
Je n'arrive pas à tout faire !	EDP	N'arrive pas à faire tout son programme et ne sait pas sur quoi insister	2 jours	2 mois	Lena	Initiatrice
Pourquoi je trouve ça si dur d'être PE?	EDP	Lassitude de son métier	4 jours	2 mois et demi	Armelle	Réactante
Gros coup de massue par les collègues J	EDP	Problèmes relationnels avec ses collègues et la hiérarchie à cause de ses absences	2 heures	1 an	Gaby	Initiatrice
Dur de devoir assumer une classe qui n'est pas la nôtre	EDP	Gestion d'une classe difficile	4 jours	21 mois	Gaby	Initiatrice
livret par compétences CP	EDP	Livret scolaire à améliorer	15 jours	5 jours	Laura	Initiatrice

Tableau 20 – Synthèse des liens entre discussions et entretiens

2.1.2) Déroulement des entretiens

Avant de nous rendre aux entretiens, nous avons échangé avec les participantes par email. Ces échanges nous ont permis de **clarifier l'objet de notre visite et de notre étude**. Notre travail a toujours été présenté de la même manière, à savoir que nous nous intéressons à **l'expérience des**

participants au forum et que l'entretien se déroule en deux temps : un premier consacré à **l'utilisation du forum** (attentes et motivations générales) et un second **sur le vécu d'une discussion en particulie**r. Ces échanges ont été l'occasion de demander aux participantes leur **autorisation pour filmer l'entretien** en précisant que l'enregistrement avait comme objectif de faciliter le traitement des données.

Les entretiens ont eu lieu, conformément au souhait des interviewées, au domicile de celles-ci (à l'exception d'une participante qui a souhaité nous rencontrer dans un café). Les entretiens ont ainsi été menés **dans différentes régions de France** (les villes sont précisées en annexe 15 « Présentation des participantes »). Ils ont duré **entre deux heures et trois heures selon les participantes** et étaient intégralement filmés. La caméra était focalisée non pas sur le visage de la participante mais sur les traces écrites de la discussion afin de **faciliter, lors de la retranscription, la mise en correspondance entre les verbalisations du participant et les traces écrites de la discussion**. Afin de faciliter cette mise en correspondance, l'interviewée était invitée à **découvrir la discussion au fur à et à mesure de sa lecture** (un cache recouvrait l'intégralité des échanges au début de l'entretien).

Nous avons rappelé nos objectifs et donné une consigne générale aux interviewées en début d'entretien[33]. Un accord a été conclu avec les participantes pour les tenir informées des résultats de notre travail. Les entretiens se sont déroulés en deux phases : **une première phase de familiarisation avec la participante** pendant trente à quarante minutes. Cette phase permettait d'instaurer un **climat de confiance** nécessaire au bon déroulement de l'auto-confrontation. Nous nous intéressions au parcours de la participante, à son travail, à sa pratique du forum, ses habitudes, ses attentes et motivations à participer au forum. Nous avons parfois parlé de la vie personnelle de la participante lorsque celle-ci le souhaitait. **La seconde phase était dédiée à l'entretien d'auto-confrontation**. Nous proposions à la participante de verbaliser son vécu à partir d'une discussion à laquelle elle avait participé en lui montrant **les traces écrites de cette discussion**. La première étape fut de nous assurer que l'interviewée était d'accord pour parler de l'épisode dont il est question dans la discussion[34] (contrat de communication selon Vermersch, 1994). **Le délai entre le moment de l'écriture du message et celui de l'entretien peut être plus ou moins long,** ce qui peut représenter une difficulté méthodologique pour notre étude (ces temporalités sont consignées dans le tableau 20 et en annexe 16 « Présentation des entretiens »). Afin de pallier cette difficulté, nous proposions au sujet **de verbaliser son vécu avec d'une part les traces de son activité et d'autre part en utilisant des relances d'entretien d'explicitation** (Cahour, 2012). Les entretiens d'auto-confrontation (EdAC) et d'explicitation (EdE) sont traditionnellement utilisés **de manière indépendante**. Vermersch, (1994), auteur de la technique d'entretien d'explicitation, insiste d'ailleurs sur le fait de ne pas utiliser de support mnésique. Quelques auteurs, notamment Cahour (*pour revue voir* Cahour, 2012), couplent les deux techniques pour **aider le sujet à décrire son expérience vécue**. Les relances d'entretien d'explicitation favorisent **la mise en évocation du sujet**, autrement dit son rappel de la situation initialement vécue (Vermersch, 1994). L'évocation limite ainsi le risque de reconstruction et permet de recueillir des données plus proches de l'expérience vécue du sujet. Les relances d'EdE évitent de mettre l'interviewé en situation de se justifier (*e.g.* le « pourquoi » n'est jamais utilisé) et tentent d'être

[33] « Je travaille sur les personnes qui vont sur des forums de discussion pour parler de leurs problèmes professionnels et je m'intéresse à ce qui pousse ces personnes à aller sur les forums, ce qu'elles y trouvent, ce qu'elles attendent, etc. (…) dans un premier temps, si tu es d'accord, on va discuter un peu de comment tu en es arrivé à utiliser ce forum, depuis combien de temps, etc. Et puis ensuite, je te montrerai une conversation à laquelle tu as participé que j'ai trouvé sur le site et j'aimerais, si tu es d'accord, que tu m'en parles un peu. Si tu veux bien la relire et me dire ce que tu as ressenti, si tu t'en souviens, si ça t'as marqué ou pas (…) »

[34] L'ensemble des interviewées a accepté de parler de l'épisode en question.

le plus possible non-inductives. Vermersch (1994) distingue **plusieurs types de relances**. Nous citerons ici les deux que nous avons principalement utilisées lors des entretiens : les relances **« vides de contenu »** qui « *doivent rester les plus ouvertes possibles de sorte que l'expérience du sujet, quelle que soit sa nature, puisse s'y loger* » (Cahour, 2012, p26) (*e.g.* « *et quand tu as lu ça, qu'est-ce qui s'est passé pour toi à ce moment là ? peut-être as-tu pensé ou ressenti quelque chose, peut être pas* »); les **relances en écho** qui consistent à reprendre de manière interrogative un mot ou un groupe de mots venant d'être prononcé (*e.g.* « - *je me suis dit qu'elle n'avait rien compris* (…) *–qu'elle n'avait rien compris ?* »).

Afin de limiter la désirabilité sociale, nous avons précisé aux participantes au début de l'entretien d'auto-confrontation que nous allions les interroger sur leur vécu au moment de l'interaction écrite mais que nous ne souhaitions pas forcer leurs souvenirs. Elles étaient ainsi inviter à nous signaler les moments où elles ne se souvenaient pas. Les indices visuels, auditifs et linguistiques ont permis de déceler des moments où la personne n'était pas en évocation. En effet, Vermersch (1994) complété par Cahour (2012), ont établi une liste d'indices de l'évocation. Parmi eux on trouve : les **indices visuels** : décrochement du regard, les gestes « mimes » **;** les **indices auditifs** : diminution du flux de paroles et de l'intensité de la voix ; les **indices linguistiques** : utilisation de l'imparfait, du plus-que-parfait, du passé composé ou du présent de narration (à ne pas confondre avec le présent de généralisation), absence d'expression qui montre la rationalisation comme « je trouve », « je pense que », « en général ») ; la **congruence des gestes et de la parole**. Pour nous assurer de l'évocation de la participante, nous lui demandions régulièrement si ses propos étaient en lien avec ce qu'elle pensait/ressentait au moment de l'interaction écrite ou au moment de l'entretien (*e.g. quand tu dis que ça t'énerves, c'est ce que tu ressens maintenant ou c'est ce que tu ressentais à ce moment là ?*).

Cahour (2012) explique qu'il y a **différents niveaux d'évocation** : elle peut-être **complète** (le sujet est ré-immergé dans la situation) ou **partielle** (le sujet se rappelle de certains éléments sans toutefois revivre la situation). Dans notre étude, **la qualité de l'évocation n'était effectivement pas la même selon les interviewées et selon les passages des discussions**. D'une part, l'évocation semble être facilitée par **la saillance émotionnelle de l'épisode vécu** (nous reviendrons sur ce point). D'autre part, les participantes, au moment des échanges, n'ont pas forcément lu **l'intégralité de la discussion**, il leur est donc impossible de se remémorer leur vécu des messages dont elles n'ont jamais pris connaissance. Enfin, certaines interventions ont été plus marquantes que d'autres pour les participantes selon le participant à l'origine du message (nous reviendrons sur ce point dans les résultats sur l'évaluation du soutien).

Le tableau 21 propose, pour chaque discussion, une synthèse de la qualité de l'évocation (dont le codage est simplifié en « complète » ou « partielle ») mise en correspondance avec les parties de la discussion.

Participante interviewée	Titre conversation	Statut participante	Laps de temps (traces & entretien)	Qualité de l'évocation	Partie de la discussion correspondante
Raphaëlle	Maltraitance institutionnelle, aidez moi !!!	Initiatrice	12 mois	Complète	Ses interventions + les réponses qui l'ont aidée
Chloé	Un élève qui n'aime pas l'école en PS	Initiatrice	9 mois	Partielle	Toute la discussion
	Pleurs en MS (encore)	Réactante	7 mois	Partielle	Toute la discussion
Laura	HELP lecture CP	Réactante	10 jours	Complète	Toute la discussion
	livret par compétences CP	Initiatrice	5 jours	Complète	Toute la discussion
Tara	Agressée par un élève et la politique de l'autruche	Initiatrice	11 jours	Complète	Toute la discussion
Marie	Agressée par un élève et la politique de l'autruche	Lurker	35 jours	Complète	Début de la discussion
Jeanne	Moyen de pression face aux élèves ingérables	Initiatrice	2 ans et demi	Complète	Toute la discussion
Lena	Je n'arrive pas à tout faire !	Initiatrice	2 mois	Complète	Toute la discussion
	Agressée par un élève et la politique de l'autruche	Réactante	1mois et demi	Complète	Début de la discussion + son intervention
Armelle	Pourquoi je trouve ça si dur d'être PE?	Réactante	2 mois et demi	Complète	Début de la discussion + son intervention
	Agressée par un élève et la politique de l'autruche	Réactante	35 jours	Complète	Début de la discussion + sa contribution
Gaby	Gros coup de massue par les collègues J	Initiatrice	1 an	Complète	Toute la discussion
	Dur de devoir assumer une classe qui n'est pas la nôtre	Initiatrice	21 mois	Complète	Toute la discussion

Tableau 21 - Synthèse de la qualité de l'évocation mise en correspondance avec les parties de la discussion

Le tableau 21 met en évidence que **toutes les participantes, sauf une, ont été en évocation lors de l'entretien,** elles ont pu faire part de leurs pensées et ressentis au moment de l'interaction. Chloé est la seule qui n'a pas été dans une complète évocation des situations vécues. Pour autant, elle avait de bons souvenirs de l'épisode en question. Le laps de temps entre le moment des échanges et l'entretien ne semble pas être la raison principale de cette faible évocation. Nous pensons que cela est dû à de la retenue à exprimer son vécu à une étrangère associée au fait que nous avions réalisé un entretien avec l'une des collègues de son établissement avec laquelle les relations sont parfois difficiles. Nous supposons, sans en avoir la certitude, que la participante était réticente à se livrer par crainte que nous puissions en parler avec sa collègue. Cet exemple montre la difficulté d'établir un **climat de confiance** qui permet à la participante de se livrer sans crainte de répercussions.

Hormis Chloé, les autres participantes ont été en évocation sur toute la discussion ou sur les messages dont elles avaient pris connaissance au moment des échanges. Bien que les participantes soient en évocation, il semble que **la qualité de l'évocation soit plus importante lorsque les messages les ont marqués**. Les messages ont marqué les participantes pour deux principales raisons : **ils ont touché la participante** (*e.g.* Raphaëlle se souvient bien de son ressenti à la lecture d'un message où le participant livrait un vécu difficile, ce qui l'avait touchée) **; la participante a une bonne représentation de la personne** ayant écrit le message (nous reviendrons en détails sur ce point dans nos résultats).

Les entretiens réalisés portaient sur des difficultés professionnelles qui pouvaient avoir un impact important sur l'état émotionnel des participantes. Certaines d'entre elles ont été très émues lors de l'entretien. La section suivante explique la manière dont nous avons gérer ces situations.

2.1.3) Gestion des entretiens à haut niveau d'émotions

Pour l'ensemble des entretiens, nous avons prêté une attention particulière à adopter une **position bienveillante** afin de laisser les participantes s'exprimer librement et sans crainte de jugement. Nous avons manifesté **des marques d'intérêt et d'empathie compréhensive** différentes selon les interviewées. Certaines participantes manifestaient de l'inquiétude quant à l'opinion que nous pouvions nous faire d'elles d'après leurs propos (*e.g. tu dois te dire que je suis folle*). Dans ces cas là, nous prenions soin **de rassurer** notre interlocutrice sur le bien-fondé de son ressenti et sur le fait que nous n'avions pas l'intention de la juger. En outre, certaines participants ont manifesté le désir (ou le besoin) de parler plus généralement de leur état émotionnel. Nous prenions le temps nécessaire pour les écouter sans les interrompre pour les ramener ensuite à l'objet initial de l'entretien. Cette position adoptée a été préférée en raison de l'état émotionnel fragile de certaines participantes. Nous pensons également que **livrer un vécu intime lié à un épisode émotionnel parfois douloureux est un acte difficile** qui mérite toute notre attention et notre respect.

Trois des neuf participantes ont été particulièrement émues lors de l'entretien en raison de l'impact de la situation évoquée sur leur état émotionnel. La phase de familiarisation nous permettait de recueillir des éléments sur le bien-être général de la participante. Deux d'entre elles ont exprimé, durant cette phase, **un mal-être expliquant traverser une période difficile**, se sentir vulnérables et affectées. Celles-ci ont exprimé **le besoin de parler de leur souffrance**, nous avons été attentives à leur en donner la possibilité. L'une a subi un **traumatisme en se faisant agresser** par un élève et l'autre était en arrêt maladie car elle était trop **angois**sée ce qui avait eu une incidence sur son état de santé physique (malaises et crises d'épilepsie). Ces deux participantes nous ont recontactée rapidement après l'entrevue afin de nous dire que **discuter de leur ressenti leur avait fait du bien**.

L'une d'entre elles continue encore (au moment de l'écriture de ce manuscrit) à nous envoyer, par email, des nouvelles de son état émotionnel.

La troisième participante s'est montrée très affectée non pas lors de la phase de familiarisation (durant laquelle aucun signe de mal-être n'a été observé) mais **lors de la seconde phase de l'entretien** (auto-confrontation). La discussion qui fut l'objet de l'entretien d'auto-confrontation a été initiée **deux ans et demi avant l'entrevue** (il s'agit du plus grand laps de temps entre écrit et entretien). La participante n'était plus, contrairement aux deux autres participantes, confrontée à la situation difficile décrite dans la discussion. Toutefois, relire la discussion et parler de son ressenti remet la participante dans l'état émotionnel du moment. La participante confie **n'avoir jamais parlé de l'état émotionnel** dans lequel elle était à quelqu'un d'extérieur à sa famille (mari et parents) et qu'elle n'est pas habituée à mettre à nu ses émotions. Elle dit « *c'est dur d'en parler* » et se met à pleurer. Nous avons immédiatement coupé l'enregistrement vidéo et avons discuté un long moment. Elle nous explique qu'**elle a été déprimée pendant près d'un an et se sent honteuse de n'avoir pas su gérer la situation**. Nous prenons le temps de l'écouter et de la rassurer en lui disant qu'aucun jugement n'est porté sur elle et sur la manière dont elle a géré la situation. Après un moment de discussion, elle nous dit vouloir reprendre l'entretien. La suite de l'entretien se déroule sans difficulté mais nous avons pris garde de ne pas insister sur le ressenti de la participante. Nous avons recontacté la participante quelques jours après afin de savoir comment elle se sentait suite à notre entrevue. Elle explique que lire la discussion et parler de la période difficile ont fait remonter de douloureux souvenirs mais qu'elle a apprécié pouvoir en parler afin **d'extérioriser son ressenti**. Il semble, comme l'indique Rimé, Noël et Philippot (1991), que le partage social de cet événement difficile ait provoqué chez la participante une **réminiscence cognitive** qui a revécu l'épisode émotionnel plus de deux ans après les faits. **La saillance émotionnelle semble être, pour cette participante, un élément important qui influe sur son ressouvenir.** Ceci va dans le sens de ce que montre l'étude autobiographique de Wagenaar (1986).

Les trois entretiens qui viennent d'être évoqués montrent que certains participants vivent des situations qui ont un impact fort sur leur bien-être et qu'il est nécessaire d'être vigilants à adopter une posture qui prenne en compte cet état émotionnel.

2.2) Analyse des données

La mise en perspective des décalages (sous-objectif I) et des évaluations du soutien en lien avec l'évaluation de l'interactant nécessite **deux types de recueil de données**. D'une part les **verbalisations obtenues lors des entretiens** et d'autre part, les observations à partir **des traces des interactions en ligne** (objectif 2, chapitre 7).

Le traitement des données a suivi différentes étapes : dans un premier temps, les entretiens ont été **intégralement retranscrits**. Puis, les **verbalisations des participants ont été mises en correspondance avec les traces écrites** des discussions dans un tableau à deux volets (le lecteur en trouvera un exemple en annexe 17 « Exemple de mise en correspondance écrits/verbalisations»). La capture vidéo nous a aidés à réaliser ce travail. Une fois la mise en relation effectuée, nous avons distingué au sein des verbalisations, celles qui ont traits au **vécu de l'interaction et celles correspondant à une analyse réflexive** de cette activité. Cette précaution méthodologique a été facilitée par l'observation des indices linguistiques (*e.g.* « je pense que », « je trouve que », « en général », etc.) et par nos fréquentes sollicitations à l'égard des participants afin de nous assurer de la mise en évocation.

Les étapes qui ont suivies ont été différentes selon le sous objectif poursuivi. **Pour le premier sous-objectif** (mettre en évidence les décalages entre verbalisations et écrites), nous avons repéré, dans les entretiens et les écrits, **les séquences où les participantes expriment leurs attentes de soutien, leurs émotions et leur évaluation du soutien.** Nous avons ensuite, pour chaque initiatrice de discussion, comparé les attentes, émotions et évaluations du soutien exprimées sur le forum avec les attentes, émotions et évaluations du soutien exprimées en entretien afin d'observer la présence ou non de décalages. Enfin, nous avons regroupé l'ensemble des décalages observés afin de chercher des récurrences.

Le même travail a été réalisé pour les réactantes, à la différence près que nous nous sommes intéressés à leurs **motivations à participer à la discussion.**

Pour le second sous-objectif, nous avons repérer **les séquences où les participants expriment leur évaluation du soutien témoigné et leur évaluation de l'interactant.** Nous avons ensuite procédé à une comparaison et à un regroupement de ces éléments afin **d'abstraire et labelliser des évaluations de soutien typiques** en lien ou non avec l'évaluation du participant.

Parallèlement, chaque entretien a fait l'objet d'une **analyse fine de type étude de cas.** Nous ne présenterons pas, dans ce manuscrit, ces analyses. Le lecteur peut toutefois en trouver un exemple dans un chapitre d'ouvrage (Prost, Cahour & Détienne, 2011) et en annexe 18 « Exemple d'étude de cas ».

Après avoir rappelé les objectifs de ce chapitre et présenté la méthodologie adoptée pour y répondre, nous allons rendre compte, dans la section suivante, des résultats.

3) Résultats

Les résultats de cette partie sont nombreux et seront présentés selon le plan suivant :

Nous présenterons, dans un premier temps les résultats relatifs **aux décalages observés** entre les propos écrits par les participantes sur le forum et ceux exprimés en entretien. **Ces décalages concernent** :

(1) **l'état émotionnel** où nous verrons que les participants procèdent à (a) la **censure de certains états émotionnels** et (b) à **l'expression de leurs émotions de manière implicite** ;

(2) les **attentes de soutien** des participants qui (a) masquent voire camouflent leurs attentes de soutien émotionnel. Les résultats montrent également que (b) les attentes s'observent à travers les évaluations du soutien des participants.

(3) plus rarement les **évaluations du soutien**.

Dans un second temps, nous exposerons les résultats en lien avec **le processus d'évaluation des participants et du soutien.** Nous monterons que :

(1) les participants se construisent (a) une **représentation de la personnalité et du mode d'intervention des autres participants** et (b) **évaluent leurs compétences.**

(2) qu'ils **évaluent la compréhension de l'interactant sur leur situation** à travers (a) **la similarité** des situations décrites, **la pertinence** de l'analyse de la situation, **la faisabilité** du conseil et **la conformité** du soutien proposé par rapport au soutien attendu ; (b) que les réactants tentent de **comprendre les attentes réelles des initiateurs** pour apporter un mode de soutien adapté ;

(3) nous mettrons en exergue les **éléments les plus satisfaisants du soutien** à savoir (a) le nécessaire **partage d'expérience**, (b) le **soutien émotionnel personnalisé** et (c) les interventions qui aident à **la distanciation.**

Dans un troisième temps, nous présenterons les résultats liés aux **motivations des participants à s'engager dans une discussion** telles que :

(1) la **prise de distance, prise de décision et amélioration de sa pratique ;**
(2) l'investissement sur le forum pour **pallier les manques de formation** et (3) **le manque de soutien sur le lieu de travail ;**
(4) le forum peut intervenir comme un **argument** auprès des collègues ;
(5) les **motivations des réactants et des lurkers sont identiques à celles des initiateurs** en plus de chercher à **alimenter son référentiel de situations connues ;**

Enfin, nous exposerons les résultats qui montrent la **crainte du manque d'anonymat** des participantes qui **masquent certaines informations** telles que :

(1) les **informations personnelles** qui permettraient de lever leur anonymat ;
(2) les informations qui permettraient **d'identifier un élève** ;
(3) les **difficultés relationnelles avec leurs collègues** et (d) **les opinions négatives de la hiérarchie**.

Nous prendrons soin de distinguer les résultats obtenus selon le statut de l'interviewée dans la discussion (initiatrice, réactante ou lurker).

3.1) Décalages observés entre les données écrites du forum et les données recueillies en entretien

La mise en correspondance des traces écrites et des verbalisations obtenues en entretien d'auto-confrontation ont permis de **mettre en évidence des décalages**. Seule cette méthode permet de révéler des écarts entre le vécu manifesté dans les messages et le vécu privé exprimé en entretien. L'entretien a quelquefois permis aux participantes d'exprimer les motifs de ces décalages. Nous présenterons dans un premier temps les décalages observés au niveau de l'état émotionnel, puis au niveau des attentes de soutien et enfin, plus rarement observés, les décalages au niveau de l'évaluation du soutien.

3.1.1) Décalages observés au niveau de l'état émotionnel

Les résultats mettent en évidence des décalages entre les émotions communiquées par les participantes et celles réellement ressenties lors de l'épisode relaté. **Ces décalages prennent le plus souvent la forme de censure, de minimisation sur le forum de l'état émotionnel ressenti et peuvent également se manifester par des expressions émotionnelles implicites dans les messages.** Nous présenterons ces trois formes de décalages observés que nous illustrerons avec des exemples.

3.1.1.1) La censure de certains états émotionnels sur le forum

La comparaison entre les émotions manifestées dans les messages et celles exprimées durant les entretiens révèle que les participantes peuvent **censurer certains de leurs états émotionnels** tels que la honte, la solitude, l'angoisse, le doute et le mal-être. Ce phénomène a été retrouvé chez **quatre**

des neuf participantes interviewées. Nous présenterons trois exemples de censure afin d'illustrer le phénomène.

Censure de la honte et de la solitude

Armelle réagit à la discussion initiée par Tara concernant l'agression dont elle a été victime. Elle ressent de la compassion pour l'initiatrice et **veut lui témoigner du réconfort en faisant part d'une expérience similaire** à laquelle elle a été confrontée peu de temps auparavant. Le tableau 22 montre les deux séquences qui ont servies à la mise en lumière du décalage. Les éléments en gras renvoient aux expressions émotionnelles d'Armelle.

Vécu manifesté à l'écrit	Vécu révélé en entretien
« [Tara], *je te soutiens de tout mon cœur* [smiley cœur] *Ce que tu racontes me touche beaucoup car à une échelle moindre, il m'est arrivé une chose similaire. Un élève de ma classe (qui n'a que 8 ans et qui rencontre quelques problèmes mentaux), s'est énervé et a voulu tapé un de ses camarades. j'ai voulu l'en empêcher et l'ai retenu par derrière mais les coups ont fusé (...).* ***J'ai été très choquée****, (...) Moi personne ne m'a demandé comment j'allais. Heureusement, 2 jours après c'était les vacances, j'ai quand même eu le droit à des* ***anxiolytiques*** *et mon kiné (que je voyais pour d'autres raisons) a utilisé 2 séances pour me masser car* ***j'étais toute contracturée****. Je pense que la hiérarchie s'en fiche, ils ne sont pas sur le terrain.* »	« *Oui c'est exactement ça, je ne change rien. Je me souviens que j'étais toute* ***courbaturée****, il avait tellement de force,* ***j'avais tellement honte*** *qu'il m'est mis par terre. J'ai raconté le soir à mon copain****, j'avais vraiment honte*** *(...) tout le monde nous regardait et personne n'a été cherché quelqu'un (...)* ***ça m'a vraiment choqué****. Le problème c'est que là, aucun de mes collègues, aucun ne m'a demandé comment j'allais,* ***je me suis sentie super seule*** »

Tableau 22 – Mise en évidence de la censure de la honte et de la solitude

Armelle fait part dans son message du choc qu'elle a ressenti après l'incident avec l'élève, elle donne des éléments sur son état psychologique (« choquée », « anxiolytiques ») et sur son état physique (« contracturée »). Lors de l'entretien, elle considère ces propos conformes à ce qu'elle a ressenti. Toutefois, l'entretien apporte des éléments supplémentaires sur l'état émotionnel d'Armelle qui exprime **de la honte** (à deux reprises) **et de la solitude** lors de l'événement, émotions dont elle ne fait pas part à l'écrit.

Censure de l'angoisse et des doutes

Laura est une participante très active du forum, elle exerce son métier depuis 15 ans et **souhaite en faire profiter les jeunes enseignants**. Alors qu'elle lit le message d'une jeune enseignante en demande d'aide, elle explique en entretien les raisons qui la poussent à la soutenir :

> « *Manifestement, c'est vraiment quelqu'un qui a besoin d'aide et même si moi je suis souvent* ***très angoissée*** *par rapport à mon propre CP,* ***si je ne suis pas aussi sûre de moi que je peux en avoir l'air,*** *là je ne peux pas laisser une jeune collègue comme ça* »

Laura exprime des émotions liées à **l'angoisse et au doute vis-à-vis de sa pratique**. Elle ne fait, à aucun moment, part de ce type d'émotions dans ses messages. Elle se montre au contraire sûre d'elle et de sa pratique en partageant son expérience, ses connaissances et donne des conseils comme en témoignent les séquences suivantes extraites de messages écrits de Laura :

« Est-ce qu'ils doivent tous savoir lire couramment en novembre ? Non, bien sûr. (…) Honnêtement, en travaillant avec les gestes Borel-Maisonny, en répétant, rabâchant, reprenant à chaque fois les lettres mobiles pour faire recomposer les sons, je n'ai eu qu'un seul échec d'apprentissage de la lecture en pas mal d'années (…) il me semble indispensable d'organiser au minimum deux séances de lecture par jour »

Censure d'un mal-être intense mais expression de colère

Deux participantes ont censuré un mal-être intense sur le forum. Nous ne présenterons que le cas de Jeanne pour illustrer ce type de minimisation. Jeanne initie une discussion où elle explique être confrontée à une classe très difficile à gérer. Elle exprime, dans son message écrit, un état émotionnel apparenté à de la lassitude et de colère :

Vécu manifesté à l'écrit	Vécu révélé en entretien
« ***J'en ai raz le bol*** *(…) C'est* ***quand même inacceptable*** *qu'un enfant de 9 ans m'insulte et fasse ce qu'il veut, quand il veut à l'école.* »	« ***Je me remettais en cause. J'étais complètement déprimée, je m'en sortais pas*** *(…) je ne dis pas que* ***je suis complètement à bout ou que je craque****, je décris plutôt les faits, je ne me livre pas a propos de* ***mon mal-être****, je réserve ça à ma famille* »

En entretien, Jeanne explique avoir, durant plusieurs mois, été très mal et s'être censurée sur le forum. Elle exprime de **la culpabilité et un mal-être profond** dont elle n'a pas fait état dans son message. Elle explique cette censure par son caractère réservé et sa préférence pour le partage social auprès de ses proches.

Ces différents exemples mettent en évidence le **phénomène de minimisation de l'état émotionnel** vécu durant l'épisode relaté dans les messages. **Les participantes censurent certaines de leurs émotions** telles que la honte, émotion souvent considérée comme difficilement communicable. Ce phénomène permet de montrer que l'anonymat, en dépit de ce que l'on pourrait imaginer au premier abord, **ne permet pas de dévoiler l'ensemble de ses émotions ressenties**. Le dévoilement émotionnel sur les forums est relatif, même en situation médiatisée où l'anonymat et la distance physique pourraient laisser penser un dévoilement total comme l'envisagent certains auteurs tels que Walther (1996).

3.1.1.2) Expression émotionnelle implicite

Les participantes font parfois part de leur état émotionnel en l'exprimant explicitement à l'aide de **marques de la subjectivité**. La communication émotionnelle implicite peut être plus difficile à saisir, le lecteur peut mal interpréter le contenu du message. Ce type de communication est très largement utilisé par les participants au forum pour transmettre leur ressenti. L'exemple de Laura illustre ce phénomène.

Laura initie une discussion et demande aux participants du forum de lui faire des retours sur le livret de compétences qu'elle doit construire. Dans son premier message, elle expose sa situation en faisant part, **de manière implicite, de son état émotionnel**. Plus tard dans les échanges, une réactante propose une évaluation qui agace Laura, elle lui fera part de cette émotion de manière implicite. Le tableau 23 reprend les extraits des messages de Laura qu'elle commente en entretien.

Expression émotionnelle implicite à l'écrit	Vécu exprimé en entretien
*« (…) 2 pages x 3 trimestres = 6 pages de **blabla prétentiard** que les parents ne liront pas et les autres instits non plus (…) la multiplication de ces petites **cases stupides** a totalement gommé la place du "qualitatif" (…) si vous voyez des choses à reprocher à **ce monument à la Bureaucratie Triomphante** (…) en dehors de **mon pifomètre intégral** (…) »*	*« j'étais dans l'expression d'une **fureur** (…) J'étais **furieuse**, ça se voit dans mon ton »*
*« **Certes.** Moi, ce qui me semble plus simple, c'est d'arrêter ces **conneries**, et de faire un livret compréhensible (…) »*	*« Là, **ça m'agace**, d'ailleurs quand je commence par « certes » généralement, tu sens le ton légèrement agacé »*

Tableau 23 – Exemples d'expression émotionnelle implicite

Laura utilise sciemment le langage implicite pour communiquer ses émotions aux participants à la discussion.

Une autre manière d'exprimer ses émotions de manière implicite est de **faire la description de son état** afin que les participants infèrent l'état émotionnel associé. Cette stratégie est exprimée par Tara lors de la lecture d'un de ses messages. Rappelons que Tara est une participante qui a été victime d'une agression par un de ses élèves et initie une discussion pour relater son histoire. Elle exprime, dans l'ensemble de ses messages, son vécu émotionnel de manière plus ou moins explicite. Elle a quelquefois recours à la description de son état et fait part en entretien, lors de la lecture de l'extrait du tableau 24, de la stratégie utilisée.

Expression émotionnelle implicite à l'écrit	Vécu exprimé en entretien
« Je me réveille chaque fois et je pleurs, sans raison apparentes, bref je pense que ça passera mais je n'aime pas les aller-retour entre le week end ou ça va presque parce que j'ai mon conjoint et la semaine où plus rien ne va car je suis seule face à mes émotions. »	*« J'essaie d'écrire des choses qui pourraient être parlantes à tout le monde et qui n'est pas forcément exactement ce que je ressens, un espèce de stéréotype d'état qu'ils [les lecteurs] pourraient reconnaître avec telles ou telles caractéristiques »*

Tableau 24 – Exemple d'expression émotionnelle implicite, description de son état

Ainsi, la description que Tara fait ne correspond pas exactement à ce qu'elle ressent réellement, elle a recours à la **description d'états aisément reconnaissables et identifiables par les lecteurs de ces messages.** Tara prend soin de chercher dans son référentiel d'états connus, ceux au plus proche de son ressenti afin que les participants puissent se faire une représentation de son vécu émotionnel.

Cet exemple confirme le **caractère social des émotions** qui ont des caractéristiques particulières qui permettent au plus grand nombre de les reconnaître.

Nous avons vu dans la section précédente que **les émotions exprimées dans les messages ne correspondent pas toujours à celles ressenties et exprimées en entretien par les participantes**. Les décalages les plus fréquemment observés renvoient à un **phénomène de minimisation, de censure de l'état émotionnel à l'écrit. L'expression émotionnelle implicite** est également couramment rencontrée.

La section suivante s'attache à présenter les décalages observés au niveau des attentes de soutien.

3.1.2) Décalages observés au niveau des attentes de soutien

Les attentes en termes de soutien peuvent se retrouver à différents niveaux. On observe (1) **les attentes manifestes**, socialement partagées dans les messages ; (2) **les attentes « privées »** ou « intimes » dont les participantes font explicitement part en entretien ; (3) **les attentes qui se révèlent dans les évaluations** que font les participantes des différents types de soutien. En outre, les attentes **peuvent évoluer au fil de la discussion**. Nous présenterons ces différents types d'attentes et les illustrerons avec des exemples.

3.1.2.1) Masquage des attentes « privées » exprimées en entretien : décharge et soutien émotionnels

Les décalages mis en évidence au niveau des attentes conscientes de soutien proviennent de la comparaison entre observables et verbalisations des initiatrices. **Six participantes ayant initié une discussion font part, en entretien, d'attentes différentes de celles exprimées dans leurs messages**. La comparaison entre écrit et verbalisations des trois autres participantes ne met pas en évidence de décalages au niveau des attentes exprimées.

Le tableau 25 propose une synthèse des attentes exprimées à l'écrit et des attentes « privées » exprimées en entretien en fonction de la participante.

Interviewée	Titre de la discussion	Attentes exprimées à l'écrit		Attentes exprimées en entretien	
		Attente exprimée	Extraits du message	Attente privée	*Verbatim*
Tara	Agressée et politique de l'autruche	Conseil	*Bref si quelques uns parmi vous ont des conseils à me donner je suis toute ouïe*	Vider son sac	*J'attendais pas plus de conseils que ça (...) il fallait que je vide ça...En l'écrivant c'était je me vide mon sac mais si une ou 2 personnes avaient quelque chose à dire alors je prenais.*
Jeanne	Moyens de pression face à des élèves ingérables	Evaluation Information	*Quels sont les moyens de pression face à des enfants comme ça, qui dépassent complètement les limites; est-ce qu'il existe encore des conseils de discipline ? Est-ce qu'on peut envisager une exclusion ?*	Partage de situations similaires Réassurance Déculpabilisation	*Ca a été difficile donc j'avais besoin de soutien parce que je ne le trouvais pas à l'école (...) des personnes qui par exemple étaient confrontées aux mêmes difficultés et me rassurer, me dire que ça ne venait pas forcément de moi et que ma classe était vraiment difficile et que c'était beaucoup de pas de bol*
Chloé	Un élève qui n'aime pas l'école	Conseil	*Vous conseilleriez quoi ?De laisser faire le temps ? De consulter le médecin traitant ? le psy scolaire ?*	Réassurance Partage d'expérience similaire	*je voulais avoir des avis d'autres personnes, voir si ça arrivait dans d'autres classes. S'il y avait eu une solution, je l'aurais prise mais ce n'était pas forcément pour ça que j'écrivais.*
Raphaëlle	Maltraitance institutionnelle, aidez-moi !!!	Conseil	*Que faire?*	Vider son sac Soutien émotionnel	*ce que je recherchais c'était pas vraiment les solutions donc du coup, c'était parler, échanger* *ce que j'attendais c'était des phrases du style « courage », « ça va aller »*
Gaby	Coup de massue par les collègues	–	–	Compréhension Vider son sac Déculpabilisation	*même si j'en avais parlé à ma famille, à mon conjoint, j'avais besoin de partager ça avec des personnes du métier qui pouvaient peut être comprendre ce que je vivais.* *C'était me vider un bon coup et mettre tout ça sur papier.* *Quand j'ai écris je me remettais encore en question, c'est pour ça, j'ai eu besoin de mettre le message pour qu'on me rassure un petit peu, qu'on me dise que ce n'est pas de ma faute*
Gaby	Dur d'assumer une classe qui n'est pas la nôtre	–	–	Partage de situation similaire Vider son sac	*c'est une situation où j'avais besoin de partager avec d'autres remplaçants qui ont vécus la même chose et comment ils ont fait pour vivre ça. Et puis pour vider mon sac aussi. ».*
Armelle	–	Conseil	–	Soutien émotionnel	*les gens ne peuvent pas dire que tu te plains quand tu demandes des conseils. C'est pour ça que je demande plus facilement des conseils pratiques que du soutien (...) j'ai toujours peur, dans la vraie vie c'est pareil, j'ai toujours peur qu'on me dise que je me plains (...) des fois ça me manque, j'aimerais qu'on m'écoute et qu'on me comprenne mais je veux qu'on me demande, si on ne me demande pas, je n'irais pas le dire*

Tableau 25 – Synthèse des attentes exprimées à l'écrit confrontées aux attentes réelles exprimées en entretien

Les résultats montrent que les attentes réelles des participantes sont **de deux ordres : les attentes de soutien émotionnel** et le besoin de « *vider son sac* »**,** autrement dit de **décharger ses émotions.** Le soutien émotionnel attendu par les participantes peut se manifester par de la **réassurance, des expressions de déculpabilisation, du partage de situation similaire, de la compréhension, et des encouragements.**

On observe **deux types de stratégies utilisées** par les participantes pour accéder à leurs attentes :

- **Déguiser son attente de soutien émotionnel et/ou son besoin de décharge émotionnelle en un autre type d'attente**, le plus souvent des conseils ;
- **Masquer son attente de soutien émotionnel et de décharge émotionnelle** sans émettre une autre demande.

Les attentes de soutien émotionnel renvoient au **mode de coping de recherche de soutien social** tandis que l'expression des sentiments renvoie à un **mode de coping centré émotion**. Dans nos résultats, ces deux types d'attentes ou de besoins sont la plupart du temps **entremêlés,** sauf Tara qui exprime seulement un besoin de décharge émotionnelle. Nous verrons dans la suite des résultats que cette participante a des attentes de soutien émotionnel moins conscientes, qui s'expriment dans les évaluations des messages qu'elle reçoit. Ainsi, nous pouvons nous demander si **les deux modes de coping ne vont pas de pairs.**

Le mode de soutien attendu semble avoir un impact sur le **style discursif employé.** L'exemple de Raphaëlle met en lumière le lien entre attentes et présentation de soi. Cette participante explique en entretien s'« *être livrée* », autrement dit avoir fait part de ses émotions (qu'elle considère conformes à ce qu'elle ressentait), et considérer que ce mode de présentation ne suscite pas une réponse de type injonctive :

> « *Si quelqu'un avait été directif, je n'aurais pas du tout aimé ça ne m'aurait pas beaucoup plu parce que mon message qui est assez long,* ***mon tout premier message que j'ai posté, il appelle à justement pas juste une réponse d'injonction*** »

Ainsi, les participants semblent avoir recours à des stratégies discursives, plus ou moins conscientes, afin d'obtenir un certain type réponse de la part des réactants.

Les attentes masquées par les participantes renvoient à des **besoins socio-affectifs qui apparaissent difficilement communicables socialement et nécessitent d'être camouflés voire déguiser en un autre type de demande.** Une des raisons de ce masquage peut être la **peur « de se plaindre »** ou **« de lasser les gens »**. Cette crainte est explicitement exprimée lors des entretiens par **cinq des participantes** qui masquent leurs attentes de soutien émotionnel. Voici un extrait des *verbatim* de Tara qui illustre ce phénomène « *Au début j'en parlais avec mon conjoint mais je connais ses limites dans le domaine de l'écoute, parfois il a un blocage (…) Du coup, je me dis que je ne veux pas trop le saouler d'un coup alors je ne lui dis pas ce que je ressens* ».

3.1.2.2) Mises en évidence d'attentes via l'évaluation des messages de soutien

Lors des entretiens d'auto-confrontation, les participantes ont fait part de **leur évaluation des messages de soutien.** Ces données viennent en compléments des attentes exprimées en entretien et aident à la compréhension des attentes réelles. Elles renvoient à **des attentes moins conscientisées et se révèlent parfois au cours de la discussion.**

Besoin que des pairs partagent les mêmes préoccupations

La comparaison sociale, savoir qu'autrui est confronté à la même situation problématique, est un élément important de la réassurance. Certaines participantes expriment explicitement ce besoin à l'instar d'Armelle ou Gaby. D'autres, comme Laura, ne mentionnent pas ce besoin qui pourtant se donne à voir lors de l'analyse des entretiens. Ce type d'attentes moins conscientisées est apparu chez **trois des neuf participantes**.

Laura initie une discussion et demande de l'aide pour construire un livret de compétences pour évaluer ses élèves. Laura est très en colère car elle est contre l'idée même de ce type d'évaluation. Au cours des échanges, plusieurs réactants expriment une opinion similaire à celle de Laura et cherchent également à améliorer leur livret. Les participantes s'engagent ainsi dans une élaboration collective de l'outil. **Partager la même considération du livret et s'engager collectivement dans son amélioration sont des éléments importants pour Laura qui ont un impact sur son bien-être** (réduction de la solitude). En témoigne cet extrait de l'entretien d'auto-confrontation :

> *« Elle [Carole] a compris mon problème (...) donc là on est deux nanas ensemble essayant de faire face au même monstre [parle du livret] et je suis moins seule (...) on est en phase, on essaie de construire et on ne comprend pas pourquoi il y a autant de conneries dans les [instructions officielles] (...) la colère retombe (...) [Carole et Mumu] essaient de m'aider. De toute façon, on est fâché mais le boulot, il faut le faire alors on va le faire. »*

L'exemple de Laura met en évidence le besoin de savoir que d'autres partagent ses préoccupations et sont engagés dans une recherche similaire de solution. L'aspect collectif revêt une importance particulière en fédérant des participants autour d'un problème commun. **Le forum est un outil qui permet à des participants de se retrouver autour d'une problématique commune et d'un objectif de résolution de problème collectif.**

Besoin d'une autre perspective

Les attentes exprimées dans le premier message peuvent évoluer au fil des échanges et faire apparaître de nouvelles attentes peu présentes au départ de la discussion. L'exemple de Lena illustre ce phénomène qui est trouvé chez **deux participantes**.

Lena exprime, dans son premier message, une difficulté à savoir quels contenus sont à enseigner aux élèves et demande aux participants de l'aider concrètement, via du partage d'expérience, à savoir ce qu'elle doit mettre en place. Le premier réactant propose un **type de soutien un peu en décalé** de ce que Lena attendait. Il lui propose une **réévaluation de la situation** à la lumière de ses « connaissances du domaine » ce qui met en évidence un autre type d'attente de Lena :

Message du premier réactant	Evaluation du message par Lena
« (…) *il faut se fixer des priorités en fonction du profil de ta classe, les programmes que nous avons à suivre sont assez ambitieux par rapport au temps qui nous est accordé pour les appliquer (...) »*	*« ça ça me conforte un peu dans mon idée mais ce qui me pose problème c'est que j'ai l'impression qu'il ne faudrait pas faire ça mais elle me dit que finalement c'est ce qu'il faut faire »*

Lena explique en entretien que ce message l'a aidé à **élaborer une nouvelle représentation de la situation** qu'elle pressentait mais qu'elle n'avait pas mentionnée dans son message.

La succession de messages analogues permet **d'asseoir la nouvelle perspective** de Lena :

« Le fait d'avoir tous ces messages (…) ce n'est pas que ça me fait oublier les préoccupations concrètes mais je me dis « bon, on va faire au maximum et puis voilà » Je me sens déjà mieux »

Cet exemple montre que **les attentes évoluent au fil des échanges et que les réponses décalées peuvent permettre de répondre à des attentes moins attendues au départ**. Dans l'exemple de Lena, la nouvelle évaluation de la situation lui permet de réduire son état émotionnel négatif sans que sa demande initiale ne soit assouvie.

Besoin de légitimation de l'expérience vécue / déculpabilisation

Certains participants ont **besoin que leur expérience soit reconnue, légitimée**. Ce besoin a été trouvé à travers l'évaluation des messages de **deux participantes** que nous illustrerons avec l'exemple de Tara (qui a été victime d'une agression par un de ses élèves). Cette participante réagit de manière vive au partage d'expérience similaire contenu dans les messages de certains réactants. En effet, certains participants à la discussion, comme Armelle, témoignent de leur soutien à l'initiatrice en faisant part d'une expérience proche de celle décrite :

« *J'ai essayé de la soutenir, de lui montrer que même un petit de 8 ans ça peut faire ça.* »

L'effet escompté est de rassurer Tara, faire en sorte de réduire son état émotionnel négatif par la comparaison sociale. Toutefois, l'initiatrice réagit systématiquement de manière hostile à ce type de soutien et **cherche à mettre de la distance entre son expérience et celle décrite par les réactants**. L'extrait suivant correspond à sa réaction au message d'Armelle lors de l'entretien d'auto-confrontation :

*« J'ai trouvé que c'était un peu **hors-contexte**. Ça c'est un prof débordé, des coups perdus comme ça j'en prends tout le temps. Son témoignage il est **décalé** (…), des fois tu en as comme ça mais voilà **il ne faut pas tout mélanger** quand même. Il y a des gens qui le vivent comme une agression alors que ce n'était pas forcément une agression, ils devraient peut être plus essayer de **requalifier la chose.** (…) Elle a vu agression et **elle a du se dire qu'on avait vécu la même chose**.* »

Ces *verbatim* mettent en évidence le **refus de Tara de considérer leur expérience au même niveau.** Ce type de réactions se retrouve dès lors qu'un réactant tente de rapprocher son vécu de celui de l'initiatrice. Ceci met en lumière le besoin, pour Tara, de légitimation de son expérience. Il apparaît important voire nécessaire pour elle que les participants **reconnaissent la gravité de l'agression dont elle a été victime.**

D'autres éléments permettent de valider cette hypothèse. Tara évalue de manière positive les messages dans lesquels les participants **reconnaissent le caractère exceptionnel** de son expérience et légitiment le ressenti de Tara. Les extraits ci-dessous montrent le type de message apprécié par Tara qui lui permet de valider son évaluation de la situation:

Message d'un réactant	Evaluation du message par Tara
« Tu as été agressée physiquement et c'est toute la différence avec une chute qui t'aurait donné les mêmes bleus. Quand on a été est agressé, on est choqué psychologiquement. Tu as besoin de t'en remettre ! C'est normal que tu soies épuisée émotionnellement. Bon courage, prends soin de toi »	*« Elle vient me confirmer que j'avais raison, que ce n'était pas que des bleus. Parfois tu as besoin d'entendre ce que tu penses par d'autres personnes pour être validée »*

Tara semble avoir **besoin de l'approbation d'autrui** pour valider ses actions ou émotions. L'extrait suivant est un passage d'un message d'encouragement envoyé par un réactant qui a eu un impact direct sur Tara en lui permettant de **valider son mode de coping** et de savoir que le mode d'action mis en place est approprié :

Message d'un réactant	Evaluation du message par Tara
« C'est bien que ton compagnon t'épaule! En plus, tu vas faire des courses pour un petit projet... tu es déjà de retour dans ton raisonnement (...) »	*«Il me dit de continuer d'avancer, il me conforte dans ce que je fais. J'ai beaucoup de doutes d'une manière générale et j'ai besoin qu'on me rassure (...)* [S'il m'avait dit le contraire] *ça aurait remis en question plein de choses, autant il y a des trucs dont je me fous, autant il y a des trucs qui me remettent vite en doute (...) C'est une tendance que j'ai mais je suis une psychothérapie pour ça* »

Afin que les réactants se rendent compte de l'agression dont elle a été victime, Tara poste les photos de ses bleus dans la discussion. Comme en témoigne l'extrait ci-dessous, les participants lui font part de leur surprise :

Message d'un réactant	Evaluation du message par Tara
« Eh bien dis donc, il n'y a pas été avec le dos de la cuillère C'est impressionnant !! »	*« C'est bien pour ça que je l'ai mis, parce que les gens j'avais l'impression qu'ils ne se rendaient pas forcément compte. »*

Tara explique en entretien que l'objectif poursuivi était qu'ils **prennent conscience du sérieux de l'agression.** Plus généralement, Tara exprime l'apport des messages de légitimisation sur son évaluation de la situation :

> « *Le fait que les gens me disent qu'ils ont été choqués, je me dis que je ne délire pas, que je ne suis pas la seule à être choquée. (...) Ça m'a aidé à voir la gravité des choses car moi avec ma tendance à minimiser et peut être à moins culpabiliser.(...) C'est peut être toujours un peu comme ça quand on a un choc, au début on a du mal à se rendre compte de ce qu'il se passe et puis dès que ça retombe un peu, on se dit « et ben finalement ça m'a bien choqué* »

L'exemple de Tara illustre **le besoin de légitimation**, pour certains participants, de leur expérience. Les messages les aident à **mettre du sens sur leur expérience,** parfois traumatique. Les extraits présentés montrent combien l'évaluation des participants peut être importante pour certains participants comme Tara qui **ont besoin de repères pour construire leur propre évaluation** de la situation.

3.1.3) Décalages rares entre évaluations du soutien manifestées dans les écrits et exprimées en entretien

Nous avons également axé nos analyses sur la comparaison des évaluations du soutien manifestés dans les écrits et les évaluations du soutien exprimées en entretien, postulant, comme pour les attentes, l'existence de possibles décalages. Or, **si les participantes évaluent constamment la qualité et la pertinence du soutien, il est rare qu'elles en fassent part dans leurs écrits.** Elles font

peu de feedbacks sur la pertinence ou sur l'appropriation d'un conseil alors que les éléments recueillis en entretien montrent qu'elles procèdent constamment à l'évaluation (positive ou négative) des messages. Les analyses menées à partir des neuf entretiens mettent en évidence que **les participants taisent davantage leurs évaluations négatives. Les décalages observés sont donc assez rares.** Nous avons relevé, dans l'ensemble des entretiens, **seulement trois décalages** entre évaluation manifestée à l'écrit et exprimée en entretien.

Gaby a initié une discussion pour exprimer sa déception vis-à-vis de ses collègues et directrice qui lui reprochent ses arrêts fréquents dus à des malaises liés à sa grossesse. Une réactante se positionne dans la perspective de ses collègues et propose une **analyse de la situation différente** :

> *« Pour mieux avaler la pilule, il faut que tu essaies de les comprendre...La vie continue à l'école, et il leur faut bien gérer le quotidien… »*

Ce message **provoque chez Gaby de l'agacement**, elle explique en entretien que malgré ses efforts, elle n'arrive pas à comprendre la réaction de ses collègues, comme le suggère la réactante.

La réaction qu'elle manifeste dans son message écrit ne correspond pas au vécu dont elle fait part en entretien :

Evaluation exprimée à l'écrit	Evaluation exprimée en entretien
*« **Je comprends** que ce ne soit pas facile pour elle, surtout pour la remplaçante »*	*« Je me souviens de ce message, elle disait qu'il faut aussi comprendre les collègues et justement c'était ça le problème, **j'essayais de comprendre mais je n'y arrivais pas**. Des fois selon la manière dont les gens formulent les messages, **ça peut être agaçant** même si un message ne reflète pas forcément la réalité. »*

On observe un **décalage entre l'évaluation manifeste** (je comprends que ce ne soit pas facile) **et vécue du soutien** (je ne comprends pas). En outre, elle **masque son agacement** à la réactante et tente de faire changer d'avis la réactante en donnant un argument en sa faveur :

> *« Il faudrait aussi qu'elles essaient de comprendre de leur côté que je ne suis pas médecin et que ce n'est pas moi qui vais écrire sur l'arrêt sa date de fin! »*

Le second décalage s'observe dans le cas de Tara. Cette participante (qui s'est fait agressée par un de ses élèves) reçoit un message d'Armelle qui tente de lui apporter du soutien en faisant part d'une expérience similaire (cf 3.1.2., p11). En entretien, Tara explique que les deux expériences sont très différentes et que la réactante doit prendre de la distance et réévaluer la situation. Dans le message qu'elle adresse à Armelle, Tara **ne manifeste pas cette évaluation mais au contraire, légitime son ressenti.**

Evaluation exprimée à l'écrit	Evaluation exprimée en entretien
*« Dans un milieu ordinaire **je conçois que tu sois perturbée** mais quand moi c'est le quotidien que veux tu que j'y fasse, on s'y résigne à la fin. »*	*« Il y a des gens qui le vivent comme une agression alors que ce n'était pas forcément une agression, ils devraient peut être plus essayer de **requalifier la chose** (…) de là à être très très choquée, **il faut réussir à prendre de la distance**, c'est son boulot. »*

Enfin, le dernier décalage s'observe dans le cas de Raphaëlle qui relate des dysfonctionnements institutionnels dans l'association où elle travaille. Un des réactants lui conseille de s'orienter vers la médecine du travail afin de se livrer. En entretien, la participante explique que ce **conseil est intéressant** en ce qu'il lui apporte une information nouvelle (possibilité de se tourner vers la médecine du travail) **mais n'est pas adapté** car elle considère que son état physique ne le requière pas. Pourtant, comme en témoignent les *verbatim* rapportés ci-dessous, Raphaëlle **ratifie le conseil** dans un message adressé au réactant.

Evaluation exprimée à l'écrit	Evaluation exprimée en entretien
« Quant à rencontrer le médecin de la médecine du travail, je pense que ça me ferait du bien, ça me soulagerait »	*« à ce moment là, je me dis que c'est pas ça dont j'ai envie. j'y serai allée si vraiment j'étais mal physiquement (…) même si je n'étais pas bien dans mon boulot, ça n'influençait pas sur le physique et donc du coup je ne serai pas allée du côté de la médecine du travail. »*

Ces trois exemples mettent en lumière la présence de décalages entre l'évaluation du soutien manifestée à l'écrit et celle exprimée en entretien. Les participantes n'ont pas commenté ces écarts en entretien, **elles n'ont pas donné d'éléments explicatifs**. Toutefois, nous pouvons noter que les évaluations manifestées à l'écrit vont dans le sens des propos des réactants. Nous pouvons émettre l'hypothèse que les participantes ont déformé leur évaluation en raison de **règles sociologiques telles que la protection des faces.**

Nous avons présenté les décalages observés au niveau de l'état émotionnel, au niveau des attentes de soutien et au niveau de l'évaluation du soutien. La partie suivante s'attache à faire état des résultats obtenus sur le **processus d'évaluation du soutien**.

3.2) Processus d'évaluation du soutien et des participants

Nous avons mentionné, dans la section précédente, que les participantes interviewées évaluent constamment la qualité et la pertinence du soutien proposé par les autres participants. Bien que **l'ensemble des participantes se prêtent à cette activité**, elles font assez peu de feedbacks à leurs interlocuteurs.

Les entretiens d'auto-confrontation ont permis de recueillir des informations sur **le processus d'évaluation du soutien**. Cette section s'attache à présenter les **trois facteurs principaux** identifiés dans les entretiens qui influent sur ce processus. Ces facteurs renvoient (1) à **l'évaluation du participant**, (2) **à l'évaluation de la compréhension de la situation** et (3) **aux types de soutien manifestés**. Bien que ces facteurs d'évaluations soient **imbriqués** dans le processus d'évaluation du soutien, nous les présenterons séparément afin de faciliter la compréhension. Nous les illustrerons avec des exemples issus des entretiens et distinguerons les évaluations provenant des initiatrices et des réactantes.

3.2.1) Construction d'une représentation des participants et évaluation des compétences

Les entretiens ont permis de mettre en évidence que **les participants au forum se construisent une représentation des autres participants à travers leurs interventions**. Ce processus est favorisé par les fonctionnalités du forum qui contraint les membres du forum à s'identifier pour participer aux échanges. Chaque participant utilise le même pseudonyme à chaque intervention. La représentation des participants concerne **leur personnalité, leur mode d'intervention ainsi que leurs compétences. Ces représentations peuvent avoir un impact sur l'évaluation du soutien témoigné.**

Nous présenterons, dans un premier temps, les résultats qui ont trait à la représentation du mode d'intervention et de la personnalité des participants en lien avec le style rédactionnel. Dans un second temps, nous exposerons les résultats en lien avec la représentation des compétences des participants et son impact éventuel sur l'évaluation du soutien.

3.2.1.1) Représentation du mode d'intervention et de la personnalité des participants par le style discursif

L'ensemble des interviewées, hormis Raphaëlle[35], expliquent avoir, pour certains participants, une **représentation de leur mode d'intervention et de leur personnalité**. Cette représentation est basée sur le style discursif employé par le participant. Le tableau 26 présente des exemples de représentation de la personnalité à travers des interventions de participants.

Une réactante à la discussion de Tara accompagne son conseil (ne pas avoir confiance en la hiérarchie) d'une mise en garde (exemple 1 du tableau 26). Le style discursif de la réactante permet à Tara de se construire **une représentation de son état émotionnel**. La seconde intervention permet à Tara de se construire **une représentation de la personnalité** et plus globalement de la vie de la réactante (exemple 2 du tableau 26).

L'exemple de Chloé (exemple 3 du tableau 26) illustre le processus de construction de la représentation du mode de contribution d'un participant. Chloé observe les interventions d'un participant depuis quelques temps et explique **ne pas réussir à cerner la personnalité** de celui-ci (le participant répond à une enseignante qui s'inquiète de voir pleurer le matin des élèves de maternelles).

[35] Rappelons que Raphaëlle s'est rendue sur le forum uniquement durant la période difficile qu'elle a passée et n'a échangé avec d'autres participants qu'au cours de la discussion qu'elle a initiée.

Participante interviewée	Extrait du message du participant	Représentation de la personnalité
Tara	*« (…) tu n'auras aucune reconnaissance, aucune valorisation d'aucune sorte, aucun soutien de nulle part »*	*« elle est un peu dépressive la dame pour parler comme ça. (…) la façon d'écrire des gens ça influe vachement, cette fille elle avait cette manière de raconter ces trucs »*
Tara	*« c'est formidable comme tu es combative mais pas hargneuse »*	*« Je l'imagine bien maman de 3 enfants avec les émotions un peu exacerbées, sa vie elle est peut être déjà foutue, si ça se trouve elle est déjà divorcée, (…) quand elle était petite, on lui disait « tais-toi, toi tu n'as pas le droit. Du coup, quand elle voit quelqu'un comme ça, elle se dit waouh ! »*
Chloé	*« Ils sont à bout, ils craquent nerveusement. Formidable, continue. »*	*« j'ai du mal à cerner la personne, à savoir si c'est de l'humour, je ne sais pas si elle joue un jeu ou bien si elle est vraiment blasée de tout ça et je ne sais pas du tout. Pourtant ça fait un moment que je lis ses messages mais je ne la cerne pas. »*

Tableau 26 - Représentation de la personnalité à travers des interventions de participants

Le tableau 27 donne des exemples de *verbatim* recueillis auprès des participantes interviewées. Ils mettent en évidence **la représentation du mode d'intervention** qu'elles se sont construites à travers la lecture des messages de certains participants.

Participante interviewée	Représentation du mode d'intervention
Laura	*« c'est quelqu'un qui pose toujours les mêmes questions, tu as beau lui répondre, elle repose toujours les mêmes questions. Elle, elle a besoin d'être rassurée mais souvent, souvent. »*
Marie	« [Mumu] *je la connais, elle a tendance à beaucoup dévier du sujet, elle a des fois des petits messages humoristiques qui sont sympas à lire, des fois elle a des avis assez tranchés, elle fait partie des discussions qui s'enveniment parfois. »*
Gaby	*« Des fois il donne des avis intéressants et des fois il est assez virulent, il n'hésite pas à donner son opinion »*
Lena	« *Avant de lire les messages, pour certains je connais le contenu. (…) il y a des rôles, il y a les sauveurs, les enquiquineurs (…) Il y a un sentiment d'appartenance, c'est clair (…) je reconnais les gens, je sais qui fait quoi. Quand je vois les pseudonymes des personnes, je n'ai aucune idée de leur visage mais j'ai l'impression de les connaître. »*

Tableau 27 – Représentation du mode d'intervention des participants

Le style discursif a un impact sur la représentation de la personnalité et du mode d'intervention que se construisent les participants sur les autres. La section suivante s'attache à présenter un autre type de représentation élaborée par les participants basée sur les compétences.

3.2.1.2) Représentation des compétences des participants et impact sur l'évaluation du soutien

L'ensemble des participantes interrogées (hormis Raphaëlle) se construisent une représentation des compétences de certains participants à partir du contenu de leurs interventions. **Cette représentation peut être positive ou négative** et peut avoir un impact sur l'évaluation du soutien du participant.

Les exemples de la représentation de compétences et de son impact éventuel sur l'évaluation du soutien sont multiples. Le tableau 28 donne deux exemples qui mettent en évidence **l'évaluation des compétences** d'un participant.

Participante	Représentation des compétences
Chloé	*« [Pépita] son truc c'est de faire des recherches pour les gens (...) elle met plein de liens vers des sujets qui peuvent apporter des réponses, des sources extérieures et souvent du forum. Je trouve ça impressionnant »*
Armelle	« [Laura] *intervient souvent et elle est bien mais elle est plus carrée, plus tranchée dans ses idées (...) mais elle fait des bonnes interventions. Elle a des CP et elle ne le voulait vraiment pas le double niveau CP-CE1 »*

Tableau 28 – Exemples de *verbatim* illustrant la représentation des compétences des participants

Le tableau 29 donne des exemples **d'impact de la représentation des compétences sur l'évaluation du message**.

Participante	Impact de la représentation des compétences
Laura	*« Je suis contente qu'elle* [A] *intervienne. De toute façon, quand je vois son pseudo, je vais toujours voir parce que ce qu'elle dit est intéressant (...) je ne peux pas dire qu'il n'y a pas d'affect, si je recevais un message d'A en disant « ce que tu dis est débile, je ne veux plus te parler parce que tu as fait avec tes élèves c'est lamentable », je serai extrêmement blessée parce qu'A, c'est quelqu'un qui est sortie du lot, pour qui j'ai de l'admiration »*
Armelle	*« il y en a une son pseudo c'est A, elle est super, elle m'a souvent aidé. Elle a des CP, CE1 et CE2, un triple niveau (...) J'essaie de mettre en œuvre ses conseils »*
Chloé	*« c'est une personne qui vient souvent sur le forum, (...) je n'ai pas une opinion très positive d'elle parce que c'est quelqu'un qui débute comme moi (...) et elle a l'air de tout savoir sur tout et du coup, ses réponses sont parfois un peu énervantes. (...) quand je vois son pseudo, j'ai un petit a priori »*
Armelle	*« le fait que ce soit* [Laura] *qui dise* [de ne pas être trop exigeante] *alors qu'elle a de l'expérience, ça me rassure, elle a trop raison. »*
Jeanne	*« c'est quelqu'un qui poste assez souvent, c'est* [Guigui], *j'ai repéré qu'il était en cycle 3 aussi et il poste pas mal, c'est un bon instit. Je me souviens l'avoir lu avec attention parce que j'avais déjà lu des choses de lui qui me plaisais.*

Tableau 29 – Exemples de *verbatim* mettant en évidence l'impact de la représentation des compétences sur l'évaluation du soutien

L'évaluation des compétences des participants peut avoir un impact sur l'évaluation du soutien apporté. Dans certains cas, la représentation du participant est **négative** comme dans l'exemple de Chloé, l'importance accordée au message est donc moindre. A l'inverse, lorsque l'évaluation des compétences est **positive,** comme pour Armelle, le message a un impact plus fort que s'il avait été envoyé par un autre participant. Ainsi, **les participants évaluent la qualité du contenu des messages en s'appuyant sur leur représentation des compétences des autres participants.**

Ces résultats mettent en lumière le fait que les échanges sur les forums n'ont pas tous le même poids et que **l'évaluation de la qualité du soutien est étroitement liée avec la représentation de la personnalité et des compétences de l'interlocuteur**. Le fait que les participants construisent des connaissances sur les autres participants (personnalité et compétences) souligne combien **ils se connaissent et se reconnaissent au sein du forum**. Ce résultat alimente l'idée que ces groupes représentent des **communautés** où les participants ont conscience les uns des autres.

Nous venons de montrer que le processus d'évaluation du soutien est fonction de l'évaluation des compétences des participants. La section suivante s'attache à présenter un autre élément composant ce processus : l'évaluation de la compréhension de la situation.

3.2.2) Evaluation de la compréhension de la situation

Les résultats des interviews réalisées avec les participantes mettent en évidence que celles-ci **évaluent le degré de compréhension de la situation par le réactant**. Autrement dit, les initiatrices évaluent si leur interlocuteur a compris la situation décrite et s'il propose un soutien adapté. Le processus d'évaluation du soutien est ainsi soumis à l'évaluation de la pertinence du soutien apporté, qui lui-même repose sur la bonne compréhension de la situation. Nous nous centrerons, dans un premier temps, sur l'évaluation réalisée par les initiatrices puis sur les résultats issus des entretiens avec les réactantes.

3.2.2.1) Similarité, pertinence, conformité et faisabilité

Les entretiens montrent que les participantes ayant initiées une **discussion évaluent le soutien apporté à travers quatre aspects de la compréhension de la** situation : (1) la similarité des situations (la sienne et celle du réactant) ; (2) la pertinence de l'analyse de la situation; (3) la faisabilité des conseils et (4) la conformité du soutien proposé au soutien attendu.

La similarité des situations décrites

Les résultats du chapitre 7 ont mis en évidence que les participants font souvent **part de leur propre expérience pour venir en aide à la personne en demande**. Ce type de réponse est considéré par l'initiateur comme du **soutien de qualité** lorsque la situation du réactant est similaire à la sienne. Autrement dit, le réactant doit avoir saisi les particularités (similitudes et différences) des deux situations pour proposer un **rapprochement pertinent**. La plupart du temps, les réactants font part d'une situation analogue, ce qui impacte de manière positive l'évaluation du soutien. L'extrait suivant montre le type d'effet que provoque le partage d'expérience similaire chez Lena :

> *« Ça me rassure de voir que des anciens se posent les mêmes questions que moi et que ce n'est pas une question d'incompétence mais que c'est un peu commun à tout le monde. »*

Toutefois, il arrive que la situation exposée par le réactant soit **en décalage** avec celle décrite par l'initiateur, l'évaluation du soutien est alors **négative**. L'exemple de Tara (dans un exemple est présenté dans la sous-section « besoin de légitimation de l'expérience vécue », p173) confirme ce point.

La pertinence de l'analyse de la situation

Les réactants peuvent manifester leur soutien en proposant une **analyse de la situation de l'initiateur.** Celle-ci témoigne de leur **compréhension de la situation** dans laquelle se trouve la personne en demande. Les réactants reprennent des éléments de la situation décrite par la personne en demande et ajoutent leur analyse de cette situation. Celle-ci peut aider l'initiateur **à avancer dans la compréhension de sa propre situation** lorsque les éléments développés sont conformes à la situation de l'initiateur. Dans le cas inverse, l'analyse proposée ne permet pas de faire avancer la réflexion vers une nouvelle interprétation. Les exemples suivants illustrent ce dernier type d'intervention dans lesquelles les réactants proposent des **pistes de réflexion qui ne correspondent pas à la situation** de l'initiateur.

Extraits de messages de réactants	*Verbatim* des participantes (initiatrices) en entretien
« Souvent, les malentendus viennent d'un manque de communication (...) »	*« Elle parle du manque de communication mais moi dès que j'ai été arrêté, j'ai dit à mes collègues ce qui se passait donc elles connaissaient très bien la situation (...) quand je lis ça, je me dis que ce n'est pas le manque de communication parce que j'ai tout fait pour expliquer ce qui c'était passé. »*
« N'y a t-il pas eu un problème de violence à un moment donné ? (verbale, physique...) si cet enfant a subitement changé de comportement, c'est qu'il y a eu quelque chose d'important (pour lui tout au moins) »	*« On me demande s'il y a eu un problème de violence mais je savais tout de suite que ce n'était pas ça. (...) parce qu'à l'école il n'y avait pas ce problème là et puis à la maison non plus (...) la personne qui répond, elle n'en sait rien alors elle pose la question comme ça mais pour moi, ce n'était pas ça. »*

L'analyse proposée par les réactants doit ainsi être conforme à la situation de l'initiateur pour aider celui-ci à mieux la comprendre.

La faisabilité du conseil

Les réactants peuvent proposer aux initiateurs des **actions à mettre en place** dans le but de gérer la situation problématique. Ces conseils s'appuient sur leur compréhension de la situation et des **leviers d'action dont dispose l'initiateur, autrement dit son potentiel de maitrise de la situation**. Le réactant doit avoir une vision claire de la situation afin de savoir si son interlocuteur a des moyens de mettre en place des actions concrètes pour résoudre son problème (coping centré problème) ou si son seul levier est d'agir sur ses émotions (coping centré émotion). **Le conseil sera ainsi orienté vers la mise en place d'une action concrète ou sur la réévaluation de la situation**.

Les conseils du réactant sont généralement adaptés lorsqu'il a une représentation fiable de la situation de la personne en demande. En revanche, un conseil difficile ou impossible à mettre en place pour l'initiateur démontre une mauvaise compréhension de la situation par le réactant.

Le tableau 30 reprend des exemples de conseils proposés accompagnés des évaluations des participantes durant les entretiens.

Initiatrice interrogée	Conseil proposé par un réactant	Evaluation de l'initiatrice durant l'entretien
Tara	*« il faut que tu vides ton sac auprès d'un collègue »*	*« Dans mon équipe de dinosaures ? donc là je me suis dit que les collègues ce n'était pas dans l'IME que je les trouverai »*
Tara	*« rentre chez toi, maquille toi, fais toi belle tu dois être bien dans ton intérieur car ça va t'aider à remonter, d'être dans un environnement sympa »*	*« Je n'avais pas besoin de me faire belle, il fallait que je me repose... Me faire belle, déjà en temps normal c'est une corvée. J'avais bien de ce repos vestimentaire. »*
Raphaëlle	*« Tu as la possibilité de voir avec les délégués du personnel (enfin s'il y en a)"* »	*« c'est là que je me suis intéressée à la déléguée du personnel pour voir si elle pouvait faire quelque chose »*

Tableau 30 – Exemples de conseils proposés par les réactants accompagnés de l'évaluation des initiatrices

Dans le premier exemple, on voit que **le conseil proposé par le réactant ne peut être mis en œuvre** par Tara. Le contexte dans lequel elle se trouve ne lui donne pas les possibilités de trouver du soutien auprès de ses collègues. Le réactant n'a pas une bonne représentation de la situation de Tara et lui donne un conseil alors **qu'elle n'a pas le contrôle de la situation**. Le second exemple illustre également un **conseil non adapté** mais d'un autre type. Ici, Tara a le contrôle de la situation (*i.e.* se faire belle) mais elle ne se sent pas, psychologiquement, en capacité de suivre ce conseil. Le troisième exemple (Raphaëlle) met en évidence **la faisabilité de l'action proposée.**

Plus généralement, les initiatrices évaluent la pertinence du soutien témoigné. Autrement dit, la conformité du soutien proposé et du soutien attendu mais elles le taisent sur le forum.

Conformité du soutien proposé et du soutien attendu

Lorsque le réactant propose un mode de soutien fidèle aux attentes, **l'évaluation du soutien est positive**. Toutefois, lorsque le mode de soutien est en contradiction avec les attentes réelles, l'initiatrice désapprouve le message. L'évaluation du soutien dépend de la compréhension des attentes par les réactants, **compréhension d'autant plus difficile que certaines attentes peuvent être masquées**.

Les entretiens montrent que **le soutien apporté est la majeure partie du temps adapté aux attentes des initiatrices.** L'exemple de Lena (partie 3.1.2.b) montre que les modes de soutien en décalé par rapport à la demande réelle peuvent faire émerger de nouvelles attentes et satisfaire l'initiatrice. En revanche, lorsque le réactant propose un mode de soutien trop éloigné de ses attentes, l'initiatrice n'apprécie pas l'intervention. Dans ce cas, le réactant n'a pas une bonne représentation des attentes et propose un soutien en décalage, voire en contradiction, avec le soutien attendu.

Les exemples de Laura et Gaby illustrent notre propos. Laura initie une discussion et demande aux réactants de l'aide (évaluation, conseil, information) pour construire un livret de compétences. Elle exprime dans son message, de manière explicite et implicite, de la colère qu'elle ressent contre ce livret. Nous savons, grâce à l'entretien, qu'à ce moment là **elle n'éprouvait pas le besoin d'être rassurée mais attendait une aide concrète** des participants pour améliorer son livret. **L'attente vécue était conforme à la demande exprimée dans le message.** La plupart des réactants répondent à sa demande et ils élaborent collectivement le livret, ce qui répond aux attentes de Laura et la satisfait. Toutefois, une participante lui propose **un mode de soutien trop en décalage avec ses attentes**, ce qui a pour conséquence de l'agacer : elle émet un point de vue positif sur le livret et ne propose pas à Laura de pistes d'amélioration. Laura condamne en entretien cette intervention qui ne correspond pas à ses attentes :

Extrait du message d'une réactante	Commentaires de Laura recueillis en entretien
« c'est ma première année et je trouve que ton livret a le mérite d'être clair et qu'il va m'aider pour le mien »	*« Et l'autre qui me dit que mon livret il est bien, pfff. Là, je me suis dit « et ben on n'est pas rendu », ça ne me fait pas plaisir parce que mon livret, je le renie de tous les pores de ma peau et ça ne me fait pas plaisir quand on me dit qu'il est bien, parce qu'il est naze. »*

Le second exemple concerne Gaby qui est enceinte et très souvent en arrêt maladie en raison d'une grossesse difficile. Elle initie une discussion et fait part de sa déception à la lecture d'un mail de sa directrice et de ses collègues qui la tienne pour responsable des difficultés d'organisation rencontrées à l'école. **Elle n'exprime pas, dans son message, de demande particulière**. Toutefois, elle explique, en entretien, **attendre de la compréhension et de la déculpabilisation** de la part des réactants. La plupart des réactants lui procurent ce type de soutien, ce qui la rassure et l'aide à relativiser. Toutefois, une réactante propose un **mode de soutien en contradiction avec ses attentes** et semble mettre en doute de la sincérité de l'état de santé de Gaby. Ce type de réaction impacte l'état émotionnel de Gaby qui explique avoir été énervée et contrariée :

Extrait du message d'une réactante	Commentaires de Laura recueillis en entretien
« si tu n'as pas de raisons d'être arrêtée, hormis une simple fatigue qui est normale quand on est enceinte, et donc si tu n'as plus de nausées, je retournerai au travail...»	*« ça m'avait énervée (...) ça m'avait un peu travaillée »*

Les résultats ont montré que les modes de soutien trop éloignés des attentes des initiatrices apparaissent **inefficaces voire contreproductifs.**

3.2.2.2) Comprendre les attentes sous-jacentes de l'initiateur pour apporter un soutien pertinent, du côté des réactants

Les entretiens ont permis de mettre en évidence que les participantes, lorsqu'elles ont le statut de réactantes, **tentent de comprendre les attentes réelles de l'initiateur** afin de proposer un soutien adapté. **Elles infèrent les besoins d'après le style rédactionnel et le contenu des messages**. L'inférence principale concerne le **besoin de soutien émotionnel**, attente non exprimée par les

initiatrices (cf 3.1.2.1 Masquage des attentes). Les participantes interviewées mentionnent, à la lecture de certains messages, la recherche de soutien émotionnel par l'initiateur.

Nous proposons d'illustrer ce processus d'inférence avec l'exemple de la discussion « agressée et politique de l'autruche » pour laquelle nous avons réussi à réaliser un **entretien avec l'initiatrice (Tara), deux réactantes (Armelle et Lena) et une lurker (Marie).** Nous avons ainsi les différents points de vue. Rappelons que Tara émet une demande de conseils dans son premier message et exprime ses émotions tout au long de ses messages. En entretien, **les deux réactantes et la lurker émettent une analyse différente des besoins/attentes** de Tara. Selon elles, l'initiatrice recherche du **soutien de type émotionnel :**

Les deux réactantes (Armelle et Lena) **infèrent l'attente de soutien émotionnel de Tara grâce à son dévoilement de soi.** L'extrait du message de Tara est celui qui a permis à Armelle de faire cette inférence :

Extrait du message de Tara	Inférence d'Armelle révélée en entretien
« Je me sens bien seule alors que j'attendais un certain soutien de l'équipe de circonscription »	*« J'en conclue qu'elle dit « aidez-moi, soutenez-moi » »*

Selon Lena, la discussion est centrée sur des **témoignages d'empathie** et elle devine qu'ils ont du satisfaire l'initiatrice:

> *« C'est un échange qui ne débouche pas sur grand-chose à part de la réassurance et dire que ce n'est pas normal (…) Je pense que cette discussion a dû aider* [Tara], *la soulager car il y a beaucoup d'empathie, il n'y a personne qui dit « écoute prends toi en main, ce n'est pas la fin du monde », c'est des messages de sympathie, de compréhension, d'encouragements. »*

Marie (lurker de cette discussion) explique en entretien avoir eu des **difficultés à identifier clairement les attentes** de Tara en raison du décalage entre les attentes affichées (conseils) et les attentes inférées (soutien émotionnel et décharge émotionnelle) :

> *« C'est le genre de message où je n'arrive pas vraiment à identifier ce qu'elle demande (…) elle nous dit qu'elle se sent seule et qu'elle veut des conseils mais des conseils je ne vois pas sur quoi (…) Je pense que ce qu'elle cherche c'est du soutien mais du soutien de personnes qui font le même métier qu'elle et qui peuvent comprendre ou imaginer ce qu'elle est entrain de vivre. »*
>
> *« C'est toujours le même genre de message, elle a besoin d'évacuer un peu tous les trucs qui lui viennent au fur et à mesure (…) elle a besoin de vider son sac. »*

L'exemple de Tara montre la **prégnance de la communication implicite**. Les participantes perçoivent chez l'initiatrice un besoin de soutien émotionnel en se basant sur la forme de ses messages (dévoilement émotionnel). Le besoin de décharge émotionnelle et de soutien émotionnel sont attentes masquées que les réactants peuvent inférer grâce à la communication implicite.

Les résultats des entretiens ont également mis en lumière **que le soutien émotionnel se manifeste de différentes façons selon les participantes.** En effet, **les réactants projettent leurs propres attentes** sur celles de l'initiateur pour choisir le type de soutien à manifester.

Par exemple, Armelle souhaite manifester du réconfort à Tara. Il se traduit pour elle par **du partage d'expérience similaire** en ce qu'il permet de réduire le sentiment de solitude par la comparaison sociale.

« J'étais là, oh mais la pauvre, je voulais lui montrer qu'elle n'était pas toute seule à vivre ce genre de situation. Pour moi c'est le vécu qui est important alors je lui fais part du mien (...) Quand je suis angoissée, je vais chercher des témoignages de gens qui vivent la même chose, et je vois que c'est pire que moi donc ça me rassure.»

Armelle fait ainsi part de son vécu qu'elle considère proche de celui de Tara **dans le but de la réconforter.**

« [Tara], je te soutiens de tout mon cœur [smiley cœur] Ce que tu racontes me touche beaucoup car à une échelle moindre, il m'est arrivé une chose similaire (...) »

Lena explique avoir reçu de nombreux messages de soutien lors d'un épisode difficile qu'elle a relaté sur le forum. Elle cherche ainsi **à faire bénéficier à Tara du même type de soutien dont elle a elle-même profité.**

« Le fait d'avoir du soutien sans forcément des conseils mais déjà de l'empathie, ça fait du bien (...) J'en ai beaucoup profité (...) Là l'idée c'est plus de faire comme les autres ont fait dans les autres discussions : ce que tu vis c'est dur et ce que tu fais c'est bien, essayer de la rassurer et de l'encourager »

Ainsi Lena manifeste du soutien à Tara par des **marques explicites de reconnaissance de l'expérience et de compréhension** :

« (...) ce que tu as vécu est violent à tous points de vue et que je comprends ta détresse, ta colère, ton angoisse… (...) je te souhaite beaucoup de courage, j'espère que tu trouveras dans ton équipe de circo quelqu'un qui pourra entendre ce que tu as à dire!»

Les réactants font un **effort de compréhension des attentes réelles de l'initiateur notamment en ce qui concerne les attentes de soutien émotionnel**. Les exemples montrent que **les réactantes projettent leurs propres attentes (passées ou présentes) pour choisir le contenu du message qui a une fonction de soutien émotionnel.**

Cette partie a mis en évidence que les initiateurs évaluent la compréhension de leur situation par les réactants ce qui impacte l'évaluation générale du soutien apporté par ceux-ci. La partie suivante s'attache à mettre en exergue la **satisfaction des participants en fonction du type de soutien apporté**.

3.2.3) Eléments les plus satisfaisants du soutien

L'objet de cette partie est de **faire le lien entre satisfaction et type de soutien**. La satisfaction est appréhendée à travers **l'évaluation du soutien** par les participantes. Celles-ci font peu de feed-back sur leur satisfaction (ou insatisfaction) du soutien dans les discussions écrites, les éléments recueillis et présentés dans cette partie proviennent donc des entretiens. Nous exposerons dans quelles circonstances un mode de soutien contente les participantes aux échanges sur les forums. Les éléments du soutien **les plus satisfaisants qui ressortent des entretiens sont le partage d'expérience, le soutien émotionnel personnalisé et les interventions qui aident à la distanciation**. Ces trois types de soutien seront présentés et illustrés par des exemples dans les sous-sections suivantes.

3.2.3.1) Nécessaire partage d'expérience

Les résultats montrent que **partager son expérience est un mode de soutien attendu par l'ensemble des participantes.** Il est généralement souhaité et apprécié, hormis lorsque les situations

mises en correspondances sont en décalage (cf cas de Tara exposé dans la partie précédente). **L'expérience vécue a une légitimité** pour les participantes qui n'est pas retrouvé pour les autres modes de soutien. Les interviewées expliquent à ce propos ne pas s'autoriser à répondre aux messages lorsqu'elles manquent d'expérience sur la situation décrite. Les extraits suivants, issus des entretiens, illustrent ce phénomène :

> **Chloé** : « vu *que je n'avais pas encore vécu grand chose alors je ne pouvais pas vraiment répondre (…) quand je n'ai pas vécu, je ne réponds pas justement, je ne saurais pas quoi dire ou ça ne me parle pas* ».
>
> **Gaby** *:* « *Il y a cette notion de partager et c'est vrai que c'est ça moi que je recherche, il y en a qui donne un avis sans avoir vécu la chose mais c'est différent, c'est bien d'avoir un avis de quelqu'un qui a rencontré les mêmes difficultés.* »

Le partage d'expérience apporte de la **crédibilité au conseil**, il est gage de la connaissance de la situation par l'interlocuteur. **L'ensemble des participantes** font part de cette même conception de l'expérience comme **garante de la qualité du conseil**. Les exemples suivants sont tirés des entretiens et mettent en lumière cette évaluation :

> **Laura***:« il y a beaucoup de gens qui disent « oui, faut que tu le fasses au ressenti, que tu le fasses à ta sauce», sauf que toi tu es là et comment tu fais alors ? Ce qu'il te faut à ce moment-là c'est des conseils supers concrets où tu sens que c'est du vécu. Quand tu descends très bas dans le concret, je pense que tu ne peux pas être habilité à donner un conseil si tu n'as pas vécu.* »
>
> **Lena** *« si quelqu'un te dit « ça a testé, ça marche », c'est plus rassurant ».*
>
> **Chloé** *:* « *ça a plus de poids effectivement si la personne a vécu les choses et trouver des solutions. Parce que sinon je me dis que la personne elle me propose des choses (…) mais elle risque d'être à côté de la plaque et ne pas vraiment comprendre les soucis. Je fais plus attention aux personnes qui ont déjà vécus la même chose.* ».
>
> **Gaby** *« Au début je n'avais pas d'expérience donc je ne pouvais pas apporter grand-chose (…) je me disais que je n'étais pas très bien placé pour donner des conseils»*

Ce mode de soutien a des **fonctions différentes selon le contexte et les participantes** :

- **Il peut être la source de réassurance par la comparaison sociale**, les participantes cherchant ici à comparer leur expérience à celle des autres afin de réduire le sentiment de solitude et prendre de la distance.

> **Chloé :** *« Je me souviens qu'on m'avait dit que certaines vivaient la même chose et que c'était difficile et ça m'avait aidé de l'entendre* »

- **Il peut aider à trouver une solution adaptée** afin de résoudre le problème.

> **Raphaëlle** : *« là* [le partage d'expérience d'un réactant] *ça me renforce aussi dans mon idée qu'il faut qu'il y ait des choses qui se passent. Et ça m'a permis aussi de me dire « je ne veux pas de ça, je ne veux pas de ça et que ce soit éduc ou autre chose, je ne veux pas de ce genre de stress au travail, de ce genre de maladie », ça m'a aidé à prendre ma décision* [démissionner] *»*

- **Il peut être la source d'amélioration de sa pratique**. Les échanges d'expériences sur la pratique permettent un travail de réflexivité sur son enseignement, les méthodes utilisées, les modes de gestion de classe, etc. Laura a décidé, grâce aux différents retours de participants, de changer de méthode d'apprentissage de la lecture. Elle explique qu'elle n'aurait pas fait cette démarche sans le forum.

Laura : *« Ça m'a semblé ambitieux et difficile mais à force de lire les interventions, je me suis lancée là dedans mais je n'aurais jamais eu le courage de le faire s'il n'y avait pas eu différentes personnes, différents retours, ça a vraiment changé ma pratique professionnelle ».*

- **Il peut aider à la construction de connaissances** en alimentant le référentiel des situations connues.

  « Je voulais plutôt savoir ce qui c'était passé et voir ce que je serais censée faire »

- **Il peut favoriser la proximité affective** dans le cas de partage d'expérience émotionnelle similaire. Autrement dit, la réciprocité du dévoilement de soi émotionnel peut provoquer le renforcement des liens sociaux entre les interlocuteurs.

  « Ça m'a vachement touché parce que le gars il explique qu'il est allé jusqu'à être hospitalisé (...) j'ai eu envie de lui répondre, je trouvais ça bien quelqu'un qui se livre comme ça, qui puisse dire qu'il a aussi vécu ça, (...) ça me rapprochait de lui en fait, c'était ça, parce que moi je m'étais livrée aussi dans mon message, du coup, je trouvais que ça me rapprochait de lui. »

Ces résultats confortent ceux mis en évidence par le questionnaire dans le chapitre 7.

3.2.3.2) Le soutien émotionnel explicite personnalisé

Le soutien émotionnel est une attente partagée par toutes les interviewées. Les résultats montrent que le **soutien émotionnel personnalisé satisfait davantage les participantes** que le soutien émotionnel stéréotypé. Nous entendons par soutien émotionnel stéréotypé les marques traditionnelles de soutien de type « bon courage », « prends soin de toi », « tiens bon », etc. Le soutien émotionnel explicite se manifeste sous forme de réassurance, de compréhension, d'encouragement via des messages plus ou moins élaborés. Les manifestations stéréotypées peuvent apparaître assez peu efficaces lorsque l'attente principale de l'initiatrice est de recevoir du soutien émotionnel élaboré. Les extraits issus des entretiens de Tara et Gaby illustrent notre propos :

Soutien émotionnel explicite manifesté par les réactants		**Satisfaction du soutien par l'initiatrice**	
Qualité du soutien	Extrait des messages	Satisfaction	Réactions de l'initiatrice en entretien
Stéréotypé	*Je compatis complètement à ta situation*	Non satisfaite	*j'ai envie de dire tant mieux. (...) ça ne me touche pas plus que ça parce que je trouve que c'est une formule comme ça plus qu'une réalité.*
Stéréotypé	*Smiley cœur*	Non satisfaite	*Là c'est des câlins, j'appelle ça message insignifiant (...) ça sert à quoi de mettre un smiley ? Le mec il aurait quand même pu se casser la tête à écrire un mot...*
Personnalisé	*Ce que tu as vécu est violent à tout point de vue*	Satisfaite	*là je me dis que peut être elle a cerné quelque chose.*
Personnalisé	*je t'envoie pleins de [smiley cœur] Tu as l'air très courageuse, tu vas t'en sortir et montrer à cet élève que tu es plus forte que lui.*	Satisfaite	*c'est mignon, elle a du lire mon message et être touchée, c'est un petit témoignage, ça ne fait pas avancer plus que ça mais c'est mignon. je me dis qu'il ne faut pas sucrer tout le mignon, ça aide à voir un peu autre chose, on se sent peut être un peu moins seule aussi*

Les deux premiers exemples montrent la manifestation de soutien émotionnel stéréotypé accompagné de la réaction de la participante en entretien. Ce type de soutien **apparait peu efficace voire contre-productif à l'inverse du soutien émotionnel personnalisé** illustré dans les deux derniers exemples.

3.2.3.3) Interventions qui aident à la distanciation

Les réactants peuvent manifester un soutien davantage axé **sur la distanciation en faisant part d'une opinion.** L'évaluation d'autrui apparaît être un élément important, **attendu par l'ensemble des participantes interviewées** (hormis Marie[36]). Elle permet d'avoir des repères, de savoir comment est perçue sa propre situation par une personne extérieure. **L'évaluation d'autrui peut aider à considérer la situation sous un angle nouveau et permet ainsi un recadrage.**

Une réactante propose à Tara, qui s'est fait agresser par un de ses élèves, une analyse de la violence de celui-ci, ce qui permet à l'initiatrice de considérer la situation sous une perspective jusqu'alors mise de côté :

Analyse de la situation proposée par un réactant	Commentaires de Tara en entretien
(...) cet enfant ne te visait peut-être pas personnellement, tu as pris pour l'Autorité que tu représentais et ça ne veut pas dire forcément qu'il te rejette	*Ca me ramène à des choses que je sais déjà mais que j'ai tendance à mettre de côté sur le coup de la colère donc c'est bien de me le rappeler.*

Ce phénomène est fréquemment observé **dans tous les entretiens** (hormis Marie). Les participantes **apprécient une interprétation différente** qui leur permet de faire évoluer leur propre analyse de la situation. La piste d'interprétation proposée peut ne pas correspondre exactement à la réalité de la situation. Par exemple, deux réactants proposent à Chloé des pistes d'analyse pour expliquer les pleurs quotidiens de l'un de ses élèves. Chloé explique en entretien que ces interventions ne correspondent pas à la situation de l'enfant. Toutefois, ces propositions ne sont pas vaines, elles lui **permettent d'écarter certaines explications** et peut être se rapprocher de l'explication la plus plausible :

> *« Dans les deux cas, je me dis que ça ne correspond pas à l'élève que je connais et du coup ça me permet de recadrer, de préciser les choses »*

L'entretien avec Jeanne a permis de mettre en évidence un élément complémentaire sur l'expression des opinions. **Le mode assertif semble apprécié lorsque la situation décrite est grave**. En effet, Jeanne initie une discussion et relate des faits anormaux dans une classe (élèves qui lui volent sa chaussure et la jettent dans les toilettes, l'insultent, se battent, etc.). Jeanne se remet beaucoup en cause et a besoin de l'évaluation de ses pairs pour alimenter son analyse. Le premier réactant émet une analyse sur un mode assertif ce qui provoque de la réassurance chez l'initiatrice :

[36] Marie est une participante un peu à part. Elle participe essentiellement aux discussions de la partie « graphiti » consacrée aux échanges d'ordre personnel. Elle se rend sur la partie professionnelle pour lire les messages et y participe peu. Les motivations qu'elles expriment en entretien sont liées à la recherche d'un groupe d'amies avec qui échanger et créer du lien sur des sujets personnels tels que le désir d'enfant.

Intervention d'un réactant	Impact sur Jeanne (propos recueillis en entretien)
« Ce que tu décris parait vraiment inimaginable (…) toute l'équipe doit réagir immédiatement et ton IEN doit arrêter la politique de l'autruche. Ce qui se passe dans ta classe est très grave et absolument anormal. (…) tout cela est inacceptable, et j'ai l'impression, en te lisant, que c'est malheureusement accepté par l'école et par l'IEN. »	*«il est hyper catégorique, il dit que c'est inacceptable et ça m'avait conforté. (…) ça m'a vachement rassuré, ça m'a rassuré dans le fait que ma classe était vraiment difficile et que ce n'était pas forcément le cas dans les autres écoles. »*

Le témoignage de Gaby conforte ce résultat :

Gaby *: « je me dis qu'on n'est pas là pour dire « il faut faire ci, il faut faire ça », on est là pour aider, à moins qu'il y ait vraiment des situations graves qu'on trouve inadmissibles voire intolérables. »*

Les entretiens ont permis de mettre en évidence les éléments du soutien les plus satisfaisants : **le partage d'expérience, le soutien émotionnel personnalisé et les interventions qui favorisent la réflexion et la distanciation.**

Les différents éléments constitutifs de l'évaluation de soutien et ainsi de la satisfaction des participants sont imbriqués et n'agissent pas indépendamment les uns des autres. La satisfaction des participants sera d'autant plus forte que les éléments sont présents. Par exemple, un message envoyé par une personne dont les compétences sont reconnues, qui comprend les attentes réelles et fait part de son propre vécu aura un impact plus puissant qu'un message qui ne comporte qu'une partie de ces éléments.

La partie suivante s'attache à présenter des résultats sur les motivations des participants.

3.3) Motivations des participants à s'engager dans une discussion

Les résultats du questionnaire présentés dans le chapitre 7 ont permis de mettre en évidence une série de motivations des participants à s'engager dans une discussion, que ce soit pour la lire ou pour y participer. **Les données recueillies via les entretiens confirment certains de ces résultats et met en lumière des éléments inédits.** Les résultats des entretiens corroborent le fait que les motivations sont **du même type pour tous les participants** : prise de distance, prise de décision et amélioration de sa pratique. Les résultats issus des entretiens permettent de mettre en évidence des **éléments nouveaux tels que l'utilisation du forum comme palliatif au manque de formation et de soutien sur le lieu de travail, l'influence du forum dans les sphères « réelles » ainsi que la crainte du manque d'anonymat.**

3.3.1) Prise de distance, prise de décision et améliorer sa pratique

Les résultats de l'analyse des entretiens confirment ceux issus du questionnaire (chapitre 7). Les échanges peuvent permettent aux participants de **prendre de la distance vis-à-vis de leur situation, de prendre des décisions ou encore d'améliorer leur pratique**. Les extraits suivants illustrent chacun de ces apports:

Chloé : « *soit je me rendais compte que c'était moi qui avait pas bien gérer les choses, soit on me disait, laisse courir.* »

T**ara** : *« je n'osais pas solliciter une aide, je me disais que je n'avais pas le droit, que je suis encore en état de faire le ménage, pourquoi est-ce que j'aurais besoin d'une aide ? Le fait qu'elle me dise de faire appel à une aide ménagère, ça a influé sur ma décision parce qu'après tout, elle a raison, j'y ai droit »*

Armelle : « *Ca m'ouvre à d'autres points de vue, ça me donne des idées que je n'aurais pas eues »*

3.3.2) Forum comme palliatif au manque de formation

3.3.2.1) Les jeunes enseignants

Les entretiens avec les participantes ont permis de mettre en évidence qu'une raison de leur investissement sur le forum répond à un **manque de formation**. Les participantes interviewées sont, pour huit d'entre elles, de jeunes professionnelles qui ont entre un et cinq ans d'expérience professionnelle. Seule Laura a davantage d'expérience et exerce depuis quinze ans le métier d'enseignante.

Sept des huit participantes qui sont de jeunes enseignantes soulignent le besoin de pallier leurs manques de connaissances et de pratique dues à des formations à l'IUFM jugées insuffisantes. Raphaëlle, seule participante qui n'est pas professeure des écoles mais éducatrice spécialisée, ne mentionne pas ce besoin. Elle n'a fréquenté le forum que lorsqu'elle avait besoin de soutien lors d'un épisode difficile.

Les *verbatim* illustrent les propos de quelques jeunes enseignantes :

Chloé : « (…) *c'était pour savoir comment m'y prendre* [car] *pour le côté vraiment pratique, à l'IUFM, il n'y avait pas grand-chose »*

Armelle : *« à l'IUFM, on ne nous apprend rien du tout (...)*». *Ils ne veulent pas privilégier une méthode plus qu'une autre, quand tu es débutant, il y a peut être une qui est privilégiée et quand tu es expérimentée, c'est peut être une autre. »*

Lena « « *je n'ai eu qu'un stage de 3 semaines [à l'IUFM] (...) on compte beaucoup sur l'auto-formation et c'est là que les forums sont une super mine parce qu'on trouve plein de choses. Je l'utilise comme un petit citron que je presse, j'aurais du mal à m'en passer maintenant, (...) c'est vraiment un outil de travail indispensable »*

Armelle donne l'exemple d'une situation où elle ne savait pas de quelle manière réagir lorsque l'institutrice qu'elle remplaçait pour 3 semaines lui a demandé d'enseigner une grande partie du programme de français. Elle ne savait pas, par manque d'expérience, si cette requête était justifiée. Elle a demandé l'avis des participants sur le forum qui ont considéré cette demande irréalisable dans le temps imparti. Armelle a ainsi été rassurée et explique avoir enseigné ce qu'elle pouvait. Cet exemple montre que certains participants au forum comme Armelle cherchent de la réassurance qui ne passe pas par du soutien émotionnel explicite mais par du **partage des connaissances acquises par l'expérience**. En témoignent ses propos :

« Toute seule, je n'aurais pas remis en cause car elle était quand même expérimentée, moi ça m'a paru beaucoup mais je me suis dit « je peux me tromper » mais non en fait, je ne me suis pas trompée, je l'ai vu grâce aux avis des gens sur le forum. »

3.3.2.2) Les enseignants plus expérimentés

Certains participants ayant de l'expérience dans leur métier viennent sur le forum pour faire profiter les plus jeunes. Laura, seule participante expérimentée interviewée, explique en entretien que ses motivations à intervenir dans les discussions sont nourries par de **fortes convictions liées aux pratiques d'enseignement**. Laura a écrit un livre sur une méthode d'apprentissage de la lecture et est très engagée sur ces questions.

> *« Il y a aussi un aspect militant par rapport à ces méthodes syllabiques, je vois trop d'enfants qui ne savent pas lire et il y a une vraie conviction profonde que plus d'instits on arrivera à toucher dans des petites classes sur des méthodes syllabiques, le plus on aidera d'enfants à ne pas être en grandes difficultés. ».*

Laura ressent de la compassion pour les jeunes professionnels en raison du **manque de formation proposée dans les filières classiques et du manque d'aide apporté par la hiérarchie** :

> *« On prend des gamines sous prétexte qu'elles ont une maitrise de je ne sais pas quoi, on les balance dans des classes uniques, on les balance dans la direction donc il faut comprendre aussi (…) Ce n'est pas facile de dire « je n'y arrive pas », ce n'est pas facile parce que ce n'est pas valorisant non plus d'aller dire « je suis nulle, je n'y arrive pas, je suis paumée » même en étant anonyme. (…) il ne faut pas les laisser tomber ces nanas, j'ai l'air méprisante mais il y a une vraie demande, on ne peut pas aller voir un conseiller pédagogique avec ce problème car on se fait casser. Les conseillers pédagogiques sont là pour casser, c'est catastrophique »*
>
> *« Nous on propose du concret et on prend le temps de les écouter. Elles n'ont personne qui les écoute, il faut les comprendre »*

Laura considère **remplacer le travail que devrait normalement faire l'IUFM**.

> *« les conseillers pédagogiques ne donnent pas des conseils efficaces, les inspecteurs inspectent (…), les formations sont nulles à chier, là on fait un travail de remplacement des IUFM clairement, avec les moyens dont on dispose c'est-à-dire rien. J'ai plus d'âge, plus d'expérience, plus de distance, je parle mieux français, je peux peut être faire quelque chose pour elle. Je suis désolée mais on en est là. »*

Elle s'est construite, au sein du forum, un **réseau d'enseignantes expérimentées ayant les mêmes convictions et qui militent sur les pratiques d'enseignement**. Ce groupe de participante se relaie pour aider les jeunes enseignants en demande d'aide. Lors de l'entretien d'auto-confrontation sur une discussion où elle était réactante, Laura explique qu'elle et ses compères se sont entraidées pour apporter de l'aide à l'initiatrice. L'extrait suivant illustre le **travail collectif** réalisé par ces participantes expérimentées :

> *« [A] rebondis sur moi parce qu'elle se dit « bon, il faut que je l'aide, je ne vais pas la laisser toute seule se démerder » « Et là, [Momo] qui arrive, merci [Momo]. Elle prend la relève, on se passe le flambeau. (…) [A] en remet une couche, on essaie de faire passer un message, clairement, on s'y met à plusieurs. Là [A] a craqué, elle m'a envoyé un mail en me disant « prends le relais j'en peux plus », je lui ai dit « t'inquiète, je prends le relais (…) Moi et mes copines, on se relaie »*

Bien que Laura soit satisfaite des échanges sur le forum, elle explique ressentir une certaine lassitude s'installer pour deux raisons principales. La première est un faible retour des participantes lorsqu'elle partage son travail (fiches, documents). La seconde est une attente non assouvie d'un **rassemblement des enseignants pour défendre leurs droits** :

> *« Peut être que les forums ne sont pas un lieu pour ça (…) mais est-ce qu'il y a un moment où les gens vont se fédérer pour donner une réponse organisée à des attaques qui elles sont organisées. ».*

Les motivations des participantes sont ainsi étroitement liées au manque de connaissances et de pratique dû à une formation insuffisante. Les jeunes enseignantes s'engagent dans les échanges pour pallier ces manques tandis que les plus expérimentées, comme Laura, ont des convictions fortes qui les poussent à aider les plus jeunes. Le fait que Laura soit la seule participante interrogée investie de cette mission s'explique par le profil des interviewées. Toutes, hormis Laura, sont des jeunes enseignantes. La connaissance du forum, des échanges et des participantes que nous avons développée tout au long de ce travail nous pousse à penser que **d'autres participants se sentent investis** de cette mission. Ces résultats mettent en évidence **l'importance de l'aide intergénérationnelle**, les plus expérimentés (généralement les plus âgés) aidant les moins expérimentés (généralement les plus jeunes).

3.3.3) Le forum comme palliatif au manque d'entraide sur le lieu de travail

Outre le forum comme palliatif au manque de formation, les entretiens montrent que le forum peut également être un **palliatif au manque d'entraide sur le lieu de travail**.

L'ensemble des interviewées confirment les résultats du questionnaire en déclarant préférer parler de leurs difficultés ou plus généralement de leur travail à des pairs. Les proches (conjoint, famille, amis) ne semblent pas des cibles appropriées pour le partage d'expériences professionnelles :

> **Gaby** *: « mon compagnon, j'ai beau lui parler mais il ne comprend pas et il ne se rend pas compte de la réalité de la situation »*
>
> **Lena** *« Mon compagnon est très empathe mais ce n'est pas la même chose, là c'était avec des personnes qui savaient ce que ça pouvait être. »*

Si certaines participantes expliquent recevoir du soutien de leurs proches, d'autres notent un manque à ce niveau :

> **Armelle :** *« [mon conjoint] ne m'écoute pas vraiment ou alors il me secoue (…) Le problème c'est que je ne connais pas beaucoup de monde ici. Et je ne veux pas en parler à mes parents parce que ça les inquiète. Et mes amis de Montpellier, quand je les vois, je ne vais pas leur parler de mon stress. »*
>
> **Tara :** *« Au début j'en parlais avec mon conjoint mais maintenant je n'en parle plus trop, (…) parfois il a un blocage je ne sais pas pourquoi mais il n'y a pas de mots qui sortent de sa part. Du coup, je me dis que je ne veux pas trop le saouler d'un coup alors je ne lui dis pas ce que je ressens. »*

L'ensemble des participantes interviewées font part d'un manque certain d'entraide au sein de leur établissement. Cela ne signifie pas que les relations avec leurs collègues sont systématiquement mauvaises mais elles notent un **manque de cohésion et d'entraide au niveau des pratiques d'enseignement** :

> **Raphaëlle *:*** *« « J'ai ressenti le besoin d'en parler autour de moi (…) de mes problèmes au travail, de ce que je pouvais vivre dans mon travail à ce moment là. Et au boulot, je ne trouvais pas forcément d'écoute »*
>
> **Géraldine *:*** *« la communication est un peu difficile à l'école, on s'entend bien mais c'est pas mal dans le non-dit, Donc quand il y a des problèmes, on n'aborde pas les sujets qui fâchent. »*
>
> **Laura *:*** *« On discute mais au niveau pédagogique on ne travaille pas du tout en équipe, il n'y a aucune entraide au niveau pédagogique »*
>
> **Chloé *:*** *« Quand on parle d'isolement au travail, c'est un peu vrai parce qu'on est chacune dans notre classe 6 heures par jour, le midi on a plein de choses à faire, souvent les collègues sont entrain de faire*

des photocopies, le soir c'est pareil on a plein de choses à faire et il y en a qui sont pressés de rentrer donc c'est vrai qu'au final on se croise beaucoup et on a pas forcément vraiment le temps de vraiment discuter ».

Les participantes expliquent que le forum est une **opportunité pour elles de parler de leurs difficultés et plus généralement de leur pratique.**

3.3.4) Instrumentalisation du forum : argument auprès des collègues

L'entretien avec Jeanne a révélé une utilisation intéressante du forum. Cette participante a **instrumentalisé le forum dans le but de faire passer un message à ses collègues et à sa directrice.** En fin d'année, au moment de la répartition des classes, les collègues et la directrice de Jeanne décident de lui assigner une classe de 30 élèves avec 3 niveaux. Ce type de classe est très difficile à gérer en raison du nombre d'élèves et de niveaux différents. Jeanne, qui n'est pas d'accord avec cette répartition, n'ose pas s'opposer à ses collègues et à sa directrice. Elle profite alors d'une discussion sur le forum EDP pour **demander l'avis des participants sur la répartition prévue**. L'ensemble des réactants émettent un avis négatif et conseillent de la modifier. Jeanne s'oppose alors à la décision en cours et **argumente son point de vue en incitant ses collègues et sa directrice de se rendre sur le forum afin d'observer les avis des participants**.

« L'année dernière, en fin d'année, j'avais posté un message (...) en décrivant un peu la situation et là j'en ai profité pour envoyer un petit pic, je disais que voilà, mes collègues ne se rendaient peut être pas forcément compte de la charge de travail que ça représente 30 cycle 3 par rapport à 30 maternelles, c'est peut être différent. Je savais que [C] *va beaucoup sur le forum (...) il y avait eu déjà des réponses, j'avais attendu qu'il y ait quelques réponses d'autres personnes et tout le monde était d'accord pour dire « mais attends, 30 cycle 3, c'est pas possible » (...) j'avais dit à mes collègues « ce serait pas mal d'aller faire un tour sur enseignantduprimaire », je leur avais dit en gros d'aller voir les avis des autres instits. »*

Le forum a pris plusieurs fonctions pour Jeanne. Premièrement, il lui a permis de **faire passer un message de manière indirecte** à l'une de ses collègues présentes dans la discussion.

Deuxièmement, les réactions ont permis à Jeanne d'**asseoir sa position vis-à-vis de ses collègues et directrice.** Elle explique être réservée et ne pas oser faire entendre son point de vue. Les échanges lui ont permis d'être sûre d'elle et de réagir :

« *c'est de voir les réponses aussi sur le forum qui disaient « c'est ingérable, c'est catégorique, c'est impossible », ça m'a soulagé et je ne me suis pas laissée marcher sur les pieds. »*

Enfin, Jeanne a utilisé l'avis des réactants comme **argument pour refuser la répartition** prévue :

« C'était un appui en fait, de lui dire « viens voir ce qu'en pensent les autres » (...) du coup, j'ai eu une classe sympa (...) je pense que le forum a fait avancé. »

Cet exemple montre **l'influence que peut avoir le forum, d'une part sur les participants, et d'autre part, dans les sphères extérieures.** Bien que nous n'ayons qu'un exemple de ce type, nous pouvons penser que cette utilisation du forum se retrouve chez d'autres participants.

La dernière partie des résultats est consacrée au rapport des participantes vis-à-vis de l'anonymat.

3.3.5) Du côté des réactants et des lurkers : motivations similaires aux initiateurs et alimenter son référentiel de situations connues

3.3.5.1) Motivations similaires aux initiateurs

Un résultat intéressant qui ressort des entretiens concerne les motivations des participants à lire des discussions (dont elles ne sont pas initiatrices). **L'ensemble des participantes expliquent que leur intérêt pour les discussions est conditionné par leurs préoccupations**.

> **Chloé** « « *Je vais lire les conversations des autres et je faisais des recherches en fonction de ma préoccupation du moment pour trouver des témoignages de gens.* »

Les participantes peuvent avoir vécu une situation similaire à celle décrite et vouloir faire part de leur expérience, mais aussi être **confrontées aux mêmes types de problèmes et venir chercher des solutions pour les résoudre**. C'est le cas d'Armelle qui s'engage dans la lecture de la discussion « *pourquoi je trouve ça si dur d'être PE ???* ». Lors de l'entretien d'auto-confrontation, la participante met en correspondance son vécu et celui décrit par l'initiatrice :

> *« ça c'est un peu moi ça, je me retrouve quand elle dit « je ne supporte pas de travailler chez moi, j'angoisse quand je prépare mes journées ». »*

En plus de s'identifier à l'initiatrice, Armelle cherche des solutions pour gérer ses propres difficultés. **Elle s'empare des connaissances et conseils donnés par certains réactants et tente de les mettre en place**.

Connaissance / conseil donné par des réactants	Réaction d'Armelle en entretien
« Il faut travailler MOINS ! C'est la seule solution. Quand Je prends un plat Picard surgelé, et que les enfants font la fine bouche, ne mangent pas tout, chipotent, et qu'il y en a qui part à la poubelle, Je râle, Je proteste, mais ça ne m'atteint pas. Quand Je me fais suer à préparer des petits plats, que j'y passe du temps, que j'épluche, que Je fais précuire, revenir, que Je fais ma sauce et tout et tout, si les enfants chipotent, ça me blesse et Je me sens mal. Donc : fais plus de Picard »	*« C'est tout à fait vrai, vraiment c'est exactement ça. Donc il ne faut pas se culpabiliser (…) le problème c'est que je ne sais pas comment ils font pour tout faire à l'école, sachant qu'il y a les corrections. C'est un bon conseil mais du coup comment je fais »*
« la 1ère année, tu te concentres sur 2 disciplines, la 2ème sur 2 autres et pour le reste tu suis les manuels »	*« après avoir lu ça j'avais essayé de faire ça en classe mais ce n'est pas possible »*

Armelle tente de remédier à son problème en intégrant les connaissances transmises et en suivant le conseil donné mais **ne parvient pas à le solutionner.** Elle a alors recours à une stratégie d'auto-persuasion, elle répond à l'initiatrice **en lui donnant le conseil qu'elle-même devrait suivre** :

Conseil donné par Armelle	Réaction d'Armelle en entretien
« je pense que le mieux à faire est de mettre en mode automatique comme je l'ai fais lors d'un de mes stages l'an dernier car trop dur »	*« il faut que tu prennes du temps pour toi, il faut que tu arrêtes de tout vouloir tout faire bien. Après je le dis mais je ne le fais pas mais je le pense encore ça de se mettre en mode automatique, Des fois quand je vois que je ne supporte plus, je le fais. Par exemple, la semaine dernière je l'ai fait car j'étais tellement à cran mais je trouve ça dommage qu'il faille que je sois à bout pour me mettre en automatique »*

3.3.5.2) Alimenter son référentiel de situations connues « au cas où »

Les motivations des participantes peuvent également être liées à une volonté d'**alimenter son référentiel de situations connues.** Ce résultat recoupe celui mis en évidence par les réponses au questionnaire (chapitre 7). L'ensemble des interviewées expliquent en entretien lire des discussions qui sont proches de leurs préoccupations et qui peuvent leur apporter des éléments sur la manière de gérer des situations nouvelles. Les extraits suivants pointent **les motivations des participantes à s'engager dans la lecture de discussions** :

> **Marie** « *J'ai lu cette conversation parce que le titre me parlait. J'aime bien me tenir au courant des choses sur la gestion de classe. (…) Souvent quand les gens sont confrontés à des problèmes, je vais lire pour voir comment ils réagissent, ça m'intéresse de voir ça parce que je peux être dans ce cas-là ou un de mes collègues peut être dans ce cas là et souvent les gens qui répondent ont de bonnes idées sur la gestion d'un conflit et ça m'intéresse d'avoir toutes ces billes là pour si un jour je suis confrontée à ce genre de situation.* »
>
> **Armelle** *« je suis celles [les discussions] qui m'intéressent, celles qui me concernent (…) ou alors les trucs généraux genre « que feriez-vous avec un enfant violent » car ça m'intéresse de savoir quel comportement avoir, car je me dis que ça pourrait m'arriver. »*

Les résultats montrent que les participants peuvent s'engager dans la lecture d'échanges dans le but de nourrir leurs connaissances de situations connues, afin de **savoir quels sont les modes de réactions adoptées** suivant la situation dans le cas où elles y seraient confrontées.

3.4) Crainte du manque d'anonymat: masquage de certaines informations

L'ensemble des interviewées notent l'intérêt de l'anonymat pour le dévoilement de soi. Elles osent plus facilement se livrer ou poser des questions qu'elles considèrent naïves à l'instar de Lena :

> « *C'est moins gênant de poser des questions bébêtes sur le forum parce que justement il y a ce côté anonyme donc on ose plus facilement.* »

Toutefois, les entretiens mettent en évidence une **crainte du manque d'anonymat partagée par toutes les participantes interrogées** (9/9). Cette inquiétude les conduit à **censurer sciemment certaines informations** telles que (1) les informations personnelles qui lèveraient leur anonymat ; (2)

des informations qui permettraient d'identifier un élève ; (3) les difficultés relationnelles rencontrées avec les collègues et (4) les opinions négatives sur la hiérarchie.

3.4.1) Les informations personnelles qui permettraient de lever leur anonymat

Cinq des neuf participantes interviewées prennent soin de ne pas divulguer trop d'informations sur leur identité, leur établissement, la ville où elles exercent afin de protéger leur anonymat. Les craintes sous jacentes sont liées aux conséquences éventuelles. Par exemple, Lena est vigilante quant à son anonymat car elle ne souhaite pas que des parents puissent voir qu'elle a des doutes sur le contenu et les méthodes d'enseignement de leurs enfants :

> **Lena :** « *Je fais attention à l'anonymat (...) c'est un forum qui est public donc j'ai ce souci là, de ne pas trop en dire. En tant qu'enseignant, il y a des parents qui peuvent venir faire des recherches et si on met trop d'informations, on peut être reconnus. (...) Je ne veux pas qu'ils puissent me reconnaître sur le forum et voir mes doutes (...) les parents qui veulent en découdre, ils pourraient dire « elle ne sait même pas ce qu'il faut leur enseigner en géographie » donc c'est vrai que je ne vois pas l'intérêt de pouvoir être identifié facilement parce qu'il y a beaucoup de faiblesses qui sont révélées sur le forum.* »

Marie souhaite pouvoir s'exprimer librement sur le forum sans censurer ses opinions. Elle ne veut pourtant pas être reconnaissable. **Elle a choisi de créer un nouveau pseudonyme** dont elle n'a pas divulgué l'existence à ses amies et sa cousine qui fréquentent le forum. Elle utilise le premier pseudonyme pour échanger avec les personnes qu'elle connaît et le second est utilisé dans des discussions personnelles sur la partie « graphiti »[37].

> « *Je ne voulais pas que des gens extérieurs puissent voir que j'étais là et se disent « qu'est ce qu'elle fait là ? » (...) je ne voulais pas que ma cousine ou des copines que j'ai depuis 15 ans puissent voir ce que j'écris (...) j'ai préféré refaire un compte cet été avec un nouveau pseudo (...) Dans mes amis proches, personne ne connaît le nouveau pseudo, c'était justement ça que je voulais éviter. Je voulais pouvoir dire ce que je veux sans que les gens puissent savoir ce dont je parle* »

Le témoignage de Raphaëlle montre que **l'anonymat relatif des forums peut être un moyen de dénoncer des situations anormales.** Cette participante explique que les informations transmises dans son message permettent de l'identifier et qu'elle avait un rapport à l'anonymat ambigu :

> *« En fait j'hésitais, j'avais peur qu'on me reconnaisse, j'avais peur que ça me crée des problèmes. (...) j'étais sûre qu'on me reconnaîtrait. Je savais et en même temps je me suis jamais cachée au boulot (...) tous mes collègues savaient et en même temps, peut être que j'avais envie qu'on me reconnaisse, c'était assez ambivalent. »*

3.4.2) Les informations qui permettraient d'identifier un élève

Les participantes peuvent également craindre pour l'identité des élèves dont elles parlent dans leurs messages. Découvrir l'identité de l'élève pourrait leur porter préjudice. Ainsi, **trois des neuf participantes** déclarent camoufler les informations qui permettent de les reconnaître et parfois avoir recours à une stratégie. Lena a, par exemple, posté un message dans lequel elle donne des informations sur un élève mais a indiqué dans l'objet de son message un **code partagé par les participants** (« message volatil ») qui signifie que le message va être effacé rapidement.

[37] La partie « graphiti » est dédiée aux échanges d'ordre personnel. Les sujets sont variés. Marie participe activement aux discussions entre femmes désirant avoir un enfant mais ayant des difficultés.

« L'année dernière, j'avais un souci avec un élève, j'ai posté un message et je voulais enlever une partie de mon message (...) parce que je mettais des choses qui pouvaient permettre à quelqu'un de reconnaître la personne dont je parlais [alors] *j'avais écris « message volatil » c'est ce qu'on met quand on veut effacer la discussion et (...) la discussion s'était poursuivie en messages privés. »*

3.4.3) Les difficultés relationnelles avec les collègues

Cinq des neuf participantes expliquent ne pas parler sur le forum des difficultés qu'elles peuvent rencontrer avec leurs collègues de peur des répercussions que cela pourrait sur les relations dans l'établissement. Les participantes sont conscientes que l'anonymat sur le forum est relatif et qu'une personne les connaissant pourrait les identifier en recoupant certaines informations transmises dans les échanges.

Gaby : *je ne vais pas critiquer des collègues sur le forum. C'est ça aussi, il faut faire attention à ce qu'on dit, il faut se méfier.*

L'anonymat est d'autant plus difficile à maintenir avec les collègues en raison de l'importante fréquentation du forum EDP. Le risque de croiser un collègue sur le forum est ainsi élevé. C'est le cas de Jeanne qui sait qu'une de ses collègues fréquentent le forum. Elle masque volontairement, dans une discussion qu'elle a initiée, le manque de soutien de ses collègues :

« J'avais un peu de retenue justement par rapport à mes collègues, je dirais sur le manque d'appui, je ne dis rien par rapport à ça parce que je sais aussi qu'il y a d'autres de mes collègues qui peuvent lire mes messages donc je fais attention. (...) je savais qu'elle allait sur le forum [parle d'une de ses collègues] *»*

Les réactants lui conseillent de s'appuyer sur ses collègues pour la soulager. Se sentant contrainte de faire part du manque de solidarité de ses collègues, Jeanne préfère ne pas réintervenir dans la discussion.

3.4.4) Les opinions négatives sur la hiérarchie

Cinq participantes déclarent censurer les opinions négatives qu'elles ont sur la hiérarchie par peur de représailles si, par exemple, un conseiller pédagogique les reconnaissaient. Armelle s'abstient d'intervenir dans la discussion de Tara pour lui faire part d'un conseil qui était à l'encontre de la hiérarchie :

« C'est une bonne manière de faire comprendre à la hiérarchie que ce n'est pas normal, ils ne veulent pas écouter, et bien elle prolonge [son arrêt maladie], c'est normal. Je ne lui ai pas dit ça mais je pense que c'est une bonne façon de se faire entendre. On ne sait jamais où ça peut aller donc ce genre de conseils »

La censure exercée par les participantes est directement imputable à une crainte du manque d'anonymat. Les participantes peuvent choisir de dévoiler leurs opinions et ressentis mais sont attentives à ne pas donner des informations personnelles qui permettraient de les identifier. Elles peuvent également ne pas censurer ce type d'informations mais masquer les difficultés relationnelles ou leurs opinions sur la hiérarchie. Ces résultats montrent que **les échanges sur les forums ne sont pas aussi anonymes qu'ils pourraient sembler et que les participants exercent un contrôle par crainte des conséquences.**

Ce phénomène de censure pose la question de la **frontière de la communauté**, autrement dit avec qui les participants souhaitent-ils partager des informations ? Il semble, d'après nos résultats, que

les **frontières entre le forum et l'extérieur sont floues ce qui met à l'épreuve l'anonymat des participants.**

4) Discussion

Les résultats présentés dans la partie précédente confortent ou s'opposent à certaines conclusions des travaux existants. D'autres sont inédits et permettent d'alimenter la connaissance sur le vécu des participants aux échanges en ligne entre professionnels. La partie suivante s'attache à confronter nos résultats à la littérature. Nous commencerons par discuter des aspects motivationnels des participants puis de la compréhension des attentes de la personne en demande ; de la perception du soutien social et enfin des différents masquages des participants.

4.1) Aspects motivationnels des membres du forum

4.1.1) Différentes strates d'attentes entremêlées

L'analyse des entretiens a permis de mettre en évidence **trois niveaux d'attentes plus ou moins conscientes et masquées**. Le premier niveau d'attentes correspond aux **attentes explicitement exprimées dans les messages**. Il s'agit souvent de demande de conseil et de partage d'expérience. Les attentes de type soutien émotionnel ne sont jamais exprimées et se laissent voir par le style discursif utilisé. Ceci constitue le second niveau des **attentes masquées par les participants**. Les résultats des entretiens ont permis de mettre en évidence le **masquage systématique de deux types attentes** : **décharge émotionnelle** (« vider son sac ») **et de soutien émotionnel** (réconfort, compréhension, encouragement, réassurance). Le besoin de décharge émotionnelle renvoie au besoin de partage social tel que développé par Rimé (2005). Le troisième niveau d'attentes correspond à des **attentes moins conscientes** que nous avons inférées à partir de l'évaluation du soutien des participants telle que le besoin que les pairs partagent les mêmes préoccupations, le besoin d'une autre perspective et le besoin de légitimation de l'expérience vécue. Les attentes des participants se trouvent ainsi à différents niveaux. Nos résultats ont également montré que les **attentes évoluent au cours des interactions et les réponses un peu en décalé peuvent permettre de répondre à des attentes moins attendues au départ**. **Les résultats de notre étude sont inédits pour deux raisons** : d'une part, aucune étude à notre connaissance, ne s'est attachée à mettre en évidence des décalages entre les attentes exprimées et les attentes intimes en se référant au **point de vue intrinsèque des participants**. Les travaux qui ont mis en évidence un masquage des attentes de soutien émotionnel l'ont fait en utilisant l'analyse de contenu des échanges écrits (Pfeil et Zaphiris, 2007 ; Preece, 1999). Notre étude permet de conforter et donner de l'ampleur et de la validité à ces résultats. D'autre part, la **complexité des attentes** des participants qui se retrouvent à **différents niveaux** n'a, à notre connaissance, jamais été mise en évidence. Les attentes (ou motivations) sont généralement inférées à partir d'analyse de contenu des échanges écrits (*e.g.* Pfeil & Zaphiris, 2007) ou des réponses à un questionnaire (*e.g.* Buchanan & Coulson, 2006 ; Malik & Coulson, 2008). Toutefois, contrairement à notre étude, ces travaux ne combinent pas les méthodes pour mettre en exergue les différents niveaux d'attentes entremêlées.

4.1.2) Le forum comme substitut du soutien des collègues « directs » ?

Les résultats du chapitre 7 issus des réponses au questionnaire en ligne ont montré que les participants expriment un besoin d'échanger avec des pairs, personnes considérées comme plus à même de comprendre leur situation. Les résultats des entretiens confirment ceux du chapitre 7,

l'ensemble des participantes préfèrent les échanges avec des pairs, **le partage d'un référentiel commun est garante d'une meilleure compréhension de la situation**. Les proches (conjoint, famille, amis) ne constituent pas des cibles adaptées au partage de situations professionnelles difficiles. Ce résultat va dans le sens des conclusions de l'étude de Preece (1999) : le partage d'expériences similaires favoriserait une meilleure compréhension entre les personnes.

Les résultats issus des entretiens apportent des **éléments complémentaires sur la qualité du soutien entre collègues « directs » dans les établissements**. Les résultats du questionnaire ont montré que les collègues étaient la première cible du soutien. L'ensemble des participantes expriment, en entretien, un manque certain de soutien au sein de leur établissement. Les participantes regrettent notamment le manque d'échanges et de soutien au niveau du contenu même des enseignements. **Le manque d'entraide au niveau de la pratique au sein des établissements est un motif partagé** par toutes les participantes pour se rendre sur le forum. Cela ne signifie pas que ce manque de soutien constitue l'unique motif mais ce résultat pointe un lien entre manque de soutien dans la sphère professionnelle et engagement sur le forum. **Le forum peut ainsi être considéré comme une sphère professionnelle élargie.**

4.1.3) Mêmes motivations pour tous : initiateurs, réactants et lurkers

Les études qui s'intéressent aux motivations des participants des communautés en ligne (communautés de soutien, *e.g.* : Buchanan & Coulson, 2006 ; Malik & Coulson, 2008a, Pfeil & Zaphiris, 2007) ne distinguent pas les motifs selon le type de participation. Notre étude apporte des éléments sur les motivations des participants et montre qu'elles sont **identiques quel que soit le statut des participants dans les échanges** (initiateurs, réactants ou lurkers). Les entretiens montrent que les participants s'engagent tous dans des discussions, que ce soit pour initier, réagir ou lire, en fonction de leurs préoccupations. Les participants sont motivés par des préoccupations personnelles et cherchent des solutions pour résoudre leurs difficultés. Souvent, l'initiation d'une discussion ne vient qu'en cas de recherche infructueuse ou incomplète. Nos résultats soutiennent ceux de Nonnecke et Preece (1999) pour qui le lurking constitue une activité motivée par des préoccupations. Toutefois, l'élément nouveau qu'apporte notre étude est **la similitude des préoccupations** quelle que soit le statut du participant. Les principales motivations des participants sont liées à **la recherche de réassurance, de solutions pour régler le problème ou encore pour améliorer sa pratique en intégrant de nouvelles connaissances *via* les expériences des autres participants**. Nos résultats montrent que d'autres types de motivations peuvent prendre le pas comme une des participantes interviewées qui se rend sur le forum pour se créer un réseau d'amitié et discuter de sujets personnels sans lien avec le travail. De même que les enseignants expérimentés qui, par militantisme et solidarité, s'engagent dans les discussions pour aider les plus jeunes. Une des participantes interviewées a mis en avant une attente de fédération des enseignants, motivation qui n'est pas sans rappeler **la structuration collective**, décrite par Akrich et Méadel (2007), de patients qui transforment la liste de discussion en acteur visible dans l'espace extérieur.

4.2) Apporter un soutien satisfaisant pour la personne en demande

Nos résultats ont montré que le processus d'évaluation du soutien par l'initiateur est conditionné par **plusieurs facteurs imbriqués** : l'évaluation de la compréhension de la situation par le réactant, le mode de soutien qu'il apporte et la représentation qu'a l'initiateur de ses compétences. Nous discuterons de ces différents points dans les sections suivantes.

4.2.1) Compréhension de la situation de l'initiateur

Nos résultats montrent que le réactant, pour apporter un soutien satisfaisant à la personne en demande, doit **comprendre la situation de l'initiateur.** Celui-ci va, en retour, évaluer la bonne compréhension de son interlocuteur en vérifiant (1) **si les situations mises en correspondance sont similaires**, (2) **si l'analyse de la situation proposée est pertinente**, (3) **si le conseil proposé est applicable** et enfin (4) **si le soutien proposé est conforme au soutien attendu**. Pour ce dernier point, les modes de soutien en décalé par rapport à la demande initiale peuvent faire émerger de nouvelles attentes et satisfaire l'initiateur. En revanche, lorsque le réactant propose un mode de soutien trop éloigné de ses attentes, le soutien apparaît inefficace voire contre-productif. Les conseils qui visent une action concrète à mettre en place apparaissent inadaptés lorsque le participant n'a pas de possibilité d'agir sur sa propre situation. Dans ce cas, nous pouvons penser que les modes de soutien les plus appropriés sont une **aide à la réévaluation ainsi que du soutien émotionnel**. A l'inverse, lorsque le participant a des moyens d'agir concrètement sur la situation, le soutien émotionnel seul semble inefficace voire contre-productif alors que **les conseils axés sur la mise en place d'une solution et le partage d'expérience semblent adaptés.** Nous pouvons mettre en correspondance nos résultats avec la théorie proposée par Cutrona et Russell (1990) dont l'idée centrale est que la **satisfaction du soutien est liée (au moins en partie) à la contrôlabilité de l'événement**.

Nos résultats présentent l'originalité d'apporter des éléments de **compréhension du processus d'évaluation du soutien**. Les études (*e.g.* Braithwaite & *al.*, 1999 ; Coulson, 2005 ; Coulson & *al.*, 2007) s'intéressent généralement à mettre en lumière les formes du soutien présentes (*e.g.* soutien émotionnel, informationnel, etc.) sans que le processus même d'évaluation ne soit étudié. L'étude de Pfeil et *al.* (2009) est l'une des seules qui, à notre connaissance, combinent analyse de contenu des discussions (sur des forums de personnes âgées) et interviews des participants. Toutefois, ces auteurs ont mis leur focus sur la perception des participants sur les différentes formes de soutien (*e.g.* dévoilement de soi, conseils, etc.) et ne donnent pas d'éléments sur le processus d'évaluation du soutien.

4.2.2) Compréhension des attentes de soutien émotionnel

Pour que le soutien soit satisfaisant pour la personne en demande, le réactant doit identifier ses attentes et lui proposer un mode de soutien en adéquation. Les résultats montrent que les participantes censurent systématiquement leurs besoins de décharge émotionnelle et leurs attentes de soutien émotionnel et les transforment parfois en demande de conseils. Le soutien émotionnel attendu par les participantes peut se manifester par de la réassurance, des expressions de déculpabilisation, du partage de situation similaire, de la compréhension et des encouragements. **Ces deux types de besoins sont toujours entremêlés**, ce qui laisse penser que ces deux types de besoins socio-affectifs (et les modes de coping correspondant : recherche de soutien social et coping centré émotion) vont de pair. La censure exercée par les participants renvoie au fait que les individus, comme le souligne Cahour (2010), cherchent à gérer la situation émotionnelle dans le sens socialement attendu. Or, les stratégies de coping centrées problème sont davantage valorisées que les stratégies d'ajustement centrées émotions (Ponnelle & Lancry, 2002), d'où la nécessité pour certains participants de dissimuler leurs attentes de soutien émotionnel en attentes de conseil, socialement plus valorisées. Ainsi, nous pensons que **les règles sociales en vigueur ne permettent pas aux individus de demander explicitement du soutien de type émotionnel.** Les participants utilisent alors une voie détournée, celle de la communication implicite, pour exprimer leur besoin de soutien émotionnel. Nos résultats montrent que **le réactant identifie clairement ce type d'attente grâce au style discursif, ce qui montre la**

prégnance de la communication implicite. Plus précisément, ils infèrent l'attente de soutien émotionnel grâce au **dévoilement de soi émotionnel** qui semble être une stratégie socialement reconnue. Ces résultats vont dans le sens de Hess et Kirouac (2000) pour qui une des fonctions des émotions est de **susciter des réactions chez son interlocuteur**.

Ainsi, nos résultats complètent ceux de Christophe et Rimé (1997) qui montrent que le dévoilement émotionnel suscite des comportements (verbaux et non verbaux) de soutien émotionnel. De même que Pfeil et Zaphiris (2007) ainsi que Preece (1999) qui révèlent que le dévoilement de soi émotionnel est un déclencheur de réponse empathique. L'apport de notre étude vis-à-vis de ces travaux est d'avoir obtenu ces résultats **à partir de données intrinsèques**. Les données ont été recueillies auprès des participants eux-mêmes, plus précisément les réactants, qui ont expliqué se baser sur le dévoilement de soi pour inférer une attente de soutien émotionnel. Les réactants font un effort de compréhension des attentes réelles de l'initiateur notamment en ce qui concerne les attentes de soutien émotionnel. Nos résultats montrent que **les réactants projettent leurs propres attentes** (passées ou présentes) pour choisir le contenu du message qui a une fonction de soutien émotionnel.

Si la satisfaction du soutien dépend étroitement de la compréhension des attentes de l'interlocuteur, nos résultats ont également montré l'influence d'autres facteurs sur l'évaluation de la qualité du soutien notamment **l'importance du partage d'expérience et de la représentation des compétences des participants.**

4.2.3) Le partage d'expérience comme gage d'un soutien satisfaisant

Nos résultats montrent que **le partage d'expérience prévaut sur tous les autres modes de soutien.** Il correspond au mode de soutien le plus attendu et le plus apprécié. **Les fonctions du partage d'expérience sont multiples.** Nos résultats ont montré qu'il peut être la source de réassurance par la comparaison sociale, il peut aider à trouver une solution adaptée afin de résoudre le problème, il peut favoriser l'amélioration de sa pratique en favorisant le travail réflexif, il peut aider à la construction de connaissances en alimentant le référentiel de situations connues, il peut favoriser la proximité affective dans le cas de partage d'expérience émotionnelle similaire. Le partage de préoccupations similaires (*e.g.* construire un document d'évaluation obligatoire) fédèrent des participants autour d'un problème commun.

L'expérience d'une situation similaire est un gage de compréhension d'autrui et d'un soutien de qualité. **La légitimité qu'apporte l'expérience vécue n'est pas retrouvée, dans nos résultats, pour les autres modes de soutien.** Le partage d'expérience similaire permet de valider, normaliser l'expérience, réduire l'isolement émotionnel et créer un sentiment d'appartenance (Helgeson & Gottlied, 2000 ; Walther & Boyd, 2002). Ainsi, au regard de nos résultats, le modèle du « bon partenaire » proposé par Christophe et Di Giacomo (1996, 2003) semble pouvoir être réexaminé. Selon ces auteurs, le bon partenaire doit éviter de parler de ses propres problèmes. Les résultats obtenus à partir des questionnaires puis complétés par les entretiens montrent au contraire que de nombreux participants au forum **cherchent à se rassurer par le constat de ne pas être seuls dans la situation difficile.**

Nos résultats montrent que l'empathie peut passer, pour les réactants, par le témoignage d'un vécu similaire. Ceci va dans le sens de Pfeil et Zaphiris (2007) qui considèrent que les personnes qui partagent des situations similaires sont plus susceptibles d'avoir une discussion avec un fort contenu empathique. **Le soutien émotionnel témoigné sous forme de partage d'expérience similaire et**

personnalisé semble être de plus grande qualité et plus efficace que le soutien émotionnel explicite stéréotypé.

Nos résultats ont montré que **le partage d'expérience renforce la crédibilité des conseils proposés.** Selon la théorie du conseil présentée par Mac Georges et *al.* (2004), le conseil doit être utile (compréhensible et pertinent par rapport au problème), efficace (résout le problème), réalisable et comportant peu de contraintes. Nous proposons d'ajouter un nouvel élément : **le conseil doit être étayé par un argument empirique** (expérience vécue) afin d'en croître la crédibilité. Nos résultats ont également pointé **l'importance du partage d'expérience dans la prise de décision**. Malik et Coulson (2008) avait déjà soulevé ce point à partir des analyses des réponses à un questionnaire.

Nos résultats ont montré qu'une des motivations des réactants et des lurkers est de se tenir informés des difficultés rencontrées par leurs pairs, les modes de gestion mis en place ainsi que leur efficacité. Ainsi, le partage d'expérience permet aux participants **d'enrichir leur référentiel de situations connues**. Ils pourront alors, s'ils sont confrontés à des situations similaires, **déployer des stratégies connues *via* le récit d'expérience d'autres participants.**

4.2.4) La source du soutien comme catalyseur de l'évaluation du soutien social

Nos résultats montrent que les participants **se construisent une représentation des autres à travers leurs interventions.** Cette représentation peut être au niveau de leur personnalité et/ou de leurs compétences et peut **impacter l'évaluation du soutien apporté**. La valeur accordée aux différentes formes de soutien (conseils, évaluations de la situation, connaissances, expériences, soutien émotionnel) dépend étroitement de la représentation des compétences du participant qui les procure. Nos résultats peuvent être mis en lien avec la « legitimate peripheral participation theory » développée par Lave et Wenger (1991) qui décrit la manière dont les nouveaux membres deviennent des membres expérimentés au sein des communautés de pratique ou de projet de collaboration. L'élément intéressant de cette théorie est la représentation des compétences des participants qui se construit au fil du temps à travers leurs interventions. La représentation des compétences des membres mise en lumière dans nos résultats montre **la conscience sociale des participants**, ce qui est un argument de plus pour considérer que les participants au forum étudié forment une communauté.

4.3) Les forums permettent-ils le dévoilement ?

Nos résultats ont permis de mettre en évidence que les participants **ne se dévoilent pas entièrement sur le forum.** Les masquages sont dus d'une part à une **difficulté à exprimer toutes ses émotions** et d'autre part à une **mise en doute de l'anonymat**.

4.3.1) Difficulté à exprimer toutes ses émotions

Selon Pfeil et Zaphiris (2009), les gens semblent plus honnêtes vis-à-vis de leurs sentiments et pensées sur un forum. Les participantes interrogées dans notre étude considèrent effectivement que l'anonymat favorise le dévoilement de soi. Toutefois, nos résultats montrent que **le contenu du dévoilement émotionnel n'est pas toujours conforme au ressenti réel.** Certaines émotions, telles que la honte, le mal-être ou les doutes, semblent parfois **difficilement communicables**. Le cadre que nous avons établi en entretien apparaît plus favorable à des dévoilements émotionnels, peut-être que la confiance instaurée permet aux participantes de livrer des états émotionnels difficilement partageables.

De même, nous pouvons nous questionner sur les raisons qui ont poussé les participantes a accepté un entretien, peut-être sont-elles des personnes qui se dévoilent plus facilement que d'autres ?

4.3.2) Anonymat relatif : masquage par crainte de répercussions

Les résultats montrent que les participants considèrent leur **anonymat sur le forum comme relatif** et sont conscients que des personnes seraient en mesure de les reconnaître. Ainsi, ils censurent soit des informations personnelles qui permettraient de lever l'anonymat, soit certaines de leurs pensées ou ressentis par crainte de conséquences. Les difficultés rencontrées avec les collègues ou la hiérarchie font partie des censures. Ces résultats expliquent ceux de l'analyse thématique des messages présentés dans le chapitre 7 où aucune discussion axée sur ce type de problèmes pour le forum EDP n'était observée. Les entretiens montrent que ce type de difficultés est non seulement très fréquent mais de surcroît masqué afin d'éviter d'éventuelles représailles dans le cas où ils seraient reconnus. Les fonctionnalités du forum EDP permettent de retrouver l'intégralité des interventions des participants. Il est ainsi aisé de recouper des informations en vue de lever l'anonymat d'un participant.

Ainsi, **nos résultats relativisent ceux des études dans la mouvance de Walther (1996)**. Si l'anonymat permet effectivement de lever la gêne à poser certaines questions, il entraine une censure de certaines informations afin d'éviter des répercussions comme des conflits parce que l'anonymat n'est pas totalement assuré.

Nos résultats montrent que la **frontière entre la communauté et le monde extérieur est parfois floue et que le forum peut avoir un impact dans la sphère publique**. Nous avons relaté l'instrumentalisation du forum pour faire passer des messages à ses collègues « directs ». Ceci renvoie au **concept d'hybridation** développé par Proulx et Latzko-Toth (2000) dans lequel le monde virtuel est considéré comme le prolongement du monde réel. Les participants jouent avec ces frontières et modulent leur anonymat selon qu'ils veuillent faire passer des messages ou parler de leurs difficultés sans être reconnus.

5) Résumé du chapitre

Ce chapitre était consacré à **l'étude du vécu intime des participants**. L'objectif était, d'une part, de confronter les traces de l'activité et le vécu subjectif afin de **mettre en évidence d'éventuels décalages au niveau des attentes, de l'état émotionnel et des évaluations du soutien**. D'autre part, nous cherchions à **analyser le processus d'évaluation du soutien en lien avec l'évaluation des participants.** Neuf entretiens d'auto-confrontation avec relances d'entretien d'explicitation ont été menés avec comme support les traces écrites de l'activité. Les *verbatims* recueillis ont été confrontés aux traces écrites. Les résultats ont montré que **certains états émotionnels** (tels que la honte, la solitude, l'angoisse, les doutes, le mal-être) **apparaissent parfois difficilement communicables** et sont censurés. En outre, les participants peuvent avoir recours à la **communication émotionnelle implicite** en utilisant des marques de la subjectivité ou en faisant la description de leurs états. L'analyse des entretiens a permis de mettre en évidence **trois niveaux d'attentes entremêlées** plus ou moins conscientes : (1) **les attentes explicitement exprimées** dans les messages ; (2) **les attentes masquées** par les participants dans les écrits. Nos résultats ont mis en évidence un masquage systématique des besoins/attentes de décharge et de soutien émotionnel, parfois camouflés en une demande de conseil ; (3) **les attentes moins conscientes** inférées à partir de l'évaluation du soutien des participants (*e.g.* besoins de partage de préoccupations, d'une autre perspective, de légitimation

d'une expérience vécue). De plus, l'ensemble de ces **attentes peuvent évoluer au cours des échanges** (*e.g.* réévaluation de la situation).

Les résultats ont permis d'alimenter la connaissance sur le **processus d'évaluation du soutien**. Les participants évaluent le degré de **compréhension de la situation** par le réactant qui lui-même s'appuie sur l'évaluation de la **similarité des situations**, de la **pertinence de l'analyse**, de la **faisabilité des conseils** ainsi que de la **conformité du soutien apporté et du soutien attendu**. Les réactants s'attachent à saisir les attentes réelles des initiateurs et à apporter un soutien pertinent. Les entretiens ont permis de mettre en évidence que les participants se construisent une **représentation de la personnalité et/ou des compétences des autres participants** à travers leurs interventions. Cette représentation des compétences peut avoir une influence sur l'évaluation du soutien. Nous avons également mis en lumière les éléments du soutien les plus satisfaisants. **Le partage d'expérience apparaît indispensable à un soutien de qualité.** Ce mode de soutien couvre différentes fonctions telles que la réassurance, l'amélioration de sa pratique, la découverte de solution, la construction de connaissances et la proximité relationnelle. Ce type de soutien apporte de la **légitimité et de la crédibilité** aux propos notamment aux conseils proposés. **Le soutien émotionnel** explicite semble être plus apprécié lorsqu'il est recherché et **personnalisé**. Enfin, les **interventions analytiques** sont un mode de soutien important pour les initiatrices qui permet **d'alimenter la réflexion et favoriser la distanciation.**

PARTIE IV

DISCUSSION GENERALE

La partie précédente s'est attachée à présenter les trois études qui constituent les contributions empiriques de notre travail de thèse. Le chapitre 6 a proposé un panorama général des thèmes, des demandes d'aides, des manifestations émotionnelles et des aspects motivationnels des forumeurs. Pour ce faire, nous avons analysé les messages issus de deux forums (EDP et lesocial) et avons récolté des données sur les participants à ces deux forums à l'aide d'une enquête en ligne. Le chapitre 7 s'est consacré à l'étude de la nature des interactions au sein des communautés de professionnels en ligne. Treize discussions ont été finement analysées à l'aide d'un schème de codage que nous avons créé. Le chapitre 8 avait pour objectif d'étudier le vécu subjectif des participants. Des entretiens d'auto-confrontation avec des relances d'entretien d'explicitation ont été menés auprès de neuf participantes. Les résultats présentés dans ces trois chapitres ont été discutés au regard de la littérature existante.

Cette nouvelle partie a pour objectif de **proposer une discussion générale de notre travail au regard des résultats obtenus et de la littérature existante**. Notre objectif est de contribuer à alimenter les connaissances sur les échanges entre professionnels médiatisés par un forum de discussion. Nous présenterons dans le chapitre 9 les apports de notre étude dont nous distinguerons les apports principaux de l'étude ainsi que les apports méthodologiques.

Le chapitre 10 s'attachera à présenter les limites principales de notre étude ainsi que les perspectives pour les futures recherches.

9e chapitre : Apports de l'étude

Ce chapitre est consacré aux apports de notre étude. Nous présenterons dans un premier temps les apports principaux et les confronterons aux travaux existants. Dans un second temps, nous mettrons à jour les apports méthodologiques.

1) Apports principaux de l'étude

1.1) Les échanges sur le forum comme nouveau moyen de coping

1.1.1) Le recours au forum : démarche volontaire et stratégique

Près de la moitié des initiateurs des discussions sur les forums professionnels font part de leur situation en exprimant explicitement leurs émotions. Celles-ci sont, sauf exception, à valence négative, ce qui atteste que **l'engagement des participants est lié à l'expression d'une situation problématique**. Les résultats de l'enquête en ligne et des entretiens montrent que les participants expriment, pour la plupart, des **effets néfastes de leurs problèmes sur leur santé physique et psychique**. La conséquence la plus fréquemment rapportée par les participants à l'enquête en ligne est un **état de stress et de préoccupation**. D'autres mentionnent des impacts plus intenses comme un état de **décompensation psychologique** (déprime). Les entretiens menés confirment ces résultats, les participantes mentionnent parfois des conséquences qui **impactent parfois la vie conjugale et familiale**.

Plusieurs études ont montré qu'en situation professionnelle, les intimes ne sont plus la cible privilégiée du partage social et sont relayés par les collègues (Metts & *al.*, 1994 ; Rimé, 2005). Les résultats de l'enquête en ligne et des entretiens mettent en évidence que le besoin de partager ses expériences professionnelles avec des pairs est plus fort que celui de partager avec des proches. Nos résultats apportent un regard nouveau à la littérature sur les cibles du partage social en situations professionnelles. **Les cibles privilégiées ne sont pas nécessairement les collègues « directs » mais aussi les collègues « indirects » rencontrés sur le forum**. Généralement, le partage social se fait préférentiellement avec des personnes connues (Rimé, 2005). Nos résultats montrent que **le partage d'un référentiel commun prend le pas sur la proximité relationnelle**. Les résultats de l'enquête en ligne ne donnent pas d'indication sur la qualité des échanges. Le fait que l'ensemble des participants aient cité leurs collègues comme cibles du partage social dans l'enquête en ligne ne signifie pas qu'ils sont satisfaits du soutien. Cinq participantes ayant répondu au questionnaire ont également accepté un entretien. Parmi ces cinq participantes, quatre d'entre elles ont déclaré dans l'enquête en ligne parler de leurs problèmes à leurs collègues. Les entretiens ont toutefois révélé que toutes estiment qu'il y a un **manque d'entraide entre collègues au niveau de la pratique et se sentent isolées au niveau de leur travail**. Les relations entre enseignants ne sont pas forcément mauvaises, ils peuvent avoir de bons rapports sans pour autant avoir d'échanges sur le contenu même de leurs enseignements. Le sentiment d'isolement est lié à **l'impossibilité de trouver dans son entourage professionnel des personnes vivant le même type de situations**. Ce sentiment est accentué par le fait que les enseignants dans les établissements n'ont pas les mêmes classes. Or, l'étude thématique des

discussions a révélé que les préoccupations des enseignants qui se rendent sur le forum sont essentiellement liées **à la pédagogie** (contenu, méthode et outils de travail). Ainsi, le **sentiment d'isolement serait lié à un faible partage de référentiel commun avec les collègues « directs ».** Si nos résultats mettent en évidence une insatisfaction de l'entraide entre collègues au niveau des contenus pédagogiques, nous ne pouvons pas pour autant les généraliser à l'ensemble de la profession. Les enseignants qui se rendent sur le forum sont peut-être ceux qui sont insatisfaits de l'entraide au sein de leurs établissements. Nos résultats pointent un **lien entre manque de soutien dans la sphère professionnelle et engagement sur le forum et aident ainsi à la compréhension des caractéristiques des participants.** La recherche de soutien psychologique est un motif très fréquemment observé dans notre étude mais il est associé à d'autres motivations telles que la recherche de solutions concrètes et/ou la recherche de sens. La plupart des participants actifs du forum EDP déclarent dans le questionnaire que les échanges sur le forum **les ont déjà aidés à résoudre leurs problèmes.** Dans la logique défendue par Delelis (2004) selon laquelle les personnes s'engagent dans un processus d'isolement en fonction de la réaction supposée de leur interlocuteur, nous pouvons considérer **le forum comme un palliatif au manque d'entraide et un moyen de prévention contre l'isolement professionnel.** Si un forum ne peut être un substitut aux échanges au sein des établissements, il constitue une importante ressource d'entraide pour certains professionnels.

A la lumière de nos résultats, nous considérons que le recours au forum constitue une stratégie d'adaptation pour les professionnels. **Ce mode d'adaptation s'inscrit dans une démarche volontaire et stratégique** de l'individu qui va chercher du soutien auprès de ses pairs pour pallier ses difficultés et réduire son état de tension émotionnelle. Les réponses à l'enquête en ligne et les entretiens montrent que le recours au forum comme stratégie de coping vient pour certains après **plusieurs tentatives de maîtrise infructueuses** (*e.g.* surinvestissement dans le travail). Pour d'autres ayant déjà fait l'expérience du forum, cette stratégie intervient rapidement dans le processus de coping. L'expérience d'échanges bénéfiques permet aux participants de s'orienter rapidement vers cette stratégie. Cela illustre la dimension d'apprentissage des stratégies de coping. L'enquête en ligne et les entretiens montrent que **les participants sont largement satisfaits des échanges sur le forum** (80% des participants d'EDP ayant répondu au questionnaire ainsi que l'ensemble des participantes interviewées). Quelques participants notent toutefois des **éléments d'insatisfaction** dans leurs réponses à l'enquête en ligne et dénoncent la mauvaise qualité des réponses.

1.1.2) Le recours au forum favorise des stratégies de coping centrées « émotions » et centrées « problème »

Nous avons vu que le **recours au forum peut être considéré en soi comme une stratégie de coping de recherche de soutien social**. En outre, nos résultats montrent que le recours au forum permet aux participants de **s'orienter vers des stratégies centrées « émotions » et des stratégies centrées « problème »**. Les résultats de l'analyse de l'évolution des contenus montrent que **les échanges entre professionnels sur des forums sont marqués par des dynamiques de soutien émotionnel, d'élaboration de sens et de recherche de solutions concrètes.** Les échanges combinent généralement deux processus (*e.g.* élaboration de sens et soutien émotionnel). Ces dynamiques produisent des **effets sur l'initiateur** qui peuvent être rapprochés des stratégies de coping trouvés dans la littérature. Ces effets ont été repérés dans le contenu des échanges et dans les entretiens. La dynamique d'élaboration de sens favorise la **réévaluation de la situation** (ou changement de perspective) qui renvoie au **coping centré émotion**. Le changement de perspective peut entraîner dans certains cas, lorsque le problème est axé sur une pratique d'enseignement**, la mise en place d'une**

nouvelle pratique d'enseignement et ainsi participer à l'amélioration de la pratique. La dynamique de **recherche de solutions** concrètes peut favoriser la **mise en place d'une action concrète** (*e.g.* démissionner, se mettre en arrêt maladie). Cette dynamique peut également se matérialiser par la **construction collective d'un document de travail**. La mise en place d'une action concrète et la réification d'un document fait référence au **coping centré problème** dans lequel l'individu affronte directement la source du problème en mettant en place une action. La dynamique de soutien participe à **l'amélioration du bien-être** des participants en favorisant la **réassurance, le réconfort,** et la **diminution du sentiment de solitude**. Les échanges sur le forum favorisent le recours à des stratégies qui permettent à l'individu de gérer ses émotions et de résoudre ses problèmes. D'après nos résultats, nous pouvons dire que les échanges entre professionnels **répondent aux trois classes de besoins en termes de régulation** mis en évidence par Rimé (2007) : les besoins socio-affectifs, cognitifs et d'action.

Les dynamiques mises en évidence sont des résultats originaux puisqu'aucune autre étude, à notre connaissance, ne s'est attachée à mettre en lumière l'évolution des échanges. Les études s'intéressent généralement à relever les formes de soutien présentes dans les échanges sans que la dynamique du soutien ne soit prise en compte (*e.g.* Braithwaite & *al.*, 1999 ; Coulson, 2005 ; Coulson & *al.*, 2007). Les effets des échanges sur les participants ont fait l'objet de nombreuses études qui ont généralement eu recours à des enquêtes en ligne (*e.g.* Malik et Coulson, 2008) et plus rarement des interviews (Pfeil et *al.*, 2009). Akrich et Méadel (2009) ont montré, à partir d'une analyse thématique des discussions, la particularité des listes de discussion entre patients. Certaines discussions s'orientaient vers le partage et l'articulation d'expériences patients et d'expertise médicale, alors que d'autres se centraient sur le partage d'informations médicales, l'échange d'expériences ou encore le soutien mutuel.

1.2) La dynamique du soutien social

Le second apport original de notre travail concerne les résultats de la **dynamique du soutien social.** Nous considérons que le soutien social est une dynamique interactionnelle composée (*a minima*) (1) **du partage social d'une expérience émotionnelle associé ou non à une demande spécifique,** (2) **des comportements de soutien manifestés par l'auditeur** et (3) **de l'évaluation par la personne en demande de la qualité du soutien apporté.** Dans la réalité, les échanges entre les deux personnes se poursuivent au-delà de l'enchainement présenté.

Notre étude apporte des connaissances nouvelles en mettant en évidence des résultats sur la **compréhension des manifestations émotionnelles et des attentes sous-jacentes** des participants au forum. Notre travail comble, du moins en partie, les manques de travaux sur l'intelligibilité des émotions révélés par Gauducheau (2008). Les études existantes s'attachent peu à étudier la compréhension des manifestations émotionnelles sauf à travers la question de la relation intime des échanges (Derks & *al*., 2007b).

1.2.1) Attentes, expression émotionnelle et censures des initiateurs

L'analyse des messages (chapitre 6) montre que près de la moitié des initiateurs expriment explicitement leurs émotions. L'analyse fine des messages montre que **le dévoilement de soi** (récit d'expérience, expressions émotionnelles et demande d'aide) représente la majorité du contenu des messages des initiateurs (chapitre 7). Certains initiateurs dévoilent beaucoup leur ressenti en utilisant des termes forts (*e.g.* « *je fais de grosses crises d'angoisse* »), d'autres plus faibles (*e.g.* « *cette*

situation me déroute un petit peu »). De même, certains expriment des émotions variées (*e.g.* doute, colère, tristesse, peur) alors que d'autres en expriment une ou deux (*e.g.* déception et doute). Les participants expriment le plus fréquemment **des émotions liées au doute** (expression d'une difficulté, questionnement), **au stress** (angoisse, peur, anxiété, inquiétude) **et à la tristesse**. **Les participants partagent ainsi leur situation professionnelle problématique en faisant part de l'impact sur leur bien-être.** Les demandes d'aide les plus fréquemment observées dans les messages sont des **demandes de soutien informationnel** (conseil, évaluation, information) suivi des demandes de partage d'expérience et d'aide instrumentale. Aucune demande de soutien émotionnel n'est observée (ou très peu). Toutefois, ce type d'attente est exprimé en entretien. **Les participantes interrogées masquent systématiquement leurs besoins de décharge et de soutien émotionnel dans leur message et le transforme en demande de conseils**. Le soutien émotionnel qu'attendent les participantes peut se manifester par des marques de réassurance, des expressions de déculpabilisation, du partage de situations similaires, de la compréhension et des encouragements. Une explication de la censure exercée est liée à **la peur de lasser les gens ou d'être considéré comme quelqu'un qui se plaint** (autrement dit, que les gens ne se rendent pas compte de l'impact réel de l'événement). Une seconde explication de ce phénomène de censure se trouve dans les **règles sociologiques en vigueur dans nos sociétés.** Les participants utilisent alors la voie **de la communication implicite** pour exprimer leur besoin de soutien émotionnel.

Les résultats de notre étude apportent des éléments nouveaux à la littérature existante. Preece (1999) ainsi que Pfeil et Zaphiris (2007) ont mis en évidence la stratégie utilisée par les personnes en demande pour obtenir des réponses empathiques (*i.e.* procéder à du dévoilement de soi) à l'aide d'une analyse de contenu des échanges écrits (données extrinsèques). L'apport de notre étude est d'avoir mis en lumière les décalages au niveau des attentes en confrontant des données extrinsèques et intrinsèques.

1.2.2) Évaluation de la demande et mécanisme d'ajustement

Nos résultats montrent que les réactants sur les forums évaluent la demande de la personne en demande et procèdent à des mécanismes d'ajustement entre le soutien demandé et le soutien apporté :

(1) Comprendre les particularités de la situation de son interlocuteur.

Les échanges médiatisés sur les forums ne facilitent pas cette compréhension où les feedbacks sont moins présents. L'interlocuteur doit comprendre les particularités de la situation et les leviers d'action dont dispose la personne en demande. Autrement dit, il doit identifier son potentiel de maîtrise afin d'analyser les contraintes et ressources du locuteur.

(2) Identifier les attentes réelles

Nos résultats montrent que les réactants font un **effort de compréhension des attentes réelles de l'initiateur notamment en ce qui concerne les attentes de soutien émotionnel**. Pour ce faire, il prend en compte le contenu du message et le style rédactionnel employé, ce qui témoigne de la prégnance de la communication implicite. Les entretiens montrent que les participants (réactants et lurkers) infèrent l'attente de soutien émotionnel grâce au **dévoilement de soi émotionnel qui semble être une stratégie socialement reconnue.** Nos résultats étayent le point de vue d'Averill (1980), Hess et Kirouac (2000) ainsi que de Kerbrat (1999) qui considèrent que les manifestations émotionnelles peuvent servir à solliciter des réactions du partenaire d'interaction. Nos résultats complètent ceux de Preece (1999) et de Pfeil et Zaphiris (2007) qui révèlent que le dévoilement de soi émotionnel est un

déclencheur de réponse empathique. L'apport de notre étude vis-à-vis de ces travaux est d'avoir obtenu ces résultats à partir de données intrinsèques. Les données ont été recueillies auprès des participants eux-mêmes, plus précisément des réactants, qui ont expliqué **se baser sur le dévoilement de soi pour inférer une attente de soutien émotionnel.** On observe que les participants peuvent parfois mettre en doute l'authenticité des demandes exprimées lorsque celles-ci ne sont pas pertinentes vis-à-vis de la situation exposée.

(3) Choisir le mode de soutien adapté.

Le réactant **choisit un ou plusieurs comportements de soutien** qui lui paraissent appropriés. Les résultats de l'analyse des discussions écrites ont montré que les participants ont couramment recours à **six comportements de soutien** :

- **Le partage d'expérience.** Le réactant fait le récit de sa propre expérience (passée ou présente). Il peut axer son propos sur les solutions qu'il a mises en place, ce qui a une valeur de conseil implicite. Il peut également axer son récit sur la situation afin de montrer la similitude entre son expérience et celle de la personne en demande.
- **Les expressions émotionnelles.** Le participant peut accompagner son récit d'expérience, d'expressions émotionnelles qui témoignent, la plupart du temps, d'un vécu émotionnel similaire. Toutefois, l'analyse des discussions a montré que le réactant peut associer son récit d'expérience à des émotions positives afin de montrer à son interlocuteur que des solutions sont envisageables et ainsi lui procurer du réconfort.
- **Les opinions-évaluations.** Le participant peut évaluer la situation de son interlocuteur ou sa propre situation ce qui aide la personne en demande à construire du sens. Il peut également axer son propos sur la solution à mettre en place en émettant son point de vue sur la pertinence de celle-ci.
- **Les conseils**. Selon la compréhension qu'il a de la situation, le réactant peut axer son conseil sur les moyens de mettre en place des actions concrètes pour résoudre son problème (coping centré problème) ou sur la réévaluation de la situation (coping centré émotion). Les conseils sont exprimés de manière plus ou moins injonctive.
- **Le partage de connaissances.** Le réactant partage des informations, des documents ou des connaissances de la pratique, généralement issues d'un travail réflexif sur sa propre expérience.
- **Le soutien émotionnel explicite**. Le participant peut témoigner à son interlocuteur de soutien émotionnel explicite de manière plus ou moins personnalisée. On observe des marques de soutien stéréotypées et des marques de soutien personnalisées dans lesquelles le participant reprend les éléments de la situation de l'interlocuteur et manifeste du réconfort.

Nos résultats montrent que **le réactant a tendance à proposer un mode de soutien que lui-même attend ou qui l'a aidé dans le passé.** Certains sont plus sensibles au partage d'expérience, d'autres préfèrent du soutien émotionnel explicite ou encore une aide à la réévaluation. Bien que les manifestations d'empathie dépendent des participants et du contexte, il semble qu'il y ait des **similitudes entre les messages de soutien selon l'intensité des émotions exprimées par l'initiateur**. Nos résultats montrent que les réactants témoignent de leur empathie à un initiateur qui exprime des émotions intenses en faisant part d'un **vécu émotionnel similaire** (chapitre 7)**.** Ils témoignent ainsi de leur connaissance de la situation et de leur compréhension de l'état affectif dans lequel se trouve l'initiateur. Les comportements de soutien émotionnel explicite, tels que définis dans notre schème de codage, ne sont pas exclusivement réservés aux initiateurs exprimant beaucoup leurs émotions. Les réactants émettent des demandes de clarification de la situation et proposent **des pistes de réflexion aux initiateurs qui expriment peu leurs émotions**. Christophe et Rimé (1997) montrent que plus un

épisode relaté est chargé émotionnellement, plus la personne qui écoute va avoir des comportements de soutien émotionnel. Le rapprochement que nous avons fait entre notre catégorisation et celle de Pfeil et Zaphiris (2007) a permis de **montrer la nature empathique des échanges entre professionnels en difficultés.** Le soutien émotionnel se traduit dans les messages par du partage d'expériences similaires. Notre étude a l'originalité d'avoir pris en compte l'intensité des émotions exprimées par l'initiateur et d'avoir mis en évidence des comportements de soutien différents (chapitre 7). Néanmoins, ces résultats, issus d'une analyse fine des échanges, portent sur un nombre restreint de messages et ne peuvent prétendre être généralisables et devront être complétés par d'autres études.

Enfin, nous proposons de faire un **rapprochement entre nos résultats et le processus d'empathie qui est à la base des échanges de soutien social**[38]. Ce processus permet aux participants de se comprendre et se coordonner. Selon Ickes (1993), l'empathie renvoie à **la justesse empathique** (capacité/compétence qui permet de faire des inférences) et à **la réponse adéquate** (répondre avec compassion et de manière appropriée). Ainsi, l'étude de l'empathie implique de s'intéresser à la manière dont les individus infèrent les états psychologiques et témoignent de soutien. Les résultats présentés dans cette section sont liés au vécu des réactants et ils **alimentent les connaissances sur le processus d'empathie en ligne**. En outre, le point de vue des initiateurs (cible du soutien) est indispensable pour connaître la perception de la qualité du soutien.

1.2.3) L'évaluation du soutien perçu

A notre connaissance, aucune étude ne s'est attachée à mettre en évidence les éléments importants du processus d'évaluation du soutien. Nos résultats montrent que les initiateurs évaluent constamment le soutien apporté par les réactants mais en rendent peu compte dans les écrits. Les entretiens ont permis de mettre en évidence les éléments sur lesquels se basent les participants pour évaluer le soutien. Notre étude apporte ainsi des **connaissances sur la satisfaction du soutien du point de vue de la personne en demande d'aide.** Ces éléments n'ont, à notre connaissance, pas été mis en lumière par d'autres études. Les résultats de l'analyse des entretiens montrent que la satisfaction du soutien dépend principalement de **trois facteurs interdépendants** :

(1) Le participant évalue la compréhension de son interlocuteur à travers :

- **La similarité des expériences** mises en correspondance. Le participant évalue de manière négative le soutien lorsqu'il considère que les situations mises en concordance ne sont pas au même niveau (*e.g.* gravité).
- **La pertinence de l'analyse de la situation.**
- **La faisabilité du conseil**. Les conseils appropriés sont ceux que la personne peut mettre en application**.** Nous pouvons nous demander, comme le montrent Coulson et *al.* (2005, 2008), si le soutien émotionnel n'est pas attendu dans des situations où la personne n'a pas le contrôle (*e.g.* agression par un élève) et si le soutien informationnel (sous forme de conseils) n'est pas préféré quand le participant peut contrôler sa situation (*e.g.* construire un document de travail). Ces résultats vont dans le sens de la théorie of « optimal matching » dans laquelle la contrôlabilité de l'événement a une place importante dans la satisfaction du soutien (Cutrona & Russell, 1990).
- **La conformité du soutien proposé au soutien attendu.** Le soutien perçu ne correspond pas toujours aux comportements manifestés. La déception peut être due à la perception

[38] Le terme « empathie » est utilisé par les études sur les communautés de soutien telles que Preece (1999) et Pfeil et Zaphiris (2007) pour désigner les comportements qui font preuve de compréhension et de bienveillance. L'origine du terme « empathie », tel que définit dans la revue de littérature, renvoie à un processus qui permet la communication interindividuelle.

d'un manque de soutien, à des formes de soutien malvenu ou à une tentative infructueuse de soutien (Rimé, 2005). Le mode de soutien apporté ne doit pas être trop éloigné des attentes de l'initiateur.

(2) La représentation des compétences de l'interlocuteur

Nos résultats ont mis en évidence que les participants se construisent une représentation de la personnalité et/ou des compétences des autres participants à travers leurs interventions. Cette représentation a un impact direct sur l'évaluation de la qualité du soutien. Nos résultats apportent des éléments nouveaux à la satisfaction du soutien grâce à cette notion de compétences des participants. **La valeur accordée au soutien dépend étroitement de la représentation des compétences du participant qui les procure.** Nos résultats complètent ceux de MacGeorge et *al.* (2004) quant à l'importance de la crédibilité accordée à la personne sur l'évaluation du conseil donné. Nos résultats permettent d'étendre cette notion à **l'ensemble des comportements de soutien.**

Nos résultats peuvent être rapprochés de la « legitimate peripheral participation theory » proposée par Lave et Wenger (1991). Les participants ont une conscience sociale des autres membres et se construisent, au fil des interactions, une représentation de leurs compétences.

(3) Le partage d'expérience comme gage de qualité du soutien social en ligne

La légitimité qu'apporte l'expérience vécue n'est pas retrouvée, dans nos résultats, pour les autres modes de soutien. Le modèle du « bon partenaire » proposé par Christophe et Di Giacomo (2003) ne semble pas s'appliquer pour les situations de partage d'expériences professionnelles pour lesquelles les participants expriment l'attente que leur interlocuteur fasse part d'une expérience similaire.

Les différentes fonctions du partage d'expérience peuvent expliquer que celui-ci soit le type de soutien majoritairement attendu et apprécié. Tichon et Shapiro (2003) mettent en évidence trois fonctions instrumentales du partage d'expérience dans les échanges : (1) **demander de l'aide de manière implicite ;** (2) **donner du soutien** en montrant que des solutions sont possibles ; (3) **partager des moments de complicité** avec un autre participant (autrement dit favoriser la proximité relationnelle).

Nos résultats ont permis de valider ces trois fonctions et permettent de les compléter avec d'autres fonctions comme (4) **témoigner d'empathie et de sa compréhension** de la situation ; (5) **source de réassurance, valider, normaliser, réduire l'isolement émotionnel** par la comparaison sociale; (6) **rechercher des solutions** pour résoudre sa situation problématique; (7) **aider à la construction de connaissances en alimentant son référentiel de situations connues** ; (8) **aider à améliorer sa pratique en favorisant le travail réflexif.** Le partage de préoccupations similaires (*e.g.* construire un document d'évaluation obligatoire) fédère des participants autour d'un problème commun ; (9) **constitue une preuve empirique** et renforce la crédibilité des conseils et de l'analyse de la situation. Nous proposons ainsi d'ajouter à la théorie du conseil proposée par MacGeorges et *al.* (2004) que celui-ci doit être argumenté par une preuve empirique; (10) **aider à la prise de décision**.

1.3) Les communautés de professionnels en ligne à double visée : construction de pratique et soutien psychologique

Notre étude a cherché à mettre en évidence que les communautés de professionnels étudiées ont des caractéristiques propres aux communautés de soutien (le soutien émotionnel et le dévoilement de soi) et aux communautés de pratique (élaboration de sens et de connaissances qui favorise la

construction de pratique). Ces deux points seront discutés dans les sections suivantes. Nous nous consacrerons, dans un premier temps, à faire état des connaissances sur les motivations des participants que notre étude a permis de mettre en lumière.

1.3.1) Des motivations variées et enchevêtrées

Les résultats mettent en évidence que les motivations à s'engager dans une discussion **sont complexes, multidimensionnelles et enchevêtrées**. Les **trois principales motivations** mises en évidence dans notre étude recoupent les motifs classiquement trouvés dans la littérature, d'une part, sur les communautés de soutien et d'autre part, sur les communautés de pratique. En effet, les participants **recherchent du soutien psychologique**, élément central des communautés de soutien. Ils cherchent également à **améliorer des connaissances sur leur pratique et à résoudre leurs problèmes** en trouvant des solutions concrètes. Ces deux motifs recoupent ceux définis dans les **communautés de pratique et participent plus largement à la construction de la pratique**. Les fonctions de soutien psychologique et de construction de la pratique seront développées dans les deux prochaines sections. Le désir **d'améliorer sa pratique** exprimé par les participants au forum EDP est, selon nous, à mettre en lien avec leur **perception d'un manque de compétences dû à une formation initiale insuffisante.** Les entretiens montrent que les participants les moins expérimentés investissent le forum pour pallier leurs manques grâce à l'expérience des participants plus expérimentés. Ces résultats vont dans le sens de ceux de Merseth (1992) : les jeunes enseignants hésitent à demander de l'aide à leurs collègues de peur de passer pour des incompétents et préfèrent se reporter vers des communautés en ligne. D'autre part, on trouve des participants plus expérimentés qui, par convictions, aident les plus jeunes à construire leur pratique. Ces résultats mettent en évidence l'importance de **l'aide intergénérationnelle**, les plus expérimentés aidant les moins expérimentés.

D'autres motivations, plus classiquement retrouvées dans la littérature, sont mises en évidence dans notre étude. Elles concernent les **caractéristiques propres au média** (anonymat, absence de contraintes temporelles, asynchronie), **les ressources importantes d'informations et de participants** (Malik & Coulson, 2008 ; Braithwaite & *al.*, 1999 ; Walther & Boyd, 2002 ; Wright, 2002) ainsi que **la similitude** mise en évidence dans les communautés de soutien en ligne (Preece, 1999 ; Pfeil et Zaphiris, 2007 ; Braithwaite et *al.*, 1999 ; Wright, 2000). En effet, nos résultats montrent que les participants partagent un fort **besoin de similarité**. Les participants qui s'engagent sur le forum, qu'ils participent activement ou non, sont motivés par le fait de rencontrer des personnes qui vivent des situations similaires ou ont le même type de préoccupations. Le partage de situations semblables semble être un gage de la compréhension de l'interlocuteur. **Le besoin de similitude renvoie à la recherche de comparaison sociale** (Wills, 1981). Les entretiens avec les participantes ont donné des éléments de compréhension des fonctions de la comparaison sociale. Nous pouvons en lister trois :

- **Le besoin de réassurance** : le constat que d'autres personnes vivent des situations similaires peut diminuer le sentiment de solitude.
- **La recherche de conformité** : connaître l'interprétation d'autres personnes vivant une situation similaire sert de point de référence à sa propre expérience.
- **La recherche de solution** : connaître la manière dont procèdent les autres participants vivant ou ayant vécu une situation similaire sert à enrichir son répertoire de coping. Les participants peuvent ainsi trouver des solutions, des modes de réaction pour appréhender leur propre situation.

Les résultats de l'enquête en ligne montrent **qu'il n'y a pas de différences entre initiateurs, réactants ou lurkers dans les motifs qui les poussent à s'engager sur le forum**, tous le font pour répondre à des préoccupations personnelles. Malik et Coulson (2008) ont également donné, avec la même méthode (enquête en ligne), des éléments qui vont dans ce sens. L'expérience des lurkers seraient similaires à celles des participants actifs. Nos analyses de contenu des discussions montrent que l'initiateur n'est pas le seul participant à émettre des demandes d'aide. Les réactants peuvent également exprimer leurs difficultés et recourir à l'aide des autres participants. Les entretiens ont permis d'aller plus loin en montrant que les réactants et lurkers s'engagent dans une discussion pour répondre à leurs propres préoccupations. **Ces participants répondent à leurs propres besoins à travers les échanges qu'ils observent**. Ils peuvent ainsi s'approprier les expériences et les connaissances transmises et tentent parfois de mettre en place les conseils proposés. Les échanges leur permettent également **d'alimenter leur référentiel de situations connues**. Ils cherchent, à travers l'expérience d'autrui, à nourrir leurs connaissances de situations auxquelles leurs pairs sont confrontés. Ils auraient ainsi des éléments pour faire face dans le cas où ils seraient confrontés à des situations similaires. Les résultats de notre étude donnent du crédit aux propos de certains auteurs tels que Tichon et Shapiro (2003) qui considèrent que **les interactions de soutien impliquent à la fois de donner et recevoir du soutien.** A notre connaissance, aucune recherche n'a étudié la dynamique du soutien en s'appuyant sur autre chose que sur des observables (*e.g.* Pfeil & Zaphiris, 2007). Notre travail présente l'originalité d'associer l'analyse d'observables et le point de vue subjectif des participants, ce qui donne de la validité à nos résultats.

1.3.2) Le forum comme espace de réflexivité et d'élaboration de connaissances sur la pratique

Wenger (1998) postule que les fonctions principales des communautés de pratique sont la **construction de sens, de connaissances et de compétences impliquées dans l'amélioration de la pratique.** Ces concepts renvoient à des activités développées par les participants telles que la **résolution de problème, la recherche d'informations et d'expériences, le partage d'expérience, l'observation de la pratique des autres membres** (Wenger, 1998 ; Charlier & Henri, 2004 ; Chanal, 2000 ; Murillo, 2008). Ces différentes activités ont été repérées dans nos résultats, ce qui atteste de **l'intérêt du rapprochement entre les communautés de professionnels en ligne étudiées et les communautés de pratique** (chapitre 6, 7 et 8). L'originalité de notre étude repose sur l'analyse de l'évolution des échanges à travers laquelle nous avons mis en évidence les **processus d'élaboration de sens et de recherche de solutions** (résolution de problèmes et construction de documents) (chapitre 7).

La dynamique d'élaboration de sens est parfois au cœur des échanges. Les résultats de l'analyse du contenu des échanges ont montré que les opinions représentent une faible proportion des messages des initiateurs, ce qui tend à montrer qu'ils ont amorcé un travail réflexif qui demande à être poursuivi. Les échanges entre participants aident la personne en demande à construire du sens. Les réactants peuvent faire part d'un vécu et de préoccupations similaires passés ou présents et avoir amorcé un travail réflexif. Ils partagent ainsi avec les autres participants leur mode de réflexion et permettent d'alimenter l'élaboration de sens de chacun. **Les participants peuvent élaborer du sens de manière collective sur une situation spécifique et/ou sur un ensemble de situations où ils créent des connaissances partagées au sein de la communauté, ce qui alimente le référentiel commun.** Les participants, grâce aux échanges, changent de perspective, évaluent différemment leur propre situation ce qui peut mener à une diminution du stress ressenti. Ce changement de perspective a

été mis en évidence à plusieurs reprises dans notre travail : il a été cité comme l'une des motivations à s'engager sur le forum par les participants ayant répondu à l'enquête en ligne ; il a été mis en évidence comme un effet de la dynamique des échanges axée sur l'élaboration de sens et il a été exprimé par les participantes interviewées lors des entretiens d'auto-confrontation. **Le forum est ainsi une occasion pour les professionnels d'élaborer du sens sur leurs expériences vécues et procéder à l'analyse réflexive qui intervient dans le processus de construction de compétences** (Weill-Fessina & Pastré, 2004).

Nous avons également mis en évidence **la dynamique de recherche de** solutions qui peut se traduire par la co-construction **de documents**. Cet outil est une preuve de l'élaboration de connaissances réalisée au cours des échanges par la transformation d'expériences (participation) en connaissances plus stabilisées sur la pratique de leur métier (réification). L'outil ainsi construit alimente le référentiel commun des participants au forum. Les outils produits par le processus de réification peuvent aussi se présenter sous forme de procédures ou de règles générales du métier. **La dynamique de recherche de solution peut également se traduire par la mise en place d'une action concrète**. Les participants émettent des conseils qu'ils peuvent accompagner d'un récit de leur propre expérience qui prend la forme d'une preuve empirique. Les participants construisent ainsi, grâce aux échanges, des connaissances sur la manière de traiter un problème. Les résultats ont montré qu'au sein des dynamiques de recherche de solutions concrètes, les échanges semblent avoir une forte interactivité. Les participants interagissent les uns avec les autres et intègrent dans leurs messages des propos émis par d'autres.

Les dynamiques d'élaboration de sens et de recherche de solutions concrètes participent à l'élaboration de connaissances sur sa propre pratique ou sur le métier en général. Les participants construisent collectivement leur référentiel commun qui va leur servir de point d'ancrage lors de prochains échanges.

Les particularités du média ne sont pas à négliger dans le travail réflexif. Quelques participants ont mentionné le pouvoir réflexif de l'écrit que permet le forum. L'écrit adressé à autrui favorise le travail réflexif, il oblige le participant à structurer son discours et ainsi structurer sa pensée. En outre, le forum représente un support qui permet de construire et partager l'historique de cette co-construction. Les participants n'ayant pas été actifs dans une discussion peuvent la consulter dans l'après-coup et alimenter leur propre référentiel.

1.3.3) Le forum comme espace de soutien psychologique

Les communautés de soutien en ligne sont considérées comme des espaces où se manifestent du soutien psychologique et de l'empathie. Les études qui se sont attachées à montrer la présence de soutien dans les communautés ont principalement mis en évidence des comportements empathiques en étudiant la nature des échanges au sein des discussions (Preece, 1999 ; Pfeil et Zaphiris, 2007). Notre étude a l'originalité d'avoir montré par différentes méthodes que le forum entre professionnels est, entre autres, **un espace de soutien psychologique**. La recherche de soutien psychologique est l'une des principales motivations mentionnées par les participants dans l'enquête en ligne, notamment par les participants actifs. Bien que ce type d'attentes soit rarement, voire jamais, explicitement exprimé (seulement deux messages ont été repérés comme comportant ce type de demande dans le chapitre 6), il semble qu'elle soit une attente intime. L'importance de ce motif est confirmée par les entretiens d'auto-confrontation où la plupart des participantes expriment des attentes de ce type. Nos résultats ont montré que le soutien émotionnel explicite n'est pas l'unique comportement de soutien observé

pour témoigner d'empathie. Les réactants en témoignent à travers le partage d'un vécu émotionnel similaire. Ces résultats mettent ainsi en évidence une forme de **réciprocité du dévoilement de soi** tel que le mettent en évidence Barak et Gluck-Ofri (2007). La dynamique de soutien émotionnel mise en évidence comporte systématiquement des expressions de soutien émotionnel. Les participants témoignent de leur compréhension, de réassurance, d'encouragements par de nombreuses marques de soutien émotionnel explicites qu'ils associent souvent à des évaluations de la situation afin de susciter un travail cognitif chez la personne en souffrance. Nos résultats montrent que les discussions dans lesquelles les échanges sont centrés sur l'apport de soutien psychologique ont une faible interactivité. Les participants s'adressent à la personne en attente et ne font pas, ou très peu, de références aux autres participants dans leurs messages. **Les dynamiques de soutien émotionnel sont observées dans les discussions où l'initiateur fait part d'émotions négatives intenses** (chapitre 7). Ceci tend à mettre en évidence que lorsque l'initiateur est émotionnellement impliqué, les réactants se centrent exclusivement sur celui-ci et ne se permettent pas des apartés.

1.4) Frontières perméables entre le forum et la sphère publique

Les résultats de notre étude montrent que les participants construisent des relations avec d'autres participants qui peuvent évoluer vers d'autres modes de communication. Près de la moitié des participants d'EDP ayant répondu à notre enquête en ligne déclarent avoir maintenu le contact avec d'autres participants. Les modes de communication utilisés sont variés (mail, courrier postal, téléphone, visite). Des études qui s'intéressent aux communautés de soutien, comme celle de Pfeil et *al.* (2009), ont montré que les participants peuvent maintenir le contact et que des liens forts peuvent se créer. Bien que nos résultats soient similaires, **notre interprétation diffère quelque peu**. Dans le cas des communautés de soutien, les participants qui maintiennent le contact se préoccupent mutuellement de leur bien-être. Il y a, dans notre cas, une motivation supplémentaire : **être en contact avec des pairs dans le but d'améliorer sa pratique.** Les résultats des entretiens permettent d'affiner les connaissances sur la dimension relationnelle entre les participants. Notre étude montre que les motivations des participants à être en contact avec d'autres participants sont de deux ordres : (1) **Liens exclusivement professionnels**, le participant souhaite avant tout améliorer sa pratique et être en contact avec d'autres participants peut l'y aider. Un exemple rencontré dans notre étude est le cas où une participante est allée assister à la leçon d'une autre participante afin de découvrir une nouvelle méthode pédagogique ; (2) **Liens professionnels et personnels**, le participant exprime le souhait de créer des liens plus intimes où les participants entreraient dans la sphère privée.

Nos résultats étayent un point de la théorie de Walther (1996) qui stipule que **les participants sur les forums peuvent moduler leur degré d'anonymat**. Toutefois, notre étude produit un résultat original sur **la conscience de l'environnement des participants**. Les entretiens d'auto-confrontation ont permis de montrer que les participantes estiment que leur anonymat n'est pas garanti sur le forum. Certaines sont vigilantes à ne pas donner d'informations qui permettraient de lever leur anonymat (*e.g.* lieu d'exercice, nombre de classes et d'enseignants dans l'établissement, etc.). D'autres masquent sciemment les conflits et le manque d'entraide car elles estiment que leur anonymat sur le forum n'est pas totalement préservé et que des personnes qui les connaissent, notamment leurs collègues, peuvent les identifier. **Les informations les plus fréquemment censurées sont les difficultés relationnelles avec les collègues, l'opinion négative sur la hiérarchie ou encore les informations qui permettent d'identifier un élève.** Les craintes de répercussions sont principalement liées (a) aux parents qui pourraient dénoncer un manque de compétences de l'enseignant, (b) aux collègues qui les jugeraient de manière négative, et (c) à la hiérarchie qui pourrait exercer des pressions. Les participants peuvent

avoir recours à des stratégies comme effacer rapidement leurs messages lorsqu'ils craignent que les informations transmises les desservent.

Le forum revêt une influence telle qu'il peut parfois avoir un impact dans la sphère publique. Nous avons donné un exemple d'instrumentalisation du forum qui a eu des conséquences sur la vie de l'établissement. En ce sens, les forums entre professionnels se rapprochent des listes de discussion entre patients étudiées par Akrich et Méadel (2007). Les auteurs ont montré que l'usage de ces listes peut nourrir en arrière-plan **l'ambition d'un mouvement collectif de la sphère virtuelle vers la sphère publique.**

Nos résultats contestent ceux de Joinson (2001) pour qui, d'après trois études réalisées en conditions expérimentales, les participants auraient une conscience amoindrie de leur environnement ce qui les pousseraient à se dévoiler facilement. **Notre étude montre qu'au contraire, les participants ont une bonne représentation de leur environnement social sur les forums et qu'ils modulent leur degré d'anonymat.** Les différents éléments présentés dans cette section montrent que la frontière entre la communauté et le monde extérieur est parfois ténue. Les forums peuvent être considérés, comme le postule le concept d'hybridation (Proulx & Latzko-Toth, 2000) comme **une prolongation du monde réel** (*i.e.* les établissements). Les participants jouent avec les frontières et modulent leur anonymat selon ce qu'ils souhaitent partager et avec qui. Le forum peut être considéré comme une sphère professionnelle élargie.

2) Apports méthodologiques de l'étude : complémentarité des méthodes

Les différentes méthodes utilisées (enquête en ligne, analyse des traces écrites et entretiens) ont permis d'étudier en profondeur nos questionnements. Ces méthodes ont mis en lumière des données extrinsèques (analyse des traces écrites) et intrinsèques non situées (enquête en ligne) et situées (entretiens). **La complémentarité des méthodes a permis de saisir le processus de soutien social, la satisfaction de l'initiateur en lien avec les différents modes de soutien des réactants.** Notre étude a une méthodologie inédite qui permet de mettre en lumière différents phénomènes jusque-là appréhendés par une seule méthode. Le croisement de nos méthodes permet d'expliquer et de compléter des résultats obtenus par une seule méthode et de mettre en exergue des décalages et des masquages :

2.1) Mise en lumière de décalages entre les données extrinsèques et intrinsèques

2.1.1) Censure des difficultés relationnelles

Comme nous l'avons vu au chapitre 8, les participants censurent, entre autres, leurs difficultés relationnelles avec leurs collègues et la hiérarchie pour éviter des répercussions éventuelles. Les résultats des analyses de contenu du chapitre 6 mettent en évidence que les participants du forum EDP n'initient pas de discussion pour parler de difficultés rencontrées avec leurs collègues ou leur hiérarchie. La première conclusion est que les enseignants qui se rendent sur le forum ne rencontrent pas ce type de difficultés relationnelles. Les réponses à l'enquête en ligne donnent des indices contradictoires puisqu'une partie des participants mentionnent des conflits ou un manque de soutien de la part de leurs collègues. La question se pose alors de savoir pour quelles raisons ce thème n'apparaît pas dans les discussions. Les entretiens avec des participantes ont permis d'expliquer ces résultats contradictoires. Les participantes censurent ce type d'informations par crainte des répercussions.

2.1.2) Censures et déguisement des attentes de soutien émotionnel

Les participants déclarent dans l'enquête en ligne se rendre sur le forum pour obtenir du soutien psychologique. Toutefois, les analyses de contenu thématique des demandes émises dans les premiers messages ne montrent pas de demande de ce type. L'étude des interactions écrites permet de mettre en évidence de nombreux comportements de soutien émotionnel explicite ainsi que des dynamiques interactionnelles où le soutien est l'élément central. Les entretiens avec les initiatrices ont permis de comprendre que les attentes de soutien émotionnel sont masquées et que les réactantes infèrent ce type d'attente grâce au dévoilement émotionnel. En outre, l'analyse des évaluations du soutien émises en entretien mettent en évidence des attentes moins conscientisées.

Outre le masquage des attentes de soutien émotionnel, la confrontation des traces écrites et des verbalisations des participantes ont permis de mettre en lumière qu'elles dissimulent parfois une attente de soutien émotionnel en un autre type de soutien (souvent des conseils).

2.1.3) Censures de certaines émotions

Les participants déclarent majoritairement dans l'enquête en ligne que l'anonymat leur permet de s'exprimer plus librement. Aucun participant d'EDP ne déclare remettre en cause l'anonymat (contrairement à quelques participants du forum lesocial). Toutefois, les entretiens mettent en lumière d'importants masquages plus ou moins conscients. Les participants censurent certaines de leurs émotions qui semblent difficilement communicables comme la honte et la culpabilité. Ces résultats confirment les conclusions de Finkenauer et Rimé (1998). Ce résultat montre que la censure de certaines émotions s'exerce même en situation d'anonymat, ce qui apporte des éléments nouveaux à la compréhension des manifestations émotionnelles en CEMO.

2.1.4) Censures de l'évaluation de soutien

Les entretiens révèlent de nombreux masquages quant à l'évaluation du soutien lorsque celui-ci n'est pas adapté. Cela tend à montrer que même en situation médiatisée, les personnes ne dévoilent pas complètement leurs opinions et ressentis. Peut-être est-ce lié à ce que Goffman (1974) appelle la protection des faces. Les résultats de l'entretien atténuent ceux des réponses à l'enquête en ligne.

2.1.5) Différents niveaux d'attentes

La complémentarité des méthodes (entretiens et discussions écrites) a permis de montrer que les attentes des participants s'observent à **trois niveaux** : (1) les attentes **conscientes et exprimées** dans les messages ; (2) les **attentes conscientes et masquées** dans les messages (*i.e.* attentes de soutien émotionnel) ; (3) les **attentes moins conscientes** qui se saisissent à partir de l'évaluation du soutien des participants. L'ensemble de ces attentes évoluent au cours des interactions et ne restent pas figées sur l'attente initiale. Ces différents niveaux, qui témoignent de la **complexité des attentes** des participants, sont des résultats originaux. Les attentes (ou motivations) sont généralement inférées à partir d'analyse de contenu des échanges écrits (*e.g.* Pfeil & Zaphiris, 2007) ou des réponses à un questionnaire (*e.g.* Buchanan & Coulson, 2006 ; Malik & Coulson, 2008a).

10e chapitre : Limites et perspectives de l'étude

Au vu de la discussion générale, nous allons proposer, dans la partie suivante, les limites et les perspectives de l'étude.

1) Limites dues au terrain

1.1) Difficulté d'accès aux participants

La plupart des chercheurs qui souhaitent recueillir des données qualitatives sur le point de vue des participants aux forums de discussion ont recours aux enquêtes en ligne. Cette méthode présente l'avantage d'être peu intrusive, de préserver l'anonymat des participants et leur permettre de répondre aux questions où et quand ils le souhaitent. En effet, après avoir eu l'accord des administrateurs des deux sites (lesocial.fr et enseignantsduprimaire.com), l'accès aux participants a été aisé. **L'accès aux participants se complexifie dès lors que l'on souhaite avoir une entrevue avec eux.** Les entretiens peuvent poser plusieurs problèmes aux participants. Le premier est la **levée de l'anonymat**. Comme nous l'avons montré dans le chapitre 6 de notre étude, l'anonymat est une motivation importante pour les participants. De plus, les résultats présentés dans le chapitre 8 mettent en évidence que les participants censurent un certain nombre d'informations par crainte de représailles. Ainsi, rencontrer une personne inconnue pour parler de sa participation sur les forums peut être vécu comme une menace. Les participants peuvent imaginer que nous pourrions utiliser contre eux certaines informations compromettantes. De nombreux participants ont décliné notre demande d'entretien par email et ont déclaré craindre des représailles de leurs supérieurs s'ils acceptaient. La seconde réticence des participants peut être liée à la **mise à jour de lacunes**. Les participants se rendent sur le forum pour obtenir de l'aide. Faire part de ses lacunes (ou « failles » pour reprendre le terme employé par une des participante interrogée) est plus aisé en situation d'anonymat qu'en face à face où le regard de l'autre peut être plus cuisant.

La majorité des participantes ayant accepté un entretien fréquentent le forum EDP (une seule fréquente lesocial). Nous souhaitions rencontrer autant de participants d'EDP que du social mais l'accès aux participants du social a été très difficile. Les participants de ce forum ne sont pas contraints de s'identifier, la seule possibilité pour entrer en contact avec eux est d'écrire un message dans la discussion à laquelle ils participent. Outre cette difficulté, les participants que nous avons réussi à contacter ont décliné notre requête par peur des conséquences.

1.2) Résultats essentiellement sur les participants du forum EDP

L'enquête en ligne a permis de recueillir des données sur les participants au forum EDP et lesocial. Les motivations des participants des deux forums mis en évidence par l'enquête en ligne semblent identiques. Toutefois, la difficulté d'accès « direct » aux participants du forum lesocial ne nous a pas permis de comparer le vécu subjectif des participants selon le forum. Les entretiens ont principalement eu lieu avec des participants du forum EDP. Les résultats globaux de notre étude

portent ainsi essentiellement sur les participants de ce forum. Les enseignants sont une classe professionnelle particulière. Le travail de l'enseignant se fait pour une part au sein de l'établissement (enseignement des contenus pédagogiques aux élèves) et pour une autre part à l'extérieur de la structure, souvent au domicile (préparation des contenus pédagogiques et correction des copies). La particularité de leur activité associée à une vision souvent négative de la société à leur endroit entraine souvent un fort corporatisme ce qui rend ce corps professionnel particulier. Ainsi, **une partie des nos résultats de notre étude (*i.e.* le vécu subjectif) ne peut être généralisée aux deux forums.** De plus, nous pouvons nous questionner sur la représentativité des interviewées par rapport à l'ensemble des participants du forum EDP, ce qui pose la question de leurs motivations à accepter un entretien.

2) Limites méthodologiques

Chacune des méthodes employées présente des avantages et des limites.

2.1) L'enquête en ligne : données non situées

Cette méthode présente l'avantage de recueillir des informations d'un plus grand nombre et en particulier des lurkers, participants difficilement accessibles. Toutefois, cette méthode ne permet pas d'avoir accès à des données situées, autrement dit, leur activité (participation au forum) n'est pas remise en contexte. Cette méthode comporte un risque élevé de rationalisation des comportements. **Les résultats de notre enquête en ligne sont à percevoir comme des indications des aspects motivationnels des participants qui demandent à être complétés.**

2.2) Analyse des traces écrites : opérationnalisation des catégories

L'analyse des traces écrites permet d'avoir accès à la partie observable de l'activité. Les données sont situées. La limite principale de ce type de méthode réside dans **la non uniformisation des catégories des schèmes de codage.** Selon nous, le fait que les chercheurs n'utilisent pas le même système de codage ne pose pas nécessairement de problème dès lors que **l'opérationnalisation des catégories est la même pour tous.** Cela permettrait de faciliter les comparaisons entre les études, chose aujourd'hui difficile. De plus, **l'opérationnalisation ne semble pas toujours rendre compte de manière optimale des notions.** Prenons l'exemple du dévoilement de soi qui est une notion floue aux contours mal définis. Si les auteurs s'accordent sur sa définition « ensemble des informations qu'une personne donne à une autre à propos d'elle-même », elle est opérationnalisée de manière différente selon les études. **Une réflexion sur ce qu'est le dévoilement de soi apparaît nécessaire.** Si la définition semble consensuelle (informations qu'un participant donne à propos de lui-même), les indicateurs de ce type de contenu apparaissent plus diffus. Dans notre schème de codage, nous avons repris les catégories du dévoilement de soi proposées par Pfeil et Zaphiris (2007) : récit d'expérience, expression émotionnelle et demande d'aide. Toutefois, nous pouvons nous demander si des éléments tels que les opinions ne donnent pas des informations sur le participant qui les exposent. La manière d'interpréter une situation apparaît être une caractéristique de la singularité des individus. Selon les théories de l'appraisal, l'évaluation est à l'origine des émotions et par conséquent du vécu subjectif. Il serait ainsi intéressant de **considérer les composants du dévoilement de soi sur un continuum** et non sur un axe bipolaire de type présence/absence. Les expressions d'émotions explicites pourraient être placées sur l'extrémité forte du dévoilement de soi et les opinions à un niveau plus intermédiaire.

2.3) Les entretiens d'auto-confrontation avec relances d'entretien d'explicitation : coût temporel et délais entre discussions et entretiens

L'entretien d'auto-confrontation avec relances d'explicitation est, de notre point de vue, la méthode qui permet d'obtenir les données des riches et proches de l'activité réelle des participants. Toutefois, **deux limites peuvent être mentionnées**.

La principale limite des entretiens est, selon nous, **le coût temporel**. Le temps que nécessitent la passation des entretiens, leur retranscription et l'analyse qualitative est très important. Pour cette raison, une telle méthode ne peut être appliquée qu'à un nombre restreint de participants.

La seconde limite concerne **le délai entre la discussion écrite et l'entretien.** Le support utilisé pour les entretiens d'auto-confrontation que nous avons menés sont les traces de discussions auxquelles les interviewés avaient participé. Dans notre étude, le délai entre le moment des échanges et le moment de l'entretien a été variable. Pour la majorité des entretiens, ce laps de temps n'a pas excédé quelques semaines (voir annexe 16 « Présentation des entretiens »). Toutefois, pour trois entretiens, ce délai était de plusieurs mois voire années ce qui **pose la question de la validité des données.** Les participants peuvent-ils vraiment se souvenir d'une activité si ancienne ? Ne reconstruisent-ils pas ce qu'ils ont pensé ou ressenti ? Les entretiens avec les participantes ont montré que **la facilité (ou la difficulté) à se souvenir n'est pas forcément liée au laps de temps qui sépare la discussion de l'entretien**. En témoignent deux entretiens où les participantes n'ont pas eu de difficultés à se remémorer leur état émotionnel, leurs attentes et leurs vécus des échanges alors que le laps de temps était important (12 et 21 mois). L'explication de cette facilité d'évocation semble liée à **l'impact particulièrement important de l'épisode émotionnel**. Les participantes ont expliqué avoir été très affectées par la période relatée dans la discussion. Ainsi, **la saillance émotionnelle semble, comme l'a montré Wagenaar (1986), avoir un impact plus important que le délai sur les souvenirs.** Cette seconde limite a été en partie palliée par les relances d'entretiens d'explicitation. Conscients que cette méthode ne peut à elle seule pallier entièrement ce biais, nous avons pris soin de demander régulièrement aux participantes si leurs propos étaient en lien avec ce qu'elles pensaient ou ressentaient à l'époque de la discussion ou au moment de l'entretien. Ainsi, nous avons pu faire distinguer les deux types de données dans notre traitement des entretiens.

La méthodologie la plus appropriée est de réaliser les entretiens rapidement après les échanges en ligne. Toutefois, les contraintes du terrain ne le permettent pas toujours.

3) Perspectives de recherche

Pour clore ce manuscrit de thèse et à la lumière des apports et limites précédemment discutés, nous proposons différentes perspectives de recherche.

En premier lieu, **nous considérons nécessaire que les futures recherches s'attachent à étudier le soutien social en tant que dynamique interactionnelle**. Le soutien social ne doit pas s'étudier sous l'angle des comportements de soutien décontextualisés (eg. soutien émotionnel, soutien informationnel) mais dans la dynamique des comportements. Nous pensons que tous les comportements identifiés dans les messages contribuent, à la fois et à différents niveaux, à la co-élaboration de sens, de connaissances et au soutien psychologique entre pairs. Ainsi, un comportement de soutien ne donne pas nécessairement l'effet attendu (*e.g.* une manifestation de soutien émotionnel ne procure pas toujours du réconfort). **Les caractéristiques des participants, la nature des liens qui les unissent ainsi que le contexte dans lequel se produit le soutien doivent être pris en compte**.

Etudier la dynamique interactionnelle du soutien implique de s'intéresser aux comportements et aux vécus des différents participants. Pour ce faire, **il apparaît nécessaire de confronter les méthodes** afin de mettre à jour, comme nous l'avons fait, ce qui est de l'ordre du manifeste et de l'intime de l'activité. De même, nous pensons nécessaire de **rendre compte de l'évolution au cours du temps des échanges afin de rendre compte des processus sous-jacents**. Nous avons tenté, dans notre travail, de mettre en évidence plusieurs dynamiques interactionnelles qui permettent de désigner les fonctions des communautés de professionnels en ligne : la recherche de sens pour réévaluer la situation, la recherche de solutions concrètes pour mettre en place une action ou construire un outil afin de résoudre le problème, le soutien émotionnel pour favoriser le retour au bien-être des participants.

Notre travail pourrait également faire l'objet d'approfondissement au niveau des rôles que tiennent les membres en fonction de leur activité au sein du forum. Dans la lignée de plusieurs travaux (Détienne, Barcellini, Baker, Burkhardt & Fréard, 2012 ; Akrich & Méaldel, 2009), nous pourrions envisager d'étudier les **profils interactifs des participants afin de montrer la structuration de la communauté**. Notre étude a permis de montrer que les participants ont une conscience sociale des autres et qu'ils s'appuient sur leur représentation des compétences pour évaluer le soutien apporté. Nous pouvons nous demander si les membres tiennent les mêmes rôles selon leur « réputation ». Autrement dit, comme le stipule la « legitimate peripheral participation theory » de Lave et Wenger (1991), il s'agirait d'observer si les membres les moins connus ont des tâches secondaires et les membres les plus actifs les tâches essentielles dans la construction de connaissances. Nous pourrions penser que les nouveaux membres auraient plus tendance à faire un récit de leurs expériences tandis que les membres dont les compétences sont reconnues partageraient des connaissances.

Une des perspectives de recherche sur les communautés de professionnels serait de les étudier sous l'angle de leur impact sur le monde extérieur. Cette réflexion repose sur le besoin de fédération exprimé par une participante et sur la lecture de travaux réalisés en sociologie de l'innovation. Akrich et Méadel (2004) proposent une réflexion sur la question des usages à partir de l'étude de communautés virtuelles de patients et s'interrogent sur la place que peuvent prendre ces communautés dans la sphère publique. Akrich et Méadel (2007) et Akrich (2010) montrent l'impact que peuvent avoir les patients sur les politiques de recherche. Les communautés de patients construisent parfois des outils qui peuvent avoir un impact sur la sphère publique. Bien que ces outils soient rares, l'exemple d'une plate-forme aidant à traduire des expériences personnelles de différents patients en connaissances que des chercheurs et des industriels peuvent utiliser, semble prometteur. Dans cette perspective, **nous nous questionnons sur le rôle que peut jouer une communauté telle qu'EDP dans la sphère publique notamment sur la construction des dispositifs de formation d'enseignants.** Il semble que ces dispositifs soient largement centrés sur des connaissances théoriques et très peu sur des connaissances empiriques. Ainsi, il pourrait être intéressant d'observer si des membres se fédèrent pour faire entendre leur voix comme le souhaite l'une des participantes de notre étude. Akrich et Méadel (2007) montrent que les communautés virtuelles n'agissent pas directement sur la sphère publique mais peuvent être **la source de mouvements extérieurs organisés**.

Notre étude a principalement porté sur un forum d'enseignants. **Nos résultats demandent à être confrontés à ceux obtenus sur des forums d'autres types de professionnels afin de mettre en lumière les différences et similitudes des différentes communautés de professionnels en ligne.** De même, il serait intéressant de regarder si la répartition entre soutien et construction de pratique se retrouve aussi dans d'autres types de communautés telles que des communautés de patients ou de

personnes âgées. Ce travail a été en partie initié par les travaux d'Akrich (2010) qui montrent l'apprentissage collectif dans les listes de discussions pour patients.

Les résultats produits dans notre travail de thèse peuvent nous conduire, dans une perspective psycho-ergonomique, à proposer des **perspectives transformatives qui visent à améliorer le bien-être et l'efficacité au travail.**

Au vu des apports des échanges entre professionnels mis en évidence dans cette étude, nous pouvons préconiser aux modérateurs **d'encourager les participants à faire part de leurs expériences**. Le système doit prévoir des parties d'échanges « professionnels » ainsi que des parties d'échanges plus intimes afin que le forum réponde aux attentes de création de liens de certains participants.

Les fonctionnalités du forum doivent permettre aux participants de pouvoir se faire une représentation des compétences des autres forumeurs. Ainsi, il nous semble important que l'identification soit obligatoire afin de permettre aux participants de se reconnaître grâce à leur pseudonyme. Toutefois, les participants doivent pouvoir moduler leur anonymat. Ainsi, les concepteurs doivent prendre garde à ne pas demander trop d'informations qui permettraient de discriminer les participants lors de l'enregistrement du profil (lieu d'exercice, âge, années d'expérience, etc.).

Nos résultats ont montré que le forum EDP permet aux participants de se soutenir psychologiquement et d'acquérir des connaissances. En ce sens, il nous semble intéressant qu'il y ait davantage de **communication autour de l'existence de tels outils**. De plus, la création de ce site est l'œuvre d'un jeune enseignant en manque d'échanges. Il serait judicieux que des concepteurs étendent ce type de dispositifs à d'autres professions et communiquent autour de ces dispositifs.

Enfin, nous pouvons nous questionner sur la place qu'occupent ces espaces de solidarité « anonymes » qui visent à pallier un manque d'entraide dans les espaces de travail réels. Les forums permettent aux participants de se soutenir psychologiquement et d'améliorer leur pratique, ce qui ne semble pas possible dans les établissements. Bien que ces espaces virtuels répondent à un vrai besoin, il faut être attentif à ce qu'ils ne se substituent pas aux espaces d'échanges en situation réelle. Dans une perspective psycho-ergonomique, notre étude pourrait être le point de départ d'une réflexion au niveau organisationnel où serait repensé **l'agencement d'espaces de partage social entre pairs sur les lieux mêmes du travail.**

Références bibliographiques

Akrich, M. (2010). From communities of Practice to Epistemic Communities: Health Mobilizations on the Internet. *Sociological Research Online*, *15*(2), 10.

Akrich, M., & Méadel, C. (2004). Problématiser la question des usages. *Sciences sociales et Santé*, *22*(2), 5–20.

Akrich, M., Méadel, C., (2007). De l'interaction à l'engagement: les collectifs électroniques, nouveaux militants dans le champ de la santé. *Hermès*, *47*, 145–154.

Akrich, M., & Méadel, C. (2009). Les échanges entre patients sur l'Internet. *La Presse médicale*, *38*(10), 1484–1490.

Anderson, J.G. (1991). Stess and burnout among nurses: A Social network approach. *Journal of Social Behavior and Personality*, *6*, 251–272.

Andrews, D., Nonnecke, B., & Preece, J. (2003). Electronic survey methodology: A case study in reaching hard-to-involve Internet users. *International Journal of Human-Computer Interaction*, *16*(2), 185–210.

Astier, P. (2005). Dire, faire et savoir. Remarques sur leurs relations à l'occasion des « discours d'expérience ». *6ème congrès européen des sciences systèmes*, pp. 1-9, 19-22 septembre, Paris.

Atifi, H., Gauducheau, N., & Marcoccia, M. (2006). L'expression des émotions dans les forums de discussion sur l'internet. *Réseau thématique n°37 « sociologie des médias »*. Présenté à Actes du 2ème congrès de l'Association française de sociologie, Bordeaux.

Averill, J. R. (1980). A constructivist view of emotion. *Emotion: Theory, research, and experience*, *1*, 305–339.

Babinski, L. M., Jones, B. D., & DeWert, M. H. (2001). The Roles of Facilitators and Peers in an Online Support Community for First-Year Teachers. *Journal of educational and psychological consultation*, *12*(2), 151–169.

Barak, A. & Gluck-Ofri, O., (2007). Degree and Reciprocity of Self-Disclosure in Online Forums. *Cyberpsychology & Behavior*, *10*(3), 407-417.

Barcellini, F. (2009). *Conception de l'artefact, conception du collectif*. Thèse de doctorat.

Barcellini, F., Détienne, F., & Burkhardt, J. M. (2010). Distributed design and distributed social awareness: exploring inter-subjective dimensions of roles. *Proceedings of the COOP* (Vol. 10, p. 3–24).

Bardin, L. (1977). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.

Barrera, M. (1986). Distinctions between social support concepts, measures, and models. *American Journal of Community Psychology*, *14*(4), 413–445.

Bazzanella, C. (2004). Emotions, Language and Context. In E. Weigand (Eds.), *Emotion in dialogic interaction: Advances in the Complex* (pp. 55–72). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Pub Co.

Beauregard, L., & Dumont, S. (1996). La mesure du soutien social. *Service social*, *45*(3), 55–76.

Benghozi, P. J., Bitouzet, C., Soulier, E., & Zacklad, M. (2001). Le mode communautaire: vers une nouvelle forme. *3ème Colloque ICUST e-usages*, Paris : France, pp1-12.

Blank, T., & Adams-Blodnieks, M. (2007). The who and what of usage of cancer online communities. *Computers in human behavior*, *23*(3), 1249-1257.

Bisseret, A., Sebillotte, S., & Falzon, P. (1999). *Techniques pratiques pour l'étude des activités expertes*. Octarès éd.

Bodie, G.D., & Burleson, B.R. (2008). Explaining variations in the effets of supportive messages: A dual-process framework. In C. Beck (Ed.), *Communication yearbook* (pp.354-398). New-York: Routledge.

Bonk, C. J., Hara, N., Dennen, V., Malikowski, S., & Supplee, L. (2000). We're in TITLE to dream: Envisioning a community of practice, the Intraplanetary teacher learning exchange. *CyberPsychology and behavior*, *3*(1), 25–39.

Bourhis, C. (2007). *Le stress au travail: comment les ergonomes s'y prennent-ils ?* Mémoire de master professionnel d'ergonomie. CNAM.

Bouteyre, E., & Vitale, C. (2006). Étude exploratoire de la souffrance et des stratégies de coping relevées dans 134 témoignages de harcèlement moral au travail recensés sur le forum d'un site internet. *Pratiques psychologiques*, *12*(1), 45–57.

Bowker, N., & Tuffin, K. (2002). Disability discourses for online identities. *Disability & Society*, *17*(3), 327–344.

Bowker, N. & Tuffin, K. (2003). Dicing with Deception: People with Disabilities' trategies for Managing Safety and Identity. *Journal of Computer-Mediated Communication 8*(2).

Braithwaite, D. O., Waldron, V. R., & Finn, J. (1999). Communication of social support in computer-mediated groups for people with disabilities. *Health Communication*, *11*(2), 123–151.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, *3*(2), 77–101.

Brassac, C. & Grégori, N. (2000). Co-construction de sens en situation de conception d'un outil didactique. *Studia Romanic Posnaniensia*, *25/26*, 55-66.

Bruchon-Schweitzer, M., & Dantzer, R. (1994). *Introduction à la psychologie de la santé*. Paris : PUF.

Brunel, M. L., & Martiny, C. (2004). Les conceptions de l'empathie avant, pendant et après Rogers. *Carriérologie*, *9*(3-4), 473–500.

Buchanan, H., & Coulson, N. S. (2007). Accessing dental anxiety online support groups: An exploratory qualitative study of motives and experiences. *Patient Education and Counseling*, *66*(3), 263–269.

Burleson, B.R. (1985). The production of comforting messages: Social-cognitive foundations. *Journal of Language and Social Psychology*, *4*(3-4), 253-273.

Burleson, B.R. (2009). Understanding the outcomes of supportive communication: A dual-process approach. *Journal of social and personal relationship*, *26*, 21-38.

Burleson, B. R., & Goldsmith, D. J. (1998). How the comforting process works: alleviating emotional distress through conversationally induced reappraisals. In P. A. Anderson & L. K. Guerrero (Eds.), *Handbook of communication and emotion: Theory, research, application, and contexts* (pp. 245–280). San Diego, CA: Academic Press.

Burleson, B.R. & MacGeorge, E.L. (2002). Supportive communication. In M.L. Knapp & J.A. Daly (Eds.), *Handbook of interpersonal communication*, pp. 374-424. Thousand Oaks, CA: Sage.

Butler, E.A., & Gross, J.J. (2009). Emotion and Emotion Regulation: Integrating Individual and Social Levels of Analysis. *Emotion Review*, *1*(1), 86-87.

Cahour, B. (2006). Les affects en situation d'interaction coopérative : proposition méthodologique. *Le Travail Humain*, *69*(4), 379-400.

Cahour B. (2010). *Emotions, affects et confort comme nouveaux déterminants de l'activité et de l'usage*, in G.Valléry, M.Zouinar, MC.Leport (Eds*). Ergonomie, conception de produits et services médiatisés*, Paris : PUF.

Cahour, B., & Lancry, A. (2011). Émotions et activités professionnelles et quotidiennes. *Le travail humain*, *74*(2), 97–106.

Cahour, B., & Licoppe, C. (2010). Confrontations aux traces de son activité. *Revue d'anthropologie des connaissances*, *4*(2), 243–253.

Cahour, B. (2012). Les émotions vécues, constitutives de l'activité. Cas des interactions de travail et des usages situés. Habilitation à Diriger des Recherches, Amiens.

Caplan, E.C. (2003). Preference for Online Social Interaction. A theory of Problematic Internet Use and Psychosocial Well-Being, *Communication Research*, 30(6), 625-648.

Caplan, S. & Turner, J. (2007) Bringing theory to research on comuter-mediated conforting communication, Computers in human behavior, 23(2), 985-998

Carroll, J. M., & Rosson, M. B. (1996). Developing the Blacksburg electronic village. *Communications of the ACM, 39*(12), 69-74.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K. (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. *Journal of personality and Social Psychology*, *56*(2), 267.

Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet. *M@n@gement*, *3*(1), 1–30.

Chanier, T., & Cartier, J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne: le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, *3*(3), 64–82.

Charlier, B., & Henri, F. (2004). Démarche d'évaluation, communauté de pratique et formation professionnelle. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, *26*(2).

Chen, W.-Q., Siu, O.-L., Lu, J.-F., Cooper, C. L., & Phillips, D. R. (2009). Work stress and depression: the direct and moderating effects of informal social support and coping. *Stress and Health*, *25*(5), 431-443.

Christophe, V. (1998). *Les émotions: tour d'horizon des principales théories* (Vol. 3). Presses universitaires du Septentrion.

Christophe, V. & Di Giacomo, JP. (2003). Est-il toujours bénéfique de partager ses expériences émotionnelles ? Rôle du partenaire dans les situations de partage social des émotions, *Revue Internationale de Psychologie Sociale*, 16(2), 99-124.

Christophe, V., Delelis, G., Antoine, P., & Nandrino, J.L. (2008). Motives for secondary social sharing of emotions. *Psychological Reports*, *103*, 11-22.

Christophe, V. & Rimé, B. (1997). Exposure to social sharing of emotion : Emotional impact, listener responses and secondary social sharing, *European Journal of Social Psychology*, 27, 37-54.

Clot, Y. (2004). Travail et sens du travail. In P. Falzon (Dir.).*Ergonomie*, (pp. 317-331). Paris: PUF.

Coeugnet, S., Charron, C., Van der Weerdt, C., Anceaux, F., & Navateur, J. (2011). La pression temporelle: un phénomène complexe qu'il est urgent d'étudier. *Le travail humain*, *74*(2), 157–181.

Cohen, J. (1960). A coefficient of agreement for nominal scales. *Educational and psychological measurement*, *20*(1), 37–46.

Cohen, S., & Wills, T. A., (1985). Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis.

Cornelius, R. R. (2000). Theoretical approaches to emotion. *ISCA Tutorial and Research Workshop (ITRW) on Speech and Emotion*.

Cosnier, J. (1994). Psychologie des émotions et des sentiments, Retz : Paris.

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Revue de psychologie de la motivation*, *21*, 19–138.

Cosnier, J. (2003). Les deux voies de communication des émotions. In J.-M., Colletta, & A., Tcherkassof (eds.), *Perspectives actuelles sur les émotions. Cognition, langage et développement*, Hayen : Mardaga.

Côté, L., Bertrand, M., & Gosselin, E. (2009). Le stress chez les enseignants: une analyse des stresseurs, des stratégies de coping et du processus de lâcher-prise. *Psychologie du travail et des Organisations*, *15*(4), 354-377.

Coulson, N. S. (2005). Receiving social support online: an analysis of a computer-mediated support group for individuals living with irritable bowel syndrome. *CyberPsychology & Behavior*, *8*(6), 580–584.

Coulson, N. S., Buchanan, H., & Aubeeluck, A. (2007). Social support in cyberspace: a content analysis of communication within a Huntington's disease online support group. *Patient education and counseling*, *68*(2), 173–178.

Cousson, F., Bruchon-Schweitzer, M., Quintard, B., Nuissier, J., & Rascle, N. (1996). Analyse multidimensionnelle d'une échelle de coping: validation française de la WCC (ways of coping checklist). *Psychologie française*, *41*(2), 155–164.

Coyne, J.C. & Downey, G., (1991). Social Factors and Psychopathology: Stress, Social Support, and Coping Processes. *Annual Review of Psychology 42*, 401-25.

Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. Sarason, I. Sarason & G. Pierce (Eds). Social *support: An interactional view*. (pp. 319-366). Oxford : Wiley.

Daele, A. & Charlier, B. (2006). Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui? In A. Daele et B. Charlier (dir.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches* (p. 83-104). Paris : L'Harmattan.

Dakof, G. A., & Taylor, S. E. (1990). Victims' perceptions of social support: What is helpful from whom?. *Journal of personality and social psychology*, *58*(1), 80.

Daneš, F. (2004). Universality vs. culture-specificity of emotion. *Emotion in dialogic interaction: advances in the complex*, *248*, 23-31.

Hoc, J. M. & Darses, F., (2004). *Psychologie ergonomique: tendances actuelles*. Paris : PUF.

Darwin, C. (1872/1965). The expression of the emotions in man and animals. Chicago: University of Chicago Press.

Décéty, J. (2002). Naturaliser l'empathie. *L'encéphale*, *28*, 9–20.

Décéty, J. (2005). Une anatomie de l'empathie. *PSN*, *3*(1), 16–24.

Dejours, C. (1993). Travail *: usure mentale, De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Nouvelle édition augmentée. Paris : Bayard.

Dejours, C. (1998). *Souffrance en France*. *La banalisation de l'injustice sociale.* Paris : Le Seuil.

Delelis, G (2004) Emotions et interactions sociales, relecture critique. *Bulletin de psychologie*, 57(2), 157-164.

DeLongis, A., & Holtzman, S. (2005). Coping in Context: The Role of Stress, Social Support, and Personality in Coping. *Journal of Personality*, *73*(6), 1633-1656.

Derks, D., Bos, A. & Von Grumbkrow, J. (2007a) Emoticons and social interaction on the Internet : the importance of social context. Computers in human behavior, 23(1), 842-849.

Derks, D., Fischer, A. H., & Bos, A. E. R. (2007b). The role of emotion in computer-mediated communication: A review. *Computers in Human Behavior*, *24*(3), 766-785.

Détienne, F., Barcellini, F., Baker, M., Burkhardt, J. M., & Fréard, D. (2012). Online epistemic communities: theoretical and methodological directions for understanding knowledge co-elaboration in new digital spaces. *Work: A Journal of Prevention, Assessment and Rehabilitation*, *41*, 3511–3518.

Develotte, C., & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, *2*(2), 309–333.

Devereux, J. M., Hastings, R. P., Noone, S. J., Firth, A., & Totsika, V. (2009). Social support and coping as mediators or moderators of the impact of work stressors on burnout in intellectual disability support staff. *Research in developmental disabilities*, *30*(2), 367–377.

Derriennic, F., Vézina, M. & Monfort, C. (2002). Réactions émotionnelles et organisation du travail. In M. Neboit et M. Vézina (Dir.). *Stress au travail et santé psychique*. (pp163-174). Toulouse : Octarès.

Dugué, B. (2006). Quand les outils de management perdent le sens du reel, comment garder la tête sur les épaules. *Congrès de la SELF, Ergonomie et santé au travail*. Caen. Pp. 49-53.

Dupouët, O., Yildizoglu, M., & Cohendet, P. (2003). Morphogenèse de communautés de pratique. *Revue d'économie industrielle*, *103*, 91-110. doi:10.3406/rei.2003.3111

Eastin, M. S., & LaRose, R. (2005). Alt. support: modeling social support online. *Computers in Human Behavior*, *21*(6), 977–992.

Eder, A. B., Hommel, B., & De Houwer, J. (2007). How distinctive is affective processing? On the implications of using cognitive paradigms to study affect and emotion. *Cognition and Emotion*, *21*(6), 1137–1154.

Ekman, P. (1973). Cross-cultural studies of facial expression. In P. Ekman (Ed.), *Darwin and facial expression: A century of research in review*. New York: Academic.

Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion, 6*, 169-200.

Endler, N. S., & Parker, J. D. (1990). Multidimensional assessment of coping: A critical evaluation. *Journal of personality and social psychology*, *58*(5), 844.

Ess, C. & the AoIR ethics working committee (2002) *Ethical decision-making and internet research: recommendations from the AoIR ethics working committee*. www.aoir.org/reports/ethics.pdf

Estryn-Behar, M., Chaumon, E., Garcia, F., Milanini-Magny, G., Bitot, T., Ravache, A. E., & Deslandes, H. (2011). Isolement, parcellisation du travail et qualité des soins en gériatrie. *Activités*, 8(1), 77-103.

Evers, C., Fischer, A. H., Rodriguez Mosquera, P. M., & Manstead, A. S. R. (2005). Anger and social appraisal: A« spicy » sex difference?. *Emotion*, *5*(3), 258.

Falzon, P. (1994). Dialogues fonctionnels et activité collective. *Le travail humain*, *57*(4), 299–312.

Falzon P. (1998). La construction des connaissances en ergonomie : éléments d'épistémologie. In M.F. Dessaigne & I. Gaillard (Eds) *Des évolutions en ergonomie*. Toulouse : Octarès.

Falzon, P. & Sauvagnac, C. (2004). Charge de travail et stress. In P. Falzon (Dir.). *Ergonomie* (pp. 175-190). Paris: PUF.

Favre, D., Joly, J., Reynaud, C., & Laurent, L. (2005). Empathie, contagion émotionnelle et coupure par rapport aux émotions. *Enfance*, *57*(4), 363–382.

Feng, J., Preece, J., & Lazar, J. (2003). Interpersonal trust and empathy online: A fragile relationship. *CHI'03 extended abstracts on Human factors in computing systems* (p. 718–719).

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, *7*, 117–140.

Festinger, L., Riecken, H. W., & Schachter, S. (1956). *When prophecy fails*. US: University of Minnesota Press.

Finkenauer, C., & Rimé, B. (1998). Socially shared emotional experiences vs. emotional experiences kept secret: Differential characteristics and consequences. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *17*(3), 295–318.

Fisher-Lokou, J., Guéguen, N., & Lépy, N. (2004). Effets de la communication par réseaux informatiques versus en face-à-face sur la représentation réciproque des négociateurs. *Bulletin de Psychologie*, *57*(5), 525–533.

Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and Promise. *Annual Review of Psychology*, *55*(1), 745-774. doi:10.1146/annurev.psych.55.090902.141456.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Ganster, D.C., Fusilier, M.R., & Mayes, B.T. (1986). Role of informal support in the experience of stress at work. *Journal of Applied Psychology*, *71*, 102–110.

Gauducheau, N. (2008). La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives. *Bulletin de Psychologie, 61*(4), 389-404.

Gauducheau, N. & Marcoccia, M. (2007). Analyser la mimo-gestualité : un apport méthodologique pour l'étude de la dimension socio-affective des échanges en ligne, *in* Lamy, M.-N.

Gernet, I., & Dejours, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *2*(8), 27-36.

Giboin, A. & Salembier, P. (2011). Est-il nécessaire de partager pour coopérer ? *Journées de synthèse du GDR Psycho-Ergo*, 4 au 6 avril 2011, Toulouse.

Goethals, G. R. (1986). Social comparison theory. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *12*(3), 261.

Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Editions de Minuit Paris.

Goffman, E. (1975). *Stigmate: les usages sociaux des handicaps*. Paris : Editions de minuit.

Grandjean, D. & Scherer, K.R. (2009).Théorie de l'évaluation cognitive et dynamique des processus émotionnels. In D. Sander, & K.R, Scherer (Eds.), *Traité de psychologie des émotions,* (pp. 42-76). Dunod, Paris

Grenier-Pezé, M., Bouaziz, P., Buigues, C., Depuille-Imbeaux, M., Jacob, G., Leker, I., & Roche, C., (2003). La notion de harcèlement dans le travail: réparation ou reconnaissance de la souffrance au travail? *Travailler*, *9*, 189-205.

Griffith, J., Steptoe, A., & Cropley, M. (1999). An investigation of coping strategies associated with job stress in teachers. *British Journal of Educational Psychology*, *69*(4), 517–531.

Grosjean, V., & Ribert-Van de Weerdt, C. (2005). Vers une psychologie ergonomique du bien-être et des émotions: les effets du contrôle dans les centres d'appel. *Le Travail humain*, *68*(1-4), 355.

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General psychology*, *2*(3), 271.

Gross, J. J. (1999). Emotion regulation: Past, present, future. *Cognition & Emotion*, *13*(5), 551–573.

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of personality and social psychology*, *85*(2), 348.

Guan, Y.-H., Tsai, C.-C., & Hwang, F.-K. (2006). Content analysis of online discussion on a senior-high-school discussion forum of a virtual physics laboratory. *Instructional Science*, *34*, 279–311.

Hara, N., Bonk, C. J., & Angeli, C. (2000). Content analysis of online discussion in an applied educational psychology course. *Instructional science*, *28*(2), 115–152.

Hara, N., & Hew, K. F. (2007). Knowledge-sharing in an online community of health-care professionals. *Information Technology & People*, *20*(3), 235–261.

Harber, K. D., & Pennebaker, J. W. (1992). Overcoming traumatic memories. In S.- A. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory : Research and theory* (pp. 359-387). Hillsdale, NJ : Erlbaum.

Hartmann, A. (2008). Les orientations nouvelles dans le champ du coping. *Pratiques psychologiques*, *14*(2), 285–299.

Hebert, B. & Vorauer, J. (2003). Seeing througt the screen : is evaluative feedback communicated more effectively in face-to-face or computer-mediated exchanges ? *Computers in human behavior*, 19(1), p25-38.

Helgeson, V. S. & Gottlieb, B. H. (2000). Support groups. In S. Cohen, L. G. Underwood & B. H. Gottlieb (Eds.), *Social support measurement and intervention: A guide for health and social scientist* (pp. 221-245). New York: Oxford University Press.

Henri, F., & Charlier, B. (2005). L'analyse des forums de discussion: pour sortir de l'impasse. *Symposium Symfonic*.

Herring, S. C. (1999). Interactional coherence in CMC. *Journal of Computer-Mediated Communication, 4* (4).

Herring, S. C. (2000). Gender differences in CMC: Findings and implications. *Computer Professionals for Social Responsibility Journal*, *18*(1).

Herring, S. C. (2001). Computer-mediated discourse. In: D. Schiffrin, D. Tannen, and H. Hamilton (Eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 612-634). Oxford: Blackwell Publishers.

Hess, U. & Kirouac, G. (2000). *Emotion expression in groups*. In M., Lewis & J., Haviland-Jones, Handbook of emotions, Guilford press : New York, p368-381

Hian, L. B., Chuan, S. L., & Trevor, T. M. K. (2004). Getting to know you: exploring the development of relational intimacy in CMC. *Journal of computer-mediated communication*, *9*(3).

Hoc, J.-M., & Darses, F. (Eds.) (2004). *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris : PUF.

Hoffmann, M. L. (1984). Interaction of affect and cognition on empathy. In Izard, C.E., Kagan, J., Zajonc, R.B. (Eds.), *Emotion, Cognition, and Behavior* (pp. 103- 131). Cambridge University Press, Cambridge.

House, J. S. (1981). *Work stress and social support*. Addison-Wesley Reading, MA.

Ickes, W. (1993), Empathic accuracy. *Journal of Personality*, 61(4), 587-610.

Ingram, K. M., Jones, D. A., Fass, R. J., Neidig, J. L., & Song, Y. S. (1999). Social support and unsupportive social interactions: Their association with depression among people living with HIV. *Aids Care*, *11*(3), 313–329.

Ingram, K. M., Betz, N. E., Mindes, E. J., Schmitt, M. M., & Smith, N. G. (2001). Unsupportive responses from others concerning a stressful life event: Development of the Unsupportive Social Interactions Inventory. *Journal of Social and Clinical Psychology*, *20*(2), 173–207.

Izard, C. E. (1977). *Human emotions*. New York : Plenum Press.

James, W. (1884). What is an emotion *? Mind*, *19*, 188-205.

Jiang, L., Bazarova, N. N., & Hancock, J. T. (2011). The Disclosure–Intimacy Link in Computer-Mediated Communication: An Attributional Extension of the Hyperpersonal Model. *Human Communication Research*, *37*(1), 58–77.

Johnson, C. M. (2001). A survey of current research on online communities of practice. *The internet and higher education*, *4*(1), 45–60.

Joinson, A. (2001). Self-disclosure in computer-mediated communication: The role of self-awareness and visual anonymity. *European journal of social psychology*, *31*(2), 177-192.

Jokobs, E., Manstead, A. & Fischer, A. (1999) Social motives, emotional feelings, and smilings, *Emotion and cognition*, 13(4), p321-345.

Kang, S. (2007). Disembodiment in Online Social Interaction: Impact of Online Chat on Social Support and Psychosocial Well-Being. *CyberPsychology & Behavior*, *10*(3), 475-477.

Kato, Y., Kato, S., & Akahori, K. (2007). Effects of emotional cues transmitted in e-mail communication on the emotions experiences by senders and receivers. *Computers in Human Behavior*, *23*(4), 1894-1905.

Keltner, D. & Haidt, J. (1999). Social fonctions of emotions experiences by senders and receivers. Computers in human behavior, 13(5), p 505-521.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1999). *L'énonciation: de la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin.

Kiesler, S., Zubrow, D., & Moses, A. M. (1985). Affect in Computer-Mediated Communication: An Experiment in Synchronous Terminal-to-Terminal Discussion. *Human-computer intercation*, *1*, 77-104.

Kim, H. S., Sherman, D. K., & Taylor, S. E. (2008). Culture and social support. *American Psychologist*, *63*, 518–526.

Kim, H.S. (2009). Social Sharing of Emotion in Words and Otherwise. *Emotion Review*, *1*(1), 92-93.

Klein, K., & Boals, A. (2001). Expressive writing can increase working memory capacity. *Journal of Experimental Psychology: General*, *130*(3), 520.

Kraut, R., Patterson, M., Lundmark, V., Kiesler, S., Mukophadhyay, T., & Scherlis, W. (1998). Internet paradox: A social technology that reduces social involvement and psychological well-being?. *American psychologist*, *53*(9), 1017.

Kruger, J., & Epley, N. (2005). Egocentrism over the email: can we communicate as well we think ? *Journal of personality and social psychology*, *89*, 925-936.

Lacoste, M. (1995). Parole, activité, situation. In J. Boutet (dir.) *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.

Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 159–174.

Lancry, A. (2007). Incertitude et stress. *Le travail humain*, *70*(3), 289–305.

Lange, A., Van de Ven, J-P., Schrieken, B., & Emmelkamp, P. M. G. (2001). Interapy. Treatment of posttraumatic stress through the Internet: A controlled trial. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 32*, 73–90.

Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 2(18), 49-56.

LaRose, R., Eastin, M. S., & Gregg, J. (2001). Reformulating the Internet paradox: Social cognitive explanations of Internet use and depression. *Journal of Online Behavior*, *1*(2), 1092–4790.

Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. *Perspectives on socially shared cognition*, 63–82.

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge Univ Pr.

Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation* (Oxford University Press.). New York.

Lazarus, R. S. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present, and Future. *Psychosomatic Medicine*, *55*, 234-247.

Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.

Lefebvre, L. (2008). *Les indicateurs non verbaux dans les interactions médiatisées*. Thèse de doctorat, Université Bretagne Sud.

Levenson, R. W., Ekman, P., & Friesen, W. V. (1990). Voluntary facial action generates emotion-specific autonomic nervous system activity. *Psychophysiology*, *27*(4), 363–384.

Leventhal, H., & Sherer, K. (1987). The relationship of emotion to cognition: A functional apporoach to a semantic controversy. *Cognition and Emotion, 1*, 3-28.

Lewkowicz, M., Marcoccia, M., Atifi, H., Bénel, A., Gaglio, G., Gauducheau, N., & Tixier, M. (2008). Online Social Support: Benefits of an Interdisciplinary Approach for Studying and Designing Cooperative Computer-Mediated Solutions. *Proceedings of the 8th Conference on the Design of Cooperative Systems* (p. 99–110).

Losoya, S., Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1998). Developmental issues in the study of coping. *International Journal of Behavioral Development*, *22*(2), 287.

MacGeorge, E.L., Feng, B., Butler, G.L., & Budarz, S.K. (2004) Understanding advice in supportive interactions: Beyond the facework and message evaluation paradigm. *Human Communication Research, 30*, 42-70.

MaKinster, J. G., Barab, S. A., Harwood, W. S. & Andersen, H. O. (2006). The effect of social context on the reflexive practice of pre-service science teachers: Incorporating a Web-supported community of teachers. *Journal of Technology and Teacher Education*, *14*(3), 543-579.

Malik, S. H., & Coulson, N. S. (2008). Computer-mediated infertility support groups: an exploratory study of online experiences. *Patient Education and Counseling*, *73*(1), 105–113.

Maloney-Krichmar, D., & Preece, J. (2005). A multilevel analysis of sociability, usability, and community dynamics in an online health community. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction (TOCHI)*, *12*(2), 201–232.

Marc, J., Grosjean, V. & Marsella, C. (2011). Dynamique cognitive et risques psychosociaux : isolement et sentiment d'isolement au travail. *Le travail humain*, *74*(2), 107-130.

Marcoccia, M. (2000). La représentation du non verbal dans la communication écrite médiatisée par ordinateur. Communication et organisation, 18, p265-274.

Marcoccia, M. (2004). La communication écrite médiatisée par ordinateur: faire du face à face avec de l'écrit. *Journée d'étude ATALA: Le traitement automatique des nouvelles formes de communication écrite*.

Marcoccia, M., & Gauducheau, N. (2007). L'analyse du rôle des smileys en production et en réception: un retour sur la question de l'oralité des écrits numériques. *Glottopol*, *10*, 38–55.

Martin, J.M., & Schumacherb, P. (2003). Loneliness and social uses of the Internet. *Computers in Human Behavior*, *19*, 659–671.

Mathieu, J.E., & Zajac, D.M. (1990). A review and metaanalysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, *108*, 171–194.

Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis, *Forum:Qualitative Social Research*, 1, 2. Consulté le 15 novembre 2011, http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm.

McCormack, A., & Coulson, N. (2009). Individuals with eating disorders and the use of online support groups as a form of social support. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace, 3*(2).

McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of personality*, *54*(2), 385–404.

McKenna, K. Y. A., & Bargh, J. A. (2000). Plan 9 From Cyberspace: The Implications of the Internet for Personality and Social Psychology. *Personality and Social Psychology Review*, *4*(1), 57–75.

Merseth, K. K. (1992). First aid for first-year teachers. *Phi Delta Kappan, 73*(9), 678–683.

Metts, S., Geist, P. & Gray, J.L. (1994). The role of relationship characteristics in the provision and effectiveness of supportive messages amons nursing professionals. In B.R. Burleson, T.L.

Albrecht & I.G. Sarason (Eds.), Communication of social support: Messages, interactions, relationship, and community (pp.229-246). Thousand Oaks, CA: Sage.

Molinier, P. (2010). Souffrance, défenses, reconnaissance. Le point de vue du travail. *Nouvelle revue de psychosociologie*, *10*(2), 99-110.

Mondada, L. (1999). Formes de séquentialité dans les courriels et les forums de discussion. Une approche conversationnelle de l'interaction sur Internet. *Alsic. Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, *2*(1), 3–25.

Moody, E.J. (2001). Internet Use and Its Relationship to Loneliness. *Cyberpsychology & Behavior*, *4*(3), 393-401.

Muller, L., & Spitz, E. (2003). Evaluation multidimensionnelle du coping : validation du Brief COPE sur une population française. *L'Encéphale*, *29*, 507-518.

Murillo, E. (2008). Searching Usenet for virtual communities of practice: using mixed methods to identify the constructs of Wenger's theory. *Information Research*, *13*(4).

Nonnecke, B., & Preece, J. (1999). Shedding light on Lurkers in Online Communities. Ethnographic Studies. *Real and Virtual Environments: Inhabited Information Spaces and Connected Communities* (p. 123-128). Edinburgh: Ed. K. Buckner.

Nonnecke, B., & Preece, J. (2000). Lurker demographics: Counting the silent. Présenté à CHI 2000, The Hague: ACM.

Nonnecke, B., & Preece, J. (2001). Why lurkers lurk. Présenté à Americas Conference on Information Systems 2001.

Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, *4*(4), 8–14.

Oatley, K., & Johnson-Laird, P.N. (1987). Towards a cognitive theory of emotions. *Cognition and Emotion, 1*, 29-50.

Parks, M.R., & Floyd, K. (1996). Making friends in cyberspace. *Journal of computer-mediated communication*, *1*(4), 80-97.

Pêcher, C. (2009). *Inattention et conduite automobile : impact de la tristesse et des ruminations sur l'attention au volant*. Thèse de doctorat.

Pennebaker, J.W. (1997) Writing about emotional experiences as a therapeutic process, *Psychological science*, 8, p162-166.

Pennebaker, J. W., & Beall, S. K. (1986). Confronting a traumatic event: Toward an understanding of inhibition and disease. *Journal of Abnormal Psychology*, *95*(3), 274.

Pennebaker, J. W., & Seagal, J. D. (1999). Forming a story: the health benefits of narrative. Journal of Clinical Psychology, 55(10), 1243–1254.

Pennebaker, J.W., Zech, E., & Rimé, B. (2001). Disclosing and Sharing Emotion: Psychological, Social and Health Consequences. In *Handbook of bereavement research: Consequences, coping, and care* (p. 517-539). Washington DC: American Psychological Association.

Pearlin, L. I, & Schooler, C. (1978). The structure of coping. *Journal of Health and Social Behavior, 19,* 2-21

Pezé, M. (2009). Corps et souffrance au travail. *Dilecta*, *1*(6), 15–21.

Pezet-Langevin, V. (2002). Le *burnout*, conséquence possible du stress au travail. In M. Neboit et M. Vézina (dir.). *Stress au travail et santé psychique*, (pp99-109). Toulouse : Octarès.

Pfeil, U. (2007). Social support in empathic online communities for older people. *Proceedings of HCI 2007* (p. 35-41). Présenté à The 21st British HCI Group Annual Conference, Lancaster, UK: Devina Ramduny-Ellis & Dorothy Rachovides.

Pfeil, U., & Zaphiris, P. (2007). Patterns of Empathy in Online Communication. Présenté à CHI 2007 - Emotion & Empathy, San Jose, CA, USA.

Pfeil, U., Zaphiris, P., & Wilson, S. (2009). Older adults' perceptions and experiences of online social support. *Interacting with computers*, *21*, 159–172.

Pfeil, U., & Zaphiris, P. (2010). Applying qualitative content analysis to study online support communities. *Universal Access in the Information Society*, *9*(1), 1-16.

Pfeil, U., Zaphiris, P., & Wilson, S. (2010). The role of message-sequences in the sustainability of an online support community for older people. *Journal of Computer-Mediated Communication*, *15*(2), 336–363.

Phillips, D.R., Siu, O.L., Yeh, A.G.O., & Cheng H.C.K. (2008). Informal social support and older persons' psychological well-being in Hong Kong. *Journal of Cross Cultural Gerontology*, *23*, 39–55.

Pierce, C.M.B., & Molloy, G.N., (1990). Psychological and biographical differences between secondary school teachers experiencing high and low levels of burnout. *British Journal of Educational Psychology, 60*, 37-51.

Plantin, C. (2004). On the inseparability of Emotion and Reason in Argumentation. In E. Weigand, .*Emotion in dialogic interaction*, *248*.

Ponnelle, S. & Lancry, A. (2002). Stratégies d'ajustement et ressources environnementales et personnelles dans la dynamique du stress. In M. Neboit et M. Vézina (Dir.). *Stress au travail et santé psychique*. (pp 59-77). Toulouse : Octarès.

Preece, J. (1999). Empathic communities: Balancing emotional and factual communication. *Interacting with computers*, *12*(1), 63–77.

Preece, J. (2001). Online communities: Usability, sociabilty, theory and methods. In R. Earnshaw, R. Guedj, A. van Dam and T. Vince (Eds) *Frontiers of human-centered computing, online communities and virtual environments*, (pp. 263-277). Amsterdam : Springer Verlag.

Preece, J. & Ghozati, K. (2001). Observations and Explorations of Empathy Online. In. R. R. Rice et J. E. Katz, *The Internet and Health Communication: Experience and Expectations*. (pp. 237-260). Sage Publications Inc.: Thousand Oaks.

Preece, J., Maloney-Krichmar, D., & Abras, C. (2003). History of emergence of online communities. *Encyclopedia of Community. Berkshire Publishing Group, Sage*.

Prost, M., Cahour, B. & Détienne, F. (2011). Collectifs virtuels de soutien entre professionnels : formes des échanges et vécus associés, in Henri Boyer (Ed.)*, Les forums de discussion: agoras du XXIe siècle?*. Paris : L'Harmattan.

Proulx, S., & Latzko-Toth, G. (2000). La virtualité comme catégorie pour penser le social: l'usage de la notion de communauté virtuelle. *Sociologie et sociétés*, *32*(2), 99–122.

Rains, S.A., & Young, V. (2009). A meta-analysis of research on formal computer-mediated support groups. Examining group caracteristics and health outcomes. *Human communication research*, *35*(3), 309-336.

Raufaste, E., Daurat, A., Mélan, C., & Ribert-Van de Weerdt, C. (2004). Aspects intensifs de la cognition en situation de travail. In J.-M. Hoc, & F. Darses (Eds.), *Psychologie ergonomique : tendances actuelles* (pp. 175-199). Paris: PUF.

Ribert-Van de Weerdt, C. (2002). Les apports de la psychologie des émotions à la compréhension du stress professionnel. In M. Neboit & M. Vézina (Eds.), *Stress au travail et santé psychique*. Toulouse : Éditions Octarès.

Rice, R. E., & Love, G. (1987). Electronic emotion: Socioemotional content in a computer-mediated network. Communication Research, 14, 85–108.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Presses universitaires de France.

Rimé, B. (2007). Interpersonal emotion regulation. *Handbook of emotion regulation* (p. 466–485). The Guilford Press.

Rimé, B., (2009a). Emotion Elicits the Social Sharing of Emotion: Theory and Empirical Review. *Emotion Review*, *1*(1), 60-85.

Rimé, B., (2009b). More on the Social Sharing of Emotion: In Defense of the Individual, of Culture, of Private Disclosure, and in Rebuttal of an Old Couple of Ghosts Known as « Cognition and Emotion ». *Emotion Review*, *1*(1), 94–96.

Rimé, B., Finkenauer, C., Luminet, O., Zech, E., & Philippot, P. (1998). Social sharing of emotion: New evidence and new questions. *European review of social psychology*, *9*, 145–190.

Rimé, B., Noël, P., & Philippot, P. (1991). Episode émotionnel, réminiscences cognitives et réminiscences sociales. *Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, *11*, 93–104.

Rogalski, J. (2004). La didactique professionnelle: une alternative aux approches de «cognition située» et «cognitiviste» en psychologie des acquisitions. *@ctivités*, *1*(2), 103–120.

Rogers, C.R. (1975). Empathic: An unappreciated way of being. *The Counseling Psychologist, 5*(2), 2-10.

Rollman, B., & Parente, F. (2001). Relation of statement length and type and type of chat room reciprocal communication on the Internet. *CyberPsychology & Behavior, 4,* 617–622.

Russell, J. A. (1991). Culture and the categorization of emotions. *Psychological bulletin*, *110*(3), 426.

Salem, D.A., Bogat, A.G., & Reid, C. (1997). Mutual help goes on-line. *Journal of Community Psychology*, *25*(2), 189-207.

Saujat, F., Faita, D. & Maggi, B. (2006). Travail et santé des enseignants : synergie entre deux méthodes pour comprendre un objet méconnu et transformer les situations d'enseignement. *Congrès SELF, Ergonomie et santé au travail* (pp. 163-167). Caen.

Savicki, V. (1996). Gender language style and group composition in internet discussion groups. Journal of Computer-Mediated Communication, 2(3)

Schachter, S., & Singer, J.E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review, 69*, 379-399.

Scherer, K. R. (1984). Les émotions: fonctions et composantes. *Cahiers de psychologie cognitive*, *4*(1), 9–39.

Scherer, K. R. (1999). On the sequential nature of appraisal processes: Indirect evidence from a recognition task. *Cognition and Emotion, 13*(6), pp763-793.

Scherer, K. R. (2003). Introduction: Cognitive components of emotion. In R. J. Davidson, K. R. Scherer & H. Goldsmith (Eds.), *Handbook of the Affective Sciences* (pp. 563-571). New York and Oxford: Oxford University Press.

Sève, C., Saury, J., Theureau, J., & Durand, M. (2002). La construction de connaissances chez des sportifs de haut niveau lors d'une interaction compétitive. *Le travail humain*, *65*(2), 159–190.

Shaver, P. R., Wu, S., & Schwartz, J. C. (1992). Cross-cultural similarities and differences in emotion and its representation: A prototype approach. In M. S. Clark (Eds.), *Emotion* (pp. 175- 212). Newbury Park: Sage.

Sheese, B.E, Brown, E.L., & Graziano, W.G. (2004). Emotional Expression in Cyberspace: Searching for Moderators of the Pennebaker Disclosure Effect via E-Mail. *Health Psychology*, *23*(5), 457-464.

Short, J.A., Williams, E., & Christie, B. (1976). *The Social Psychology of Telecommunications*. New York: .John Wiley & Sons.

Smith, E. R. (1999). Affective and cognitive implications of a group becoming part of the self: New models of prejudice and of the self-concept. In D. Abrams & M. Hogg (Eds.), *Social identity and social cognition* (pp. 183-196). Malden, MA,: Blackwell Publishers.

Snow, D., Swan, S., Raghavan, C., Connell, C., & Klein, I. (2003). The relationship of work stressors, coping and social support to psychological symptoms among female secretarial employees. *Work & Stress*, *17*(3), 241-263.

Spitz, E. (2004). Les stratégies de coping face à la violence au travail. *Stress et trauma*, *4*(3), 155-162.

Sproull, L. & Kiesler, S. (1986). Reducing social context cues : electronic mail in organizational communication. Management science, 32(11), p1492-1512

Sproull, L. & Kiesler, S. (1991) Réseaux informatiques et organisation du travail, *pour la science*, 69, p82-88.

Storbeck, J., & Clore, G. L. (2007). On the interdependence of cognition and emotion. *Cognition & emotion*, *21*(6), 1212.

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research : Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Sage, Thousand Oaks, CA, 2nd Edition.

Theureau, J. (1992). *Le cours d'action: analyse sémio-logique*. *Essai d'une anthropologie cognitive située,* Berne,Peter Lang.

Thoits, P. A. (1995). Stress, coping, and social support processes: Where are we? What next? *Journal of health and social behavior*, *35*, 53–79.

Thomsen, S. R., Straubhaar, J. D., & Bolyard, D. M. (1998). Ethnomethodology and the study of online communities: exploring the cyber streets. *Information research*, *4*(1), 4–1.

Tomkins, S. S. (1962), *Affect Imagery Consciousness: Volume I, The Positive Affects*. London: Tavistock.

Tichon, J. G., & Shapiro, M. (2003). The process of sharing social support in cyberspace. *CyberPsychology & Behavior*, *6*(2), 161–170.

Tidwell, L.C., & Walther, J. (2002). Computer-mediated communication effects on disclosure impressions, and interpersonnal evaluations: getting to know one another a bit at a time. *Human communication research*, *28*, 317-348.

Traverso, V. (1999). *L'analyse des conversations*. Paris: Nathan.

Turner, J. W., Grube, J. A., & Meyers, J. (2001). Developing an optimal match within online communities: An exploration of CMC support communities and traditional support. *Journal of Communication*, *51*(2), 231–251.

Utz, S. (2000). Social information processing in MUDs: the development of friendship in virtual worlds. *Journal of online behavior*, *1*(1).

Valléry, G., & Amalberti, R. (Eds). (2006). *L'analyse du travail en perspectives :* influences et évolutions. Toulouse : Octares.

Vaxevanoglou, X. (2002). Le stress au travail et la santé psychique du point de vue de l'ergonomie de l'activité. In M. Neboit et M. Vézina (Dir.), *Stress au travail et santé psychique*. (pp119-127). Toulouse : Octarès.

Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Paris.

Vézina, M. (2000). Les fondements théoriques de la psychodynamique du travail. In M. C. Carpentier-Roy & M. Vézina, M. *Le travail et ses malentendus: enquêtes en psychodynamique du travail au Québec*. Québec : Presses Université Laval.

Vézina, M. (2002). Stress au travail et santé psychique : rappel des différentes approches. In M. Neboit et M. Vézina (Dir.). *Stress au travail et santé psychique*, pp. 47-58. Toulouse : Octares

Viswesvaran, C., Sanchez, J. I., & Fisher, J. (1999). The Role of Social Support in the Process of Work Stress: A Meta-Analysis* 1,* 2. *Journal of Vocational Behavior*, *54*(2), 314–334.

Vitaliano, P. P., Maiuro, R. D., Russo, J., Katon, W., DeWolfe, D., & Hall, G. (1990). Coping profiles associated with psychiatric, physical health, work, and family problems. *Health Psychology*, *9*(3), 348.

Wagenaar, W. A. (1986). My memory: A study of autobiographical memory over six years. *Cognitive psychology*, *18*(2), 225–252.

Walther, J. (1996). Computer-mediated communication : impersonal, interpersonal and hyperpersonal interaction. *Communication research*, 23(1), p3-43.

Walther, J. & Boyd, S. (2002). Attraction to computer-mediated social support, In Communication technology and society: audience adoption and uses, C.A. Lin et D.J. Atkin, Hampton Press : Creekill, p153-188.

Walther, J., & D'Addario, K. (2001). The impact of emoticons on messages interpretation in computer-mediated communication. *Social science computer review*, *19*(3), 324-347.

Watson, D., & Clark, L.A. (1992). On traits and temperament: General and specific factors of emotional experience and their relation to the Five factor model. *Journal of Personality, 60*, 441-476.

Weill-Fassina, A. & Pastré, P. (2004). Les competences professionnelles et leur développement. In P. Falzon (Dir.). *Ergonomie*. (pp213-231). Paris: PUF.

Wellman, B., & Wortley, S. (1990). Different strokes from different folks: Community ties and social support. *American Journal of Sociology*, 558–588.

Wenger, E., (1998). *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. New York: Cambridge University Press.

Wenger, E., (2006*). Communities of practice: a brief introduction*. Disponible depuis juin 2006. http://www.ewenger.com

Whittaker, S. (2003). Theories and methods in mediated communication. In: A.C. Graesser, M.A. Gernsbacher & S.R. Goldman (Eds). *The handbook of discourse processes*, (pp. 243–286), Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.

Wills, T. A. (1981). Downward comparison principles in social psychology. *Psychological Bulletin*, *90*(2), 245.

Wright, K.B., (2000). The communication of social support within an on-line community for older adults: a qualitative analysis of the SeniorNet community. *Qualitative Research Reports in Communication 1*(2), 33–43.

Wright, K. (2002). Social support within an on-line cancer community: An assessment of emotional support, perceptions of advantages and disadvantages, and motives for using the community from a communication perspective. *Journal of Applied Communication Research*, *30*(3), 195–209.

Wright, K. B., & Bell, S. B. (2003). Health-related support groups on the Internet: Linking empirical findings to social support and computer-mediated communication theory. *Journal of Health Psychology*, *8*(1), 39.

Zech, E., & Rimé, B. (2005). Is talking about an emotional experience helpful? Effects on emotional recovery and perceived benefits. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *12*(4), 270–287.

Zhang, J., Qu, Y., Cody, J., & Yuling, W. (2010). A case study of micro_blogging in the enterprise: use, value, and related issues. (p. 123-132). Présenté à CHI 2010: organizations and communities, Atlanta, USA.

ANNEXES

Annexe 1 – Distinctions terminologiques

Les termes de la vie affective (affects, émotions, états affectifs, sentiments, etc.) sont nombreux et les définir semble être une lourde tâche. Ces termes ne font pas l'objet de définitions établies et consensuelles, si bien que leur utilisation crée des confusions terminologiques (Scherer, 1984). Une raison de ce désordre est, selon Cosnier (1994), que le terme « émotion » est couramment utilisé pour faire référence à l'ensemble des états affectifs. En guise d'illustration, Traverso (1999, p57) définit l'émotion comme l'ensemble des phénomènes de la vie affective tels que les sentiments (l'amour, la haine, etc.) et les « micro-émotions » qui sont présentes dans la vie quotidienne.

Pour éclaircir cette polysémie, nous proposons de donner une définition aux « termes émotionnels » tels qu'ils seront utilisés tout au long de ce travail.

Les épisodes émotionnels sont suscités par un événement émotionnel. Ils constituent des processus psychologiques unitaires (en référence à un événement particulier) qui ont une certaine durée. Ils peuvent parfois s'étendre sur plusieurs jours, voire davantage. L'épisode émotionnel prend cours quand le sujet s'efforce de gérer émotionnellement l'événement émotionnel et il s'achève quand la transaction est menée à terme, ou quand l'individu abandonne ses efforts pour le résoudre. (Rimé, 2005).

L'ensemble des composants de la vie émotionnelle se réfèrent à des **états affectifs**. Ceux-ci, selon Rimé (2005), comportent deux caractéristiques : leur installation est automatique et ils comportent intrinsèquement soit la joie, soit la peine faisant référence à la valence de l'émotion. L'étude de la vie émotionnelle des individus reconnaît, selon l'approche dimensionnelle, l'existence sous-jacente de deux dimensions stables : la valence et l'activation (ou implication personnelle) (Rimé, 2005). La valence correspond à des mouvements affectifs basiques qui se trouvent sur un axe bipolaire agréable / désagréable. L'activation (*arousal*) fait référence à l'intensité de l'émotion ressentie et se situe sur un axe fort / faible. Ces deux dimensions permettent de faire une classification des ressentis.

L'émotion appartient à l'ensemble des manifestations généralement identifiées comme états affectifs. L'émotion est la « *manifestation la plus saillante et la plus spectaculaire des états affectifs* » (Rimé, p50). **Les manifestations émotionnelles** constituent la partie visible, c'est-à-dire observable de l'émotion qui se traduisent au niveau du comportement mais aussi au niveau du langage et du paralangage.

Cosnier (1994) utilise le terme **« affect »** dans la tradition psychanalytique pour faire référence aux éprouvés subjectifs de tous les états affectifs sans distinctions. L'affect est l'expérience de plaisir et de peine, regroupant au sens large la souffrance mentale et la souffrance physique. Rimé (2005) propose une autre définition du terme « affect » qu'il nomme aussi « bouffée affective ». Selon lui, les affects sont des manifestations émotionnelles naissantes. Ils peuvent être positifs (espoir, exaltation, etc.) ou négatifs (découragement, angoisse, dépit, etc.). Ils se distinguent des émotions car ils ne

comportent pas le caractère de rupture de continuité qui est la marque distinctive des émotions. L'affect est ainsi plus diffus que l'émotion, moins saillant en raison de l'absence de marqueurs psychologiques, expressifs et moteurs qui caractérisent les émotions.

L'état émotionnel/affectif ou **vécu émotionnel/affectif** sera utilisé pour faire référence aux ressentis subjectifs d'une émotion ou d'un affect.

En plus des affects et des émotions, on trouve plusieurs terminologies au sein des états affectifs : sentiments, humeur, tempérament, troubles émotionnels ou encore préférences. **Les sentiments** (amour, haine, désir, etc.) ont des causes complexes. Leur durée de vie est longue et leur intensité plus basse, « *bien que souvent construits sur une fixation affective à des objets précis, ils persistent et sont vécus même en l'absence de ces objets* » (Cosnier, 1994, p7). **L'humeur** est une tonalité affective (positive ou négative) qui peut s'étendre sur une durée allant de quelques minutes à quelques semaines (Cosnier, 1994 ; Cahour, 2006 ; Rimé, 2005). **Le tempérament** correspond à un trait affectif très stable. On distingue généralement le névrotisme (disposition à éprouver des états affectifs tels que l'anxiété, la tristesse, l'insatisfaction, ressentiment, etc.) et l'extraversion (disposition à éprouver des états affectifs tels que l'enthousiasme, la gaieté, l'optimisme, etc.). **Les troubles émotionnels** sont des syndromes pathologiques qui peuvent durer de quelques semaines à plusieurs années. On trouve les troubles de l'humeur (dépression, manies) et les troubles anxieux (phobie, TOC, attaque de panique). **Les préférences** se situent sur un axe positif ou négatif (j'aime/je n'aime pas).

Annexe 2 – Organisation et règles du site lesocial.fr

Organisation du site

La copie d'écran ci-dessous présente la page d'accueil du site lesocial.fr.

Onze rubriques se trouvent sur la page d'accueil (en haut à droite) :

1. ***« Accueil »*** où le site est présenté. La page d'accueil rassemble les dernières offres d'emploi, les 36 forums thématiques, les écrits du social consultables en ligne, l'actualité du secteur social, les actions ministérielles sur le domaine, etc. Il y a un lien pour accéder à l'autre site lemédical qui a la même structure que lesocial.

2. ***« Emploi »*** où sont répertoriées les différentes offres d'emploi

3. ***« Prépa »,*** le site propose des préparations aux concours d'entrée de 9 formations de Travail Social depuis 1996. Le Social est un établissement privé d'Enseignement à Distance sous contrôle pédagogique de l'Etat.

4. ***« Forums »*** où sont regroupés 36 forums, 32 correspondent à un métier et 4 à des thèmes transversaux. Le site lesocial regroupe 23 forums, les 13 autres se trouvent sur le site lemédical.fr qui a la même structure que lesocial. Une passerelle existe donc entre les sites lesocial et lemédical.

5. ***«Ecrits ».*** Le site propose un ensemble d'annales, d'articles, d'études de cas clinique, d'études juridiques, de mémoires, de fiches de lecture (etc.) pour chaque métier. Il y a un descriptif de chaque document. Pour accéder aux écrits, il faut être adhérents VIP (soit payer 12€ l'année, soit envoyer un

écrit et le partager avec la communauté). Cette adhésion permet d'avoir un accès illimité : à la rubrique Ecrits, à la rubrique Annonces, à rubrique Evènements ainsi qu'un espace de messagerie illimité et de stockage de 50 Mo.

Cet onglet renvoie aux mêmes informations que celles contenues dans la rubrique « Réseau ».

6. ***« Réseau »*** Cette page contient différentes rubriques relatives à la vie du réseau social constituée sur le site (galerie photo, blogs, sondages, groupes, vidéo, etc.)

7. ***« Infos »*** où se trouvent des informations sur l'actualité dans le domaine (journées, décrets, réseau, etc.)

8. ***« Formation »,*** une carte des régions de France renvoie à tous les centres de formation du social.

9. ***« Espaces »,*** on trouve 21 espaces professionnels qui contiennent chacun des informations sur les conditions d'admission dans les écoles de formations, les aptitudes nécessaires, la carrière, le diplôme, la durée et le contenu des études, l'exercice professionnel

10. ***« Livres »,*** on retrouve des livres du domaine avec le prix et un lien pour obtenir un résumé complet et la possibilité d'acheter le libre (il y a un renvoi sur le site Amazon)

11. ***« Liens »*** qui regroupe les derniers liens ajoutés dans la base de données (annuaire de maisons de retraite, revues, Agence française de l'adoption, etc.)

Règles de fonctionnement des forums

Le forum est régi par une **charte de bon usage des forums du social** qui encourage les internautes à poser une question et à « lire celles des autres et tenter d'y répondre ».

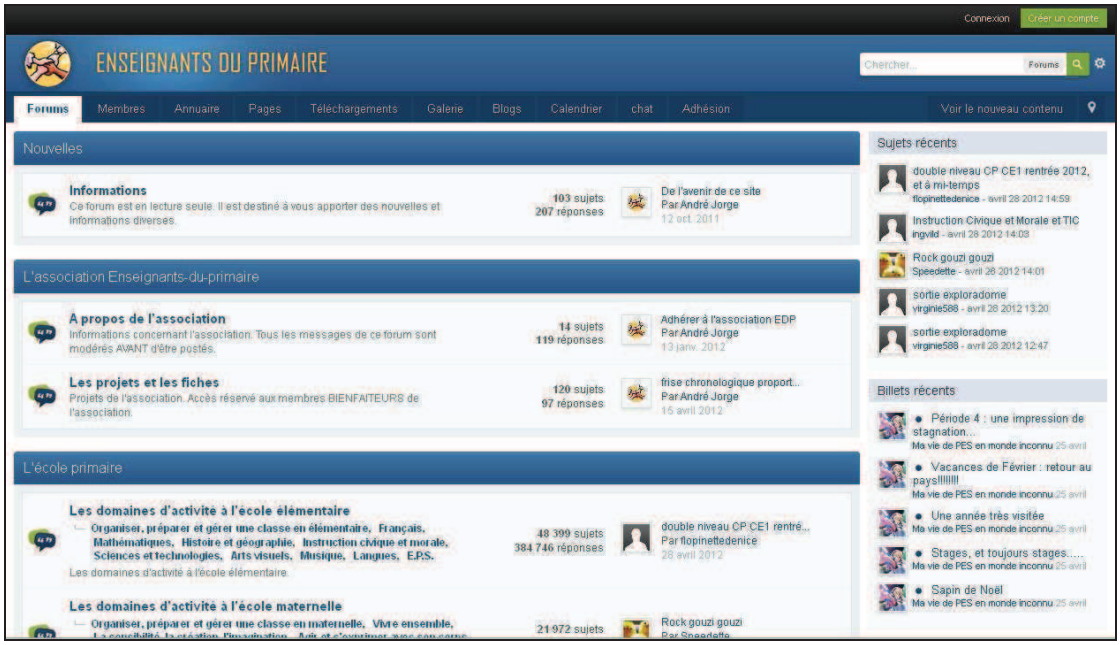
Le webmaster reçoit une copie de chaque message diffusé sur le site, il se réserve le droit de supprimer tout ou partie du message s'il estime que celui-ci est « *injurieux, à tendance raciste, attaque un individu dans son intégrité, manque de respect à autrui, est hors sujet et plus généralement si ce dernier n'est pas en accord avec cette présente charte* ».

La charte fait une liste de 17 « points à respecter » pour le rédacteur d'un message, notamment de ne pas utiliser de majuscules, de ne pas mettre « help » « A l'aide » « urgent » ou ce genre de message dans le titre ; d'être courtois, de saluer et remercier les internautes ; d'informer les autres si les réponses correspondent à la question et de mettre « merci » ou « ok » dans le titre pour faire savoir qu'une réponse a été apporté ; de participer aux conversations du forum ; de rendre public ses messages et non d'utiliser le mail ; de ne pas poster plusieurs fois le même message et enfin de ne pas utiliser le langage SMS. Des consignes sont également données aux réactants : reformuler le titre du message lorsqu'il ne correspond pas au problème posé (ils ont un rôle de contrôle et de rectification) ; d'être prévenant et compréhensif avec l'auteur du message car « *souvent les étudiants ne savent pas dans quelle direction chercher* » ; de donner si possible un lien vers le sujet traité dans le forum ou sur le site ; la possibilité de signer avec l'adresse du site personnel (une fois par sujet) à condition que les réponses apportent des solutions et enfin de rendre public son message (ne pas répondre aux questions par mail).

Annexe 3 – Organisation du site EDP

Organisation du site

La copie d'écran ci-dessous présente la page d'accueil du site EDP :



Dix rubriques se trouvent sur la page d'accueil (en haut à droite) :

« Forums » qui regroupe les plusieurs forums selon leur thème :

(1) **« nouvelles »** qui regroupent des informations sur l'actualité du métier ;

(2) **« L'association Enseignants-du-primaire »** qui rassemble des informations sur l'association et des fiches pédagogiques auxquelles seuls les membres de l'association peuvent accéder

(3) **« L'école primaire »** qui regroupe différentes thématiques (français, mathématiques, histoire, préparer et organiser sa classe, etc.) sur l'enseignement à l'école primaire

(4) **« Parents »,** partie dédiée aux questions des parents sur l'enseignement (e.g. les devoirs, les évaluations, etc.)

(5) « **Instituts supérieurs de Formation de l'enseignement Catholique– Masters 1 & 2** » et (6) **« Instituts Universitaires de Formation des Maîtres – Masters 1 & 2 »** tous deux dédiés aux futurs professeurs des écoles ;

(7) **« PES »** qui correspond aux discussions et aux informations sur les différentes académies ;

(8) **« CRPE »** et (9) **« Les listes complémentaires du CRPE »** réservés au concours

(10) **« Le mur »** sur les débats d'ordre plus privés ;

(11) **« Petites annonces ».**

« Membres » où figure la liste des membres. Seuls les membres inscrits peuvent consulter les profils ;

« Annuaire » qui répertorie de nombreux sites Internet en lien avec l'éducation ;

« Pages » qui regroupe des articles en lien avec le métier d'enseignants du primaire ;

«Téléchargements » qui regroupe un ensemble d'outils que les enseignants utilisent pour leurs enseignements

« Galerie », cette partie du forum est dédiée au partage de photos sur les productions des élèves ;

« Blogs » qui recense les blogs des participants ;

« Calendrier » qui informe de l'anniversaire des membres ainsi que des événements importants pour la profession (à notre connaissance, les événements ne sont pas renseignés, rien n'apparaît hormis les dates d'anniversaire) ;

« Chat » où les membres peuvent se retrouver pour chater ;

« Adhésion », où les membres peuvent adhérer en tant que « membre bienfaiteur » (dix euros par an) ou soutenir l'association (deux euros).

Règles de fonctionnement des forums

Le forum est régi par une **charte** composée de 28 points qui informent des droits et devoirs des forumeurs. Une partie explique les objectifs du site et les droits d'accès des participants selon le statut (membre simple, membre prioritaire ou membre bienfaiteur). Elle informe qu'il est impossible de modifier son pseudonyme, que les participants qui souhaitent effacer une partie de leurs messages doivent le faire eux-mêmes, que le sujet de la discussion doit être en lien avec la catégorie du forum dans lequel elle se trouve, que les disputes sont interdites sous peine de bannissements, que les « private joke » ne sont pas autorisées *« dans les discussions qui se veulent sérieuses (demandes d'aide, questions dans les forums sur l'école, le CRPE, etc.) ».* Les forumeurs qui souhaitent initier une discussion doivent en amont vérifier qu'une discussion similaire n'a pas été ouverte. Les participants doivent être attentifs à leur orthographe et à la syntaxe, ne pas inscrire « "Urgent", "help !", "Aidez-moi !", "Problème" dans le titre du message, ne pas utiliser de majuscules ni de langage SMS. Les réponses proposées par les forumeurs doivent être pertinentes (pas seulement quelques mots). Les sujets personnels sont interdits sauf dans la partie « graphiti ».

Les membres de la communauté peuvent renseigner leur profil avec des informations professionnelles et personnelles modifiables à tout moment. Les participants ont la possibilité de mettre un avatar ou une photo sur leur profil ainsi qu'une signature. L'avatar et la signature sont affichés à côté et en dessous de chaque contribution.

La charte interdit les propos racistes, injurieux, diffamatoires, pornographique, etc.

Les membres disposent d'un chat s'ils souhaitent échanger en simultanée avec d'autres participants. Le système ne récupère pas les échanges sur le chat.

Les modérateurs veillent au bon fonctionnement du site et que les échanges soient conformes à la charte. Ils peuvent effacer ou déplacer des messages lorsqu'ils le jugent nécessaire. Ils ont la possibilité de suspendre ou bannir un membre. Il est interdit de critiquer les actions des modérateurs sous peine de suspension ou bannissement.

La partie « graphiti » est consacrée aux sujets de discussion qui ne concernent pas le monde de l'école et de l'éducation. La charte met en garde les participants quant à la divulgation d'informations personnelles.

Annexe 4 – Respect de l'anonymat

Je soussignée Magali Prost, doctorante au sein du département SES de Télécom Paristech, m'engage à respecter l'anonymat des participants (noms, pseudos, etc.) et à garantir la confidentialité des échanges que nous pourrons avoir avec eux.

Les données récoltées seront exclusivement utilisées dans le cadre de cette présente recherche ainsi que sa valorisation (publications scientifiques et enseignements).

Magali Prost

Annexe 5 – Annonce questionnaire

Bonjour à toutes et à tous,

Je réalise un travail de doctorat et je m'intéresse aux personnes qui vont sur des forums de discussion (comme celui-ci) dédiés aux professionnels.

J'ai donc réalisé un **questionnaire qui vous prendra environ 10 minutes de votre temps** afin de **recueillir des informations sur les pratiques, motivations et attentes** des personnes qui vont sur un forum.

Ce questionnaire est **entièrement anonyme** et les informations recueillies serviront exclusivement à mon travail de thèse et à la valorisation de mes travaux (publications et enseignement).

Ces informations sont précieuses pour mon étude car elles me permettront de **mieux comprendre les enjeux** qui tournent autour des forums et pourront **aider à améliorer les forums existants afin de répondre au mieux aux besoins des utilisateurs.**

Voici le lien du questionnaire --> http://s7.sphinestionnaire.htm

N'oubliez pas de valider vos réponses à la fin !

Si vous souhaitez davantage d'informations sur ce travail et/ou les résultats de l'étude, n'hésitez pas à me contacter par mail --> **magali.prost@telecom-paristech.fr** ou par téléphone --> **01.45.81.74.58**

Merci de votre participation !

Magali

Annexe 6 – Messages par forum

Forums contenus sur EDP	Nombre de messages correspondant	Forums contenus sur le social	Nombre de message correspondant
Organiser, préparer et gérer une classe en élémentaire	22	éducateur spécialisé	6
thèmes et projets pour l'élémentaire	9	auxiliaire de vie sociale	12
Français	64	directeur	1
mathématiques	4	formateur	6
histoire et géographie	10	Technicien de l'Intervention Sociale et Familiale	2
instruction civique et morale	1	Assistant d'éducation	10
sciences et technologies	4	Educateur PJJ	2
TICE à l'école élémentaire	1	Conseiller en insertion professionnelle	4
arts visuels	4	Assistant maternel	9
musique	5	Conseiller en économie sociale et familiale	4
langues	4	Animateur	4
EPS	4	Assistant de service social	6
Organiser, préparer et gérer une classe en maternelle	8	Moniteur éducateur	3
thèmes et projets	2	Educateur de jeunes enfants	12
Vivre ensemble	2	Aide médico-psychologique	3
la sensibilité, la création, l'imagination	7	Aide éducateur	1
agir et s'exprimer avec son corps	6	Educateur technique spécialisé	8
Le langage au coeur des apprentissages	12	Chef de service	10
Découvrir le monde	3	Moniteur d'ateliers	1
brigade, ZIL et remplaçants	6		
ASH et enseignement spécialisé	5		
direction	15		
Autres	20		

Annexe 7 – Synthèse des discussions

Site - Forum	Titre conversation	Problèmes décrits par l'initiateur	Nb messages	Nb participants
le social – Educateur spécialisé	*L'impasse quand un enfant demande votre départ*	Positionnement difficile avec des adolescentes	14	8
lesocial.fr - Formateur	*formateur en CDD et arrêt maladie*	Ne supporte pas son travail	8	4
le social – Educateur spécialisé	*Maltraitance institutionnelle, aidez moi !!!*	Dysfonctionnement institutionnel	9	4
EDP - L'école primaire	*Un élève qui n'aime pas l'école en PS*	Elève qui n'aime pas l'école	6	4
EDP - Français	*HELP lecture CP*	Certains élèves ne savent pas lire	35	13
EDP - Organiser, préparer et gérer une classe en maternelle	*Pleurs en MS (encore)*	Un élève qui pleure tous les matins	11	8
EDP - L'école primaire	*Agressée par un élève et la politique de l'autruche*	Agression par un élève	61	24
EDP - Organiser, préparer et gérer une classe en élémentaire	*Moyen de pression face aux élèves ingérables*	Gestion d'une classe difficile	6	6
EDP - Organiser, préparer et gérer une classe en élémentaire	*Je n'arrive pas à tout faire !*	N'arrive pas à enseigner l'ensemble de son programme	17	11
EDP - L'école primaire	*Pourquoi je trouve ça si dur d'être PE?*	Ne s'épanouie pas dans son métier d'enseignant	23	15
EDP - L'école primaire	*Gros coup de massue par les collègues*	Problèmes relationnels avec sa directrice à cause de sa grossesse	49	23
EDP - L'école primaire Brigade, ZIL et remplaçants	*Dur de devoir assumer une classe qui n'est pas la nôtre Une classe infernale*	Gestion d'une classe difficile	9	7
EDP - Organiser, préparer et gérer une classe en élémentaire	*livret par compétences CP Hé oui... il faut s'y mettre paraît-il…*	Réalisation d'un livret scolaire à améliorer	35	13

Annexe 8 – Modèles de codage pour l'analyse de contenu

Modèle de Pfeil et Zaphiris (2007, 2009) utilisé pour l'étude d'une communauté de personnes âgées

Catégories	Description	Sous catégories	Définitions	Exemples
Le dévoilement de soi	unités de texte dans lesquelles les personnes donnent des informations à propos d'eux-mêmes.	**Narration**	Unité de texte dans laquelle le participant décrit sa situation de manière narrative, sans aspect émotionnel ou médical	*je peux actuellement profiter de courts voyages, de bénévolat, de jardinage…*
		Situation médicale	Unité de texte qui révèle des informations sur la situation médicale (maladie, traitement, etc.) du locuteur	*je suis allée chez le médecin et j'ai découvert que je souffrais de dépression…*
		Sentiments généraux	Unité de texte sur les sentiments que le participant ressent actuellement (souvent en lien avec la situation vécue)	*je baille sans cesse, je veux aller au lit, je sais que je devrais sortir mais je n'ai pas de force pour cela*
		Demande de soutien	La personne demande explicitement du soutien sous forme de prière, suggestion et conseil (questions non médicales)	*j'ai besoin de ton aide à trouver une solution pour ma famille*
		Situation similaire	la personne décrit un problème similaire d'une autre personne qui a précédemment posté pour montrer qu'ils sont ou ont été dans une situation similaire	*je comprends ce que tu vis, il m'a fallu des années pour la mort de mon père*
Le soutien léger	Unités de texte formulées de manière générique pour une autre personne ou l'ensemble de la communauté	**Meilleurs voeux**	Les gens expriment des bénédictions ou des souhaits de chance à des participants en particulier ou à l'ensemble de la communauté	*« bonne chance », « meilleurs vœux », « joyeuse saint valentin"*
		Encouragement léger	Encouragement générique et soutien sans entrer dans le détail	*« je pense à toi », « accroche-toi »*
		Humour	Unité de texte humoristique qui contient des blagues ou des références à des jeux	*tu sais, on aurait pu tous danser sur les tables, lol*
		Intérêt	Questions qui se réfèrent au bien-être des autres ou des demandes d'informations pour clarifier la situation de l'autre	*dans quelle maison de retraite vis-tu ?*

Le soutien profond	unités de texte de soutien personnalisé à une personne en particulier	**Réassurance**	Unité de texte qui rassure que l'information, l'action et les sentiments rapportés par d'autres dans des messages précédents sont justifiés et/ou appropriés	*"oui, la marche au grand air est bon pour toi ", "je pense que c'est normal que tu sois déprimer à cause de la perte de ta jambe "*
		Donner de l'aide	Les gens donnent des recommandations et des conseils concernant la situation d'une personne en particulier	*écoute, tu dois être honnête avec ton mari dès maintenant*
		Soutien émotionnel profond	Unités de texte qui offrent du soutien émotionnel, de la sympathie et de la compassion à un participant en particulier	*les mots sont trop difficiles à trouver donc je mets ma main sur la tienne et laisse l'amour et la tendresse aller à toi*
La construction de la communauté	Unités de texte qui renvoient à des informations générales sur l'activité au sein du forum.	**Différents canaux**	Les gens font référence à la communication par un autre canal (email, chat, téléphone, rencontre)	*" je vais t'envoyer un email avec l'information"*
		Sa propre activité	Unité de texte qui fait référence au degré de sa propre activité au sein du forum	*" je suis de retour, je n'ai pas écrit la semaine dernière car…"*
		Activité des autres	Unités de texte qui font référence au degré de l'activité d'une personne en particulier ou à la communauté route entière	*c'est bon de t'entendre, je me suis inquiéter pour toi*
		Camaraderie	Unité qui met l'accent sur la valeur perçue de la communauté, sur l'accueil et l'encouragement des autres à poster	*Dieu merci il y a ce forum, je peux venir ici et pleurer, vous êtes les seuls qui me comprennent*
		Remerciement	Les personnes remercient spécifiquement des participants ou la totalité de la communauté pour l'aide, le soutien et la compréhension	*"merci de lire mon post", " merci pour ton conseil "*
Les faits médicaux	unités de texte qui comprend des demandes et des réponses d'informations factuelles	**Information médicale factuelle**	Les phrases de cette catégorie donne des réponses à des questions médicales posées plus tôt ou sans que cela ne soit demandé	*la dépression bipolaire est un trouble de l'humeur causé par un dysfonctionnement des neurotransmetteurs dans le cerveau*
		Question médicale factuelle	Unités de texte qui incluent des questions à propos des questions médicales	*donc quelque soit la dépression, elle altère les fonctions du cerveau ?*
Les questions techniques	unités de texte en lien avec un problème technique ou une suggestion pour les régler	**Problème technique**	Unité de texte qui décrit des problèmes liées à la technologie (internet ou le forum en particulier)	*AOL déprimerait n'importe qui, trois fois pour écrire…*
		Suggestions techniques	Phrases ou recommandations sur la manière de résoudre un problème technique	*lis sur ton écran …*
Les contenus décalés / Autres	unités de texte en lien avec d'autres personnes ou sur des sujets qui ne pas en lien avec le thème de la discussion.	**Histoire d'une tierce personne**	Unités de texte contenant des informations sur une tierce personne non membres des discussions (eg. Frère, sœur, ami)	*« mon petit-fils adore aller camper »*
		Hors sujet	Unités de texte dont le contenu n'est pas relié au sujet de la discussion (eg. La météo)	*le temps est vrai mauvais en ce moment dans le Minnesota*

Modèle de Mc Cormack & Coulson (2009) utilisé pour étudier une communauté des personnes souffrant d'infertilité

Catégories	Définitions
Demande ou don d'information	Questions sur les diagnostics, l'interprétation des symptômes, la gestion de la maladie et des traitements. Les personnes peuvent se référer aux autres tels des experts
Encouragement et estime	Expressions de compréhension, de compassion et d'empathie. Peut inclure des messages de souhait. L'estime se réfère aux compliments et aux prières pour une personne
Expérience personnelle	Peut inclure des expériences sur les traitements, le rétablissement et les conséquences de la maladie expériencés dans le passé ou le présent
Opinion personnelle	Les personnes expriment leurs propres opinions incluant le coping, ce qui aide et des suggestions
Prière	Déclaration en lien avec une intervention spirituelle ou une référence à la religion.
Communauté	Accueil des nouveaux membres, donner son mail pour d'autres discussions, chat
Remerciements	En réponse à une demande d'information, de réponse et d'écoute
Poésie et citations	Histoires, anecdotes personnelles, poésie et citations
Expression de ses propres émotions	Expression de ses propres émotions positives ou négatives
Autres	Autres sujets

Modèle de Hara & Hew (2007) utilisé pour étudier une communauté de professionnels de santé

Catégories	Définitions	
Sollicitation	Demande d'aide ou d'avis	_
Appréciation	Remerciements	_
Administratif	_	_
Offre d'emploi	Annonce d'une offre d'emploi	_
clarification	Donner des détails sur le sujet	_
Compliment	_	_
Empathie	Expression de sentiments sur l'expérience de quelqu'un d'autre	_
Encouragement	_	_
Salutations	_	_
Partage de connaissance	Livres	_
	Connaissances pratiques	opinion personnelle
		suggestion personnelle en lien ou non avec la pratique
		pratique institutionnelle

Modèle de Murillo (2008) utilisés pour étudier différentes communautés de pratique professionnelles

Catégories	Concepts de Wenger	Traces issues de l'analyse de contenu
Apprentissage	Acquérir de nouvelles connaissances	Remercier quelqu'un pour lui avoir appris quelque chose de nouveau; faire une mention explicite à une nouvelle compréhension; remise en question en lisant les messages
	Améliorer ses compétences professionnelles	_
	S'identifier à la profession	_
Engagement mutuel	Résolution de problème collective	Critiquer ou réviser un code informatique Construire une solution avec des équations mathématiques Interpréter la signification de certaines dispositions de la législation fiscale Discuter de la façon de construire / réparer un outil physique
	Discuter des sujets liés au domaine	Les débats sont caractérisés par un ensemble de messages, une opinion initiale et un certain nombre d'opinion à contre-courant. Il est rare que l'une des parties change son son point de vue d'origine.
	Partage d'information	Fournir une référence bibliographique pertinente Fournir sur demande une information spécifique Fournir une nouvelle sur la profession
	Partage de connaissances	Fournir des conseils utiles Fournir un exemple (ou contre-exemple) qui fait la lumière sur la question en discussion Correction d'un message inexact
	Partage d'expérience personnelle	Poster une anecdote de son expérience (ou de l'expérience d'une autre personne) sur la question en discussion Demander à autrui de partager ses expériences
Répertoire partagé	Partager des critères	Normes de conduite professionnelle et éthique Norme officielle d'un langage informatique Les lois fiscales et autres règlements, décisions judiciaires Normes qualité communément connue

	Partager des pratiques	IT-procédures, telles que la maintenance du code Procédures mathématiques, telles que l'élimination de Gauss Les procédures comptables, telles que la dépréciation d'un actif Procédures de l'agriculture, telles que la pulvérisation
Communauté	Sentiment d'appartenance à la communauté professionnelle	Mention explicite de l'expertise, l'opinion, santé d'une autre personne de la discussion Poster un message adressé explicitement à un autre participant Accepter de se rencontrer quelque part
	Connaissance mutuels des membres	Référence explicite des nouveaux membres du groupe Mention explicite de l'appartenance à une communauté
Entreprise conjointe	S'occuper du domaine de connaissance	Proposer des moyens aux novices d'apprendre le domaine Répondre aux critiques du domaine ou de ses pratiques Saluer un message qui apporte une contribution au domaine
Autres codes	Poser une question	Demandes de conseils, informations spécifiques sur un problème
	Disgression	Message qui dévie très nettement du sujet de la discussion en cours
	Commentaires amicaux	Plaisanterie, humour, remerciements, introduction, prières, souhait, excuses
	Commentaires non amicaux	Critiques personnelles, sarcasme, agressions, accusations, insultes

4) Modèle de Babinski, Jones et Dewert (2001) utilisé pour étudier une communauté de jeunes enseignants

Catégories	Définition
Favoriser un sentiment de communauté	Remerciements, soutien, "tu n'es pas seul", partage d'une expérience sans lien avec la demande
Donner des conseils	Conseil, "moi aussi" + conseil
Partager des connaissances	Information, opinion basée sur une expérience, preuve empirique
Faire part d'une expérience personnelle	Questionnement, témoignage, "moi aussi, aide moi", informations complémentaires
Encourager une réflexion	Question plus large, clarification

5) Modèle de Wright (2000) utilisé pour étudier une communauté de personnes âgées

Catégories	Définition
Promouvoir le soutien de la communauté	Les membres estiment / ventent l'utilité du forum, le soutien des autres membres, la diversité du forum en terme d'informations accessibles. Messages qui témoignent que la communauté est un endroit agréable.
Les conseils déguisés en dévoilement de soi	Plutôt que de donner des conseils explicites, les membres du forum les déguisent souvent en dévoilement de soi (la personne dit ce qu'elle a fait).
Le partage d'événements de vie	Les membres partagent des informations sur les événements qui ont lieu dans leur vie, spécialement les événements en lien avec le sujet du forum.

Annexe 9 – Justification de la catégorisation

Catégories	Modèles de référence utilisés pour les catégories	Sous catégories	Modèles de référence utilisés pour les sous catégories
Le dévoilement de soi	Pfeil et Zaphiris (2007) "Le dévoilement de soi" : même définition	**Récit d'expérience professionnelle**	- Wright (2000) "Partage d'événements de vie" : même définition avec spécification que les éléments décrits se rapportent à la vie professionnelle - Murillo (2008)"Partage d'expérience personnelle" : même définition avec spécification que les éléments décrits se rapportent à la vie professionnelle - Pfeil et Zaphiris (2007) regroupement de "Narration" et "Situation similaire" : même définition avec spécification que les éléments décrits se rapportent à la vie professionnelle
		Récit d'expérience personnelle	- Pfeil et Zaphris (2007) regroupement de "Narration" et "Situation similaire" - Mc Cormack et Coulson (2009) "Expérience personnelle" : même définition - Wright (2000) "Partage d'événements de vie" avec spécification que les éléments décrits se rapportent à la vie personnelle - Babinski et al. (2001) "Faire part d'une expérience personnelle" : même définition en enlevant la demande de soutien
		Expression émotionnelle	- Pfeil et Zaphiris (2007) "Sentiments généraux" : même définition en précisant que les émotions doivent être exprimées de manière explicite - McCormack & Coulson (2009) "Expression de ses propres émotions" : même définition en précisant que les émotions doivent être exprimées de manière explicite
		Demande d'aide	- Pfeil et Zaphiris (2007) "Demande de soutien" : même définition - Murillo (2008) "Poser une question" : même définition - Hara et Hew (2007) "Solicitation" : même définition
Partage de connaissances	Babinski et al. (2001) "Partager des connaissances" : même définition en ajoutant le partage de documents	**Partage de connaissances du domaine**	- Hara et Hew (2007) "Partage de connaissance" : définition adaptée, suppression des conseils et précision que les opinions sont exposées comme des règles - Murillo (2008) "Répertoire partagé" : même définition
		Partage d'informations et de	- Murillo (2008) "Partage d'informations" : même définition en ajoutant le partage de documents

		documents	
Opinion / évaluation	–	**Opinion / évaluation**	- Hara et Hew (2007) "Opinion personnelle" : définition identique - Mc Cormack et Couslon (2009) "Opinion personnelle" : définition identique
Conseil	–	**Conseil**	- Pfeil et Zaphris (2007) "Donner de l'aide" : même définition - Babinski et al. (2001) "Donner des conseils" : définition adaptée, suppression du partage de situation similaire - Hara et Hew (2007) "Suggestion personnelle" : même définition
Soutien émotionnel	–	**Soutien émotionnel**	- Pfeil et Zaphris (2007) regroupement de "Meilleurs vœux", "Encouragement lèger", "Réassurance" et "Soutien émotionnel profond" - Hara et Hew (2007) regroupement de "Empathie", "Encouragement" et "Compliments" - Mc Cormack et Coulson (2009) "Encouragement" et "Estime"
Clarification	–	**Clarification**	- Pfeil et Zaphiris (2007) "Intérêt" : même définition - Babinski et al. (2001) "Encourager une réflexion" : même définition
Renforcement de la communauté	Pfeil (2007) "Construction de la communauté" : même définition	**Référence à la communauté**	- Pfeil et Zaphiris (2007) regroupement de "Différents canaux", "Sa propre activité" et "Activité des autres"
		Humour	- Pfeil & Zaphiris (2007) "Humour" : même définition, déplacement de cette catégorie (était dans "Soutien lèger")
		Appréciation du soutien	- Pfeil et Zaphiris (2007) "Camaraderie" : définition en partie reprise, suppression de l'encouragement des nouveaux membres à venir poster - Wright (2000) "Promouvoir le sentiment de communauté" : même définition
		Remerciement	- Mc Cormack et Coulson (2009) "Remerciement" : même définition - Pfeil et Zaphiris (2007) "Remerciement" : même définition - Hara et Hew (2007) "Appréciation" : même définition
Attaques personnelles	–	**Attaques personnelles**	- Murillo (2008) "Commentaires non amicaux" : même définition

Annexe 10 – Présentation des participants à la technique des tris

Juge	J1	J2	J3	J4	J5	J6	J7	J8	J9	J10	J11	J12
Genre	homme	homme	femme	Femme	femme	femme	homme	femme	femme	femme	femme	Femme
Age	32	29	30	31	27	45	38	30	29	31	30	35
Profession	enseignant chercheur - STAPS	enseignant - histoire/géographie	chef de projet	agent de voyage	doctorante - ergonomie	chargé de recherche - sociologie	chargé de recherche - ergonomie	ergonome	aide à la petite enfance	enseignant-chercheur - Gestion	doctorante - STAPS	Enseignante – Lettres

Annexe 11 – Consigne technique des tris

Voici 13 messages qui ont été postés sur un forum. Le classement que je vais vous demander va se dérouler en 2 temps.

Dans un premier temps, je souhaiterais que vous essayiez de les regrouper en 3 tas en fonction du degré de gravité du problème exprimé.

Dans un second temps, une fois ce tri terminé, recommencez la même opération en fonction, cette fois-ci, des émotions exprimées dans ces messages, selon que les gens expriment de manière plus ou moins intense leurs émotions. On trouverait d'un côté les émotions fortes et de l'autre des émotions plus légères. Autrement dit, classez selon que les gens vous semblent très affectés ou peu affectés par la situation qu'ils vivent. Par exemple, si la personne est très en colère ou peu en colère, très angoissée ou peu angoissée, et cela avec tout autre type d'émotion.

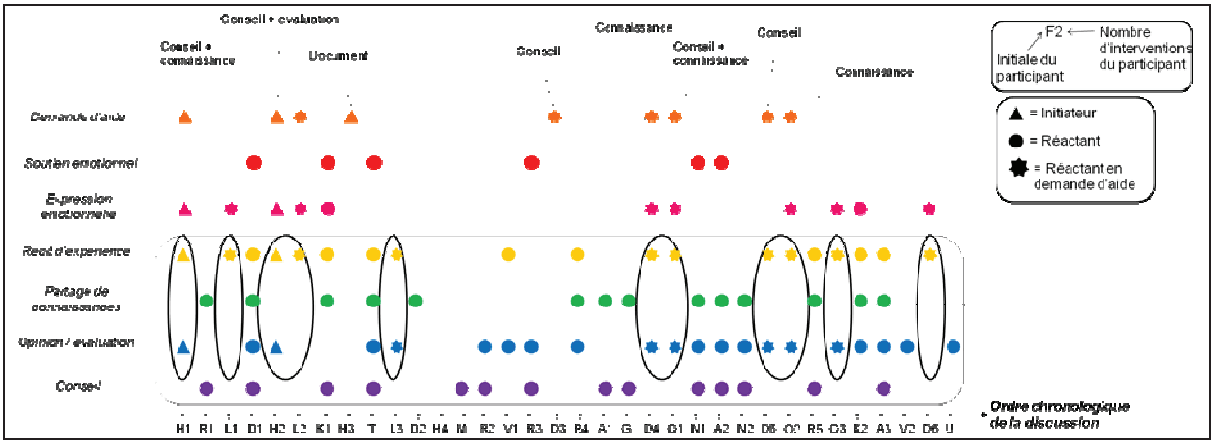
Vous devez commencer par lire tous les messages puis les classer en les comparants les uns aux autres. N'hésitez pas à relire les messages autant de fois que nécessaire.

Dans le cas extrême où vous n'arrivez pas à décider entre deux tas, vous pouvez éventuellement les classer entre deux tas.

Annexe 12 – Exemple de dynamique de recherche de solutions concrètes : résolution de problème collective

La discussion présentée dans cette section correspond à la discussion 5 intitulée « Help lecture CP ». La structure de la discussion est « distribuée » avec dix références croisées, autrement dit les réactants interagissent avec l'initiatrice et entre eux et intègrent, dans leur discours, ce qui a été précédemment dit. Certains réactants interviennent dans la discussion pour exprimer des difficultés et demander l'aide des autres participants.

Le graphique 26 représente la dynamique temporelle des échanges au cours du temps.



Graphique 26 – Représentation de la dynamique de la discussion 5

Contexte : L'initiatrice H explique ne pas savoir comment faire pour que ses élèves apprennent à lire, elle s'inquiète que peu d'entre eux arrivent à déchiffrer un texte et sollicite les connaissances et des conseils des participants au forum

H1 : « *est ce normal qu'ils ne sachent pas lire seuls?? J'ai besoin de conseils* »

Le graphique 26 montre que l'initiatrice n'est pas la seule participante en demande d'aide et à exprimer un vécu émotionnel négatif (cf forme étoile : H, D, L et O).

L2 « *je suis un peu dans le même cas, je me fais du souci pour mes CP* (…) *je suis d'autant plus perdue que je ne dispose que de 20min de lecture avec mes CP* (…) *aurais-tu le doc stp ? (...)* »

Les réactants aident les personnes en demande :

- **en témoignant d'un vécu similaire** :

D1 « Moi j'ai des supers lecteurs : ils sont arrivés quasiment lecteurs et d'autres pour qui la syllabique c'est super dur (…) *les progrès sont peu visibles.* »

- **en partageant les connaissances générales**, ce qui témoigne d'une prise de recul sur la situation :

  D1 : « *Les différences de compétences entre chaque enfant sont normales et pas liées à l'instit.* »

  T : « *Toutes les classes de CP ont ce profil en ce moment, et tu n'es pas la seule en action. Les parents peuvent aider et souvent c'est eux qui font la différence.* »

- **en proposant une analyse de la méthode** utilisée par la personne en demande :

  « *Loulou, ça fait vraiment peu, 20 minutes de lecture le matin* »

- **en proposant des conseils** :

  T « *Je te conseille de continuer la syllabique, continuer ton fichier, mais profiter du fait que tu as des lecteurs pour leur donner carrément autre chose à faire* »

- **en donnant des conseils de manière implicite en faisant part de leur expérience** et des connaissances construites à partir de celle-ci :

  R4 : « (…) *certains enfants ont vraiment besoin d'entraînement, et que c'est compliqué de trouver le temps de les entraîner. Honnêtement, en travaillant avec les gestes Borel-Maisonny* (…) *je n'ai eu qu'un seul échec d'apprentissage de la lecture en pas mal d'années* (…) »

La séquence des messages de M-R2-V1-R3 correspond à des échanges entre réactants qui génèrent des **solutions alternatives** pour une des personnes en demande. Ils cherchent ensemble la meilleure méthode d'enseignement en fonction de la situation décrite :

M : « (…) *Il vaut peut-être mieux faire 20 minutes de lecture avec 4 élèves, que 60 minutes avec une classe de 26 CP* »

R2 : « *Je pense que même avec seulement 4 élèves, 20 mn par jour de lecture, c'est largement insuffisant, surtout pour des élèves en difficulté Je sais que ce n'est pas facile, mais il me semble indispensable d'organiser au minimum deux séances de lecture par jour, quitte à les laisser un peu plus en autonomie pour l'écriture ou d'autres tâches... (...)* »

V1 *: « d'après son message, ils font 20min le matin et 1h l'après midi (...) Presque le double de ce que font les miens!* »

R3 « *Au temps pour moi, j'avais pas vu, s'cusez-moi, 1 h 20 par jour, c'est très bien. Les tiens, Volubilys, apprennent à lire en 2 ans, avec des méthodes efficaces, rien à dire. Et c'est cohérent. Je pense que la collègue patauge aussi parce qu'elle manque d'une structure claire dans sa méthode (...) On ne peut que conseiller d'avoir des séances "toujours pareil", très rigoureuses, de reprendre les sons un à un, de ne rien lâcher sur la combinatoire*»

D3 « *Mais quand on fait ça (sauf les gestes je n'ai introduis que p/t) et qu'ils ont toujours du mal à lire et écrire des mots. Que faire?* »

R4 « *Ce genre d'énoncé ["Boris a bu du jus de banane"] doit pouvoir être lu par tous les CP à cette période de l'année. Tant que ça ne l'est pas, je pense qu'on ne peut guère avancer, on construirait sur du sable.* »

A1 « *Si, comme le dit Rikki, ils savent déchiffrer : "Bo... ri... s, Bo...ris, a... bu..., Boris a bu, b...d... du, ju(s)... de..., du jus de... ba... na... ne, bananeuh, banan'" (...) c'est peut-être un peu léger pour une fin novembre, avec de l'entraînement, ça va venir. En revanche, si, malgré l'utilisation d'une méthode alphabétique, et de 1 heure 30 à 2 h par jour consacrés exclusivement à la lecture et à l'écriture (en enlevant tout ce qui est langage oral et lecture offerte), ils n'en sont toujours pas là, il y a "un truc".* »

Cette séquence montre que R3 **passe de la recherche de solution à la définition même de la situation problématique** :

R3 « *(...) Je pense que la collègue patauge aussi parce qu'elle manque d'une structure claire dans sa méthode (...)*»

Au fil de la discussion, on observe que les personnes en demande émettent elles aussi des **évaluations en réponse aux conseils des réactants**. Elles donnent des éléments complémentaires sur leur situation (en l'occurrence le niveau de leur élève et la méthode qu'elles utilisent pour leur apprendre à lire) et **initient une réflexion sur les solutions possibles** à mettre en place :

D5 : « *certains ne s'entraînent pas et à 26 je ne peux pas les faire tous lire. J'essaie d'adapter aux compétences des enfants. Je fais déjà 3 feuilles d'exo différentes (...) je me vois mal faire 3 groupes de lecture à haute-voix car il faudrait que les 2 autres soient autonomes et ça reste dur sauf si travail occupationnel…* »

L3 : « *Ben le problème est que si je rallonge le temps je diminue pour mes autres niveaux (j'ai une classe unique élémentaire) et que dans ces autres niveaux là j'ai également des grosses difficultés chez mes élèves*»

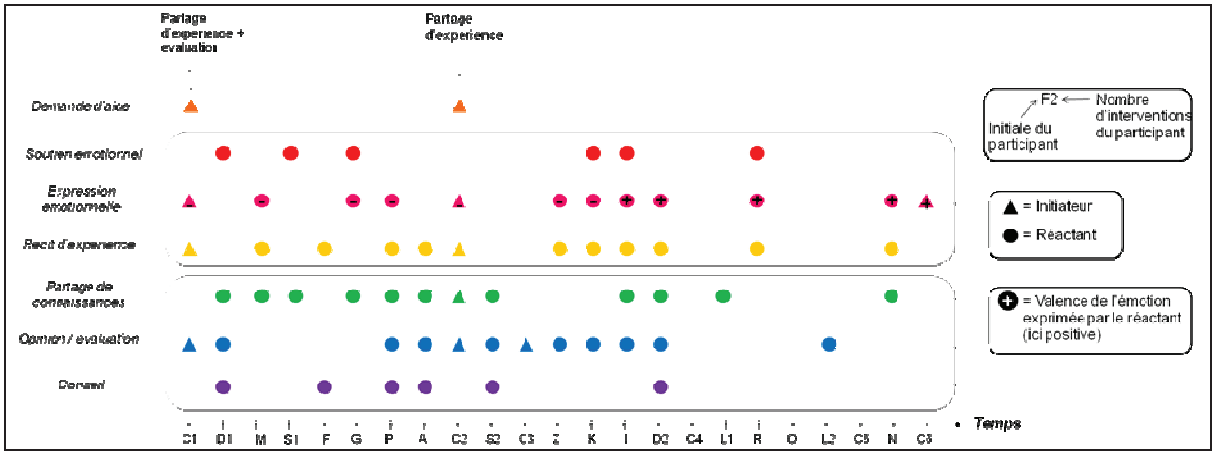
D, réactante en demande, réintervient à la fin de la discussion pour témoigner des bénéfices de l'aide apportée en faisant part d'un vécu émotionnel positif qui a une valeur **d'appréciation du soutien**. La co-construction de solution semble avoir été utile pour cette réactante :

D6 : « *Aujourd'hui, petit bonheur : celle qui n'était pas rentrée dans la lecture a lu des syllabes (...) et quelques mots je l'ai félicité à outrance. Elle redemandait de la lecture, un bon moment.* »

La dynamique de la discussion met en évidence une co-élaboration de solution pour aider les personnes en demande d'aide (H, D, L et O). Les réactants font part de leurs connaissances de la situation témoignant de leur propre vécu et en partageant leurs connaissances du domaine. Ils ont construit des connaissances grâce à leur expérience de ce genre de situation. Les personnes en demande ont bénéficié de l'aide concrète des réactants qui les ont aidés à construire une méthode adaptée à leur situation ainsi que des connaissances du domaine qu'ils ont partagé. On peut imaginer, ceci ne se vérifie pas dans cette discussion, qu'elles ont intégré tout ou partie de ces connaissances, ce qui alimente leurs connaissances de leur pratique.

Annexe 13 – Exemple de dynamique de soutien émotionnel et d'élaboration de sens

La discussion 10 présentée dans cette section est intitulée « pourquoi je trouve ça si dur d'être PE ? ». Elle est initiée par C, comporte 23 échanges avec 13 réactants et se déroule sur 4 jours. Elle a une **structure « centralisée » avec six références croisées**. Les réactants s'adressent tous à l'initiatrice (C) et font parfois référence aux propos des autres participants. L'initiatrice intervient six fois au cours de la discussion. Les réactants n'interviennent qu'une seule fois sauf trois (D, S et L) qui reviennent une fois dans les échanges. Le graphique 28 illustre la dynamique de cette discussion.



Graphique 28 – Représentation de la dynamique de la discussion 10

Contexte : L'initiatrice, C, fait part de son problème lié à la **remise en question de son travail**. Elle explique ne pas s'épanouir et avoir des crises d'angoisse. Elle esquisse le début **d'analyse de la situation**, se remet en question et propose des pistes d'actions pour résoudre le problème (changer de travail). Elle demande aux réactants leur **point de vue** sur sa situation afin de **l'aider dans sa réflexion**, elle cherche également le **récit d'une expérience similaire** par une personne qui n'est plus confrontée à ce vécu émotionnel difficile :

> C1 : « *Je trouve ça très difficile d'être PE et ça me fait même souffrir. Je ne comprends pas pourquoi certain(e)s s'épanouissent et pas moi* (…) *Je ne supporte pas de travailler chez moi (soir, week end, vacances) et j'angoisse quand je prépare mes journées* (…) *Suis-je la seule (je sais que non quand on lit le forum) Mais pourquoi? Est-ce que c'est parce que je débute et que j'ai des postes difficiles?* (…) *Je rêve que quelqu'un qui a vécu ça me dise que maintenant il va bien!!!* »

D1 fait part de ses **connaissances générales** sur l'apport du métier d'enseignant :

> D1 : « (…) *enseignant c'est beaucoup donner pour recevoir encore plus pour peu qu'on sache se contenter de goutellettes de bonheur qui amènent à un fleuve de sérénité...* (…) »

Il ne fait pas part de son expérience, ce qui ne répond pas à la demande de l'initiatrice. Il **évalue la situation de l'initiatrice de manière négative** et lui propose une solution radicale :

> D1 : « (…) *tu découvres que l'enseignement ce n'est pas six heures par jour et six mois de vacances par an...* (…) *fais un bilan de compétences, cherche une réorientation* ».

Cet intervenant ne semble pas chercher à rassurer l'initiatrice quant à la normalité de son ressenti.

M fait part de sa **connaissance de la situation basée sur sa propre expérience**, elle fait part d'un **vécu émotionnel similaire**. La connaissance qu'elle transmet à l'initiatrice concerne la **manière d'interpréter ce vécu émotionnel négatif** : il est normal d'être confronté à des phases de doute. Cela va à contre sens des propos développé par le réactant précédent.

> « (…) *même en acceptant de travailler le soir / le WE / pendant les vacances on peut avoir des passages à vide où on se remet en cause, où on remet en cause le choix de sa carrière.*(…) »

Cette intervention vient pour **modifier l'interprétation de l'initiatrice** sur sa propre situation et par conséquent **modifier les stratégies de coping à mettre en place**. La réactante ne répond que partiellement à la demande de C : elle fait part de son vécu, la rassure sur le fait que la situation est normale mais ne témoigne pas d'une amélioration de son vécu émotionnel.

Jusqu'à la réintervention de l'initiatrice (C2), les réactants vont dans le même sens que D1. Les réactants font part d'un vécu émotionnel similaire à celui de l'initiatrice. Cela peut être fait dans le but de **rassurer l'initiatrice par le biais de la comparaison sociale**. Ils font part des **connaissances construites à partir de leur propre expérience** ou des connaissances que d'autres participants au forum ont transmis :

> G : « (…) *Je vais me permettre de citer Rikki, car j'ai trouvé sa remarque pleine de bon sens: "Il faut travailler MOINS ! C'est la seule solution. Quand je prends un plat Picard surgelé, et que les enfants font la fine bouche, ne mangent pas tout, chipotent, et qu'il y en a qui part à la poubelle, je râle, je proteste, mais ça ne m'atteint pas. Quand je me fais suer à préparer des petits plats, que j'y passe du temps, que j'épluche, que je fais précuire, revenir, que je fais ma sauce et tout et tout, si les enfants chipotent, ça me blesse et je me sens mal. Donc : fais plus de Picard !* »
>
> P : « *le boulot d'enseignant est surtout très ingrat, je crois qu'il faut accepter cet élément.* »

R intervient (réactante dont le message a été cité) et **propose une interprétation sous forme de règles générales** « *notre problème, dans ce boulot, c'est qu'on a tendance soit à être trop fiers, soit à se flageller...* ». Ceci témoigne de **l'élaboration commune de sens sur la pratique d'enseignant** autrement dit de la **construction d'un référentiel commun**. Les réactants **partagent une vision commune de leur pratique** et en font part à l'initiatrice qui est empreinte de doutes.

Les **conseils prodigués vont dans le sens d'une prise de recul**. Ces interventions aident à **l'élaboration de sens** par l'initiatrice.

> F : « (…) *Mon conseil, donne toi une ligne de mire, un projet de vie... et laisse toi aussi un peu de temps...* (…)»
>
> P : « (…) *il faut que tu arrives à te dégager de toutes tes interrogations et crois moi cela ira mieux (...)* »

C réintervient dans la discussion (C2), elle remercie les réactants et intègre dans son propos les connaissances et conseils qu'ils ont partagés. Suite aux encouragements de S, elle a effectué un **travail de réflexivité** et construit, dans l'interaction, des connaissances sur sa propre pratique :

> S1 : « (…) *Là; tu nous parles de tout ce qui est négatif pour toi, dans ce métier. Peux-tu trouver quelques points positifs qui t'aideraient à voir "le verre à moitié plein" plutôt que "le verre à moitié vide" ???* (…)

C2 : « *Pour les points positifs du métier...*(…): *- être avec des enfants, les voir sourire, rire, grandir* (…)- *travailler sur des choses enfantines* »

Malgré cela, elle expose de nouveau son vécu négatif et réitère sa demande de partage d'expérience positive, jusqu'alors non assouvie.

C2 : « (…) *En fait, ce que je voudrai vraiment, c'est que des PE qui ont galéré viennent me le dire et viennent aussi me dire que maintenant, ça va.* »

Dans la suite des échanges, des réactants vont répondre à cette requête (I, D2, R et N), ils font part d'un **vécu similaire dans le passé qui a changé avec le temps.**

D2 « *j'ai eu deux années particulièrement difficiles (...) donc j'ai choisi de demander ma mutation et j'ai redécouvert le bonheur d'aller chaque matin au travail alors que j'en étais à me demander si je ne devais pas changer de boulot.*»

N « *J'apporte ma petite contribution à ce poste parce que j'ai été dans ton cas. Je suis T4 mais mes 3 premières années se sont mal voire très mal passée* (…) *Cette année, j'ai changé de département et je suis en mater et malgré le fait que je sois en fractionné j'ai l'impression de revivre!! je suis contente de m'avoir laissé une chance* (…) »

C réintervient (C4) et remercie les deux derniers intervenants, elle **évalue leur contribution de manière positive** « *voilà c'est ces mots là dont j'ai besoin* ».

Elle revient en fin de discussion (C6) pour **évaluer le soutien apporté** et montrer les **bénéfices des échanges** : les échanges lui ont permis de **réévaluer la situation** et **modifier sa pratique** de travail :

« (…) *ça m'a fait du bien et mon regard a changé ! Suite à vos conseils* (...), *je travaille différemment, je fais du Picard sans culpabiliser et je me sens bien ! Alors encore merci et courage à ceux qui galèrent* »

Ceci montre que la discussion a permis à l'initiatrice de **construire du sens sur sa situation et de changer de perspective**. L'initiatrice exprimait un besoin de **comparaison sociale**, de savoir qu'elle n'était pas seule à ressentir des doutes et des angoisses vis-à-vis de son métier et que d'autres ont su dépasser cette étape. Ceci rend compte du soutien émotionnel de type réassurance prodigué dans cette discussion.

Cette discussion est axée sur **l'élaboration de sens** liée au métier d'enseignant qui a une influence sur le vécu émotionnel et sur la pratique de l'initiatrice, et plus généralement des professionnels.

Annexe 14 – Témoignage de la première participante

Je suis passée en entretien avec Magali. C'est une personne sérieuse et accessible. L'entretien s'est très bien passé et a duré un peu moins de deux heures. Ça ne doit pas être évident pour elle de trouver des participants... alors n'hésitez pas à la contacter !

Annexe 15 – Présentation des participantes interviewées

Informations	Raphaelle	Jeanne	Chloé	Tara	Laura	Lena	Gaby	Marie	Armelle
Age au moment de l'entretien	28	32	33	25	45	34	28	25	25
Situation familiale	en couple sans enfant	mariée, 3 enfants	en couple sans enfant	en couple sans enfant	mariée, 3 enfants	mariée, 1 enfant	en couple, 1 enfant	mariée, 1 enfant	en couple sans enfant
Lieu de résidence (grande ville la plus proche)	Brest	Lorient	Lorient	Lille	Paris	Vesoul	Grenoble	Grenoble	Nimes
Profession	Educatrice spécialisée	Professeur des écoles	Professeur des écoles	Professeur des écoles	Professeur des écoles	Professeur des écoles	Professeur des écoles	Professeur des écoles	Professeur des écoles
Nombre d'années d'expérience (au moment de la discussion)	3 ans	3 ans	5 ans	3 ans	15 ans	4 ans	2 ans	3 ans	1 an
Forum fréquenté	lesocial.fr	EDP	EDP	EDP	EDP	EDP	EDP	EDP	EDP
Fréquence de fréquentation du forum	une seule fois	3 fois par semaine	tous les jours	Variable. Au moment de l'entretien : plusieurs fois par jours	tous les jours	3-4 fois par semaine	3-4 fois par semaine	tous les jours	tous les jours
Date d'inscription sur le forum	juin-09	nov-06	août-06	juil-07	mars-08	mai-07	août-07	août-10	août-07
Statut sur le forum	–	P'tit bout : 51 messages	Bavardeur : 2023 messages	Roule-ta-bille : 904 messages	er d'la classe : 2397 messages	Bavardeur : 1716 messages	Roule-ta-bille : 502 messages	P'tit bout : 515 messages	Roule-ta-bille : 536 messages

Annexe 16 – Présentation des entretiens

Titre conversation	Forum	Sujet	Durée de la discussion	Entretien	Laps de temps (traces & entretien)	Participant interviewé	statut participant interviewé
L'impasse quand un enfant demande votre départ	lesocial.fr	Positionnement difficile de l'éduacteur spécialisé avec des adolescentes	12 jours	non	–	–	–
formateur en CDD et arrêt maladie	lesocial.fr	Ne supporte pas son travail	3 jours	non	–	–	–
Maltraitance institutionnelle, aidez moi !!!	lesocial.fr	Dysfonctionnements institutionnels	6 jours	oui	12 mois	Raphaelle	initiatrice
Un élève qui n'aime pas l'école en PS	EDP	Elève qui n'aime pas l'école	1,5 jour	oui	9 mois	Chloé	initiatrice
HELP lecture CP	EDP	Méthode de lecture	3 jours	oui	10 jours	Laura	réactante
Pleurs en MS (encore)	EDP	Elève qui pleure tous les matins	4 jours	oui	7 mois	Chloé	réactante
Agressée par un élève et la politique de l'autruche	EDP	Agression par un élève	11 jours (en cours au moment de l'entretien)	oui	11 jours 35 jours 2 mois 1mois et demi	Tara Armelle Marie Lena	initiatrice réactante lurker réactante
Moyen de pression face aux élèves ingérables	EDP	Gestion d'une classe difficile	1 jour	oui	2 ans et demi	Jeanne	initiatrice
Je n'arrive pas à tout faire !	EDP	N'arrive pas à faire tout son programme et ne sait pas sur quoi insister	2 jours	oui	2 mois	Lena	initiatrice
Pourquoi je trouve ça si dur d'être PE?	EDP	Lassitude de son métier	4 jours	oui	2 mois et demi	Armelle	réactante
Gros coup de massue par les collègues J	EDP	Problèmes relationnels avec ses collègues et la hiérarchie à cause de ses absences	2 heures	oui	1 an	Gaby	initiatrice
Dur de devoir assumer une classe qui n'est pas la nôtre	EDP	Gestion d'une classe difficile	4 jours	oui	21 mois	Gaby	initiatrice
livret par compétences CP	EDP	Livret scolaire à améliorer	15 jours	oui	5 jours	Laura	initiatrice

Annexe 17 –Mise en correspondance écrits / verbalisations

Exemple de Dika

Forumeur ayant écrit le post	N° du post commenté	Traces écrites		Vécu de l'interaction				Commentaires de la participante (analyse *a posteriori)*
		Traces	Catégorie du codage	Ressenti	attentes	Evaluation soutien	Evaluation du participant	
Tara	1	*Agressée et politique de l'autruche*	titre					
Tara	1	*message entier*						celle là je m'en souviens oui, c'était peu de temps après qu'il m'arrive quelque chose de similaire.
Tara	1	*je me sens bien seule alors que j'attendais un certain soutien de l'équipe de circonscription*	Récit d'expérience		j'en conclue qu'elle dit « aidez-moi, soutenez-moi », je ne sais pas si elle a un copain mais à mon avis elle n'a pas envie de parler de ça avec lui et elle préfère se faire chouchouter.			
Tara	1	*message entier*		La pauvre, ça m'a vraiment choqué son histoire.				
Tara	5	*Smiley cœur*	soutien émotionnel			Il met des smileys parce qu'il n'a rien à dire de plus et qu'il apporte son soutien. Autant des fois je trouve que c'est inutile mais là, dans cette conversation là, des fois il vaut mieux ne rien dire. Moi je la connais pas personnellement cette fille mais il y en a qui se connaissent à force de se répondre donc je pense qu'il doit la connaître. Ou alors je		

						le mets mais j'écris quelque chose après.		
Lena	7	*je comprends ta détresse, ton angoisse ...Les sanctions que tu proposes me paraissent appropriées,*	soutien émotionnel évaluation		Elle dit qu'elle comprend, qu'elle approuve la punition mais elle [thatoo] n'a pas besoin que quelqu'un approuve la punition.	Elle dit qu'elle comprend, qu'elle approuve la punition mais elle [thatoo] n'a pas besoin que quelqu'un approuve la punition.		
Lena	7	*Je demanderais aussi à cet élève d'écrire une lettre d'excuse*	conseil			Elle parle d'excuses aussi, c'est la punition qu'on donne depuis le primaire, il s'en fou le petit, il ne va même pas penser ce qu'il raconte donc ça sert à rien. si elle doit rajouter quelque chose qui l'embête vraiment, c'est pas la lettre d'excuses car il s'en fous, c'est comme donner des lignes, il les fera mais ça servira à rien.		
Lena	7	*Les travaux d'intérêt général et l'exclusion de ta sortie sont justifiés.*	conseil			Les travaux d'intérêt généraux, là c'est plus humiliant donc ça oui. Et l'exclusion de la sortie, oui aussi.		
_	_	*état d'esprit général*		J'étais là, oh mais la pauvre, je voulais lui montrer que même sans être dans l'ASH, ça arrive aussi, je voulais lui montrer qu'elle n'était pas toute seule à vivre ce genre de situation.		pour moi c'est le vécu qui est important alors je lui fais part du mien.		

Dika	57	*[Tara], je te soutiens de tout mon coeur [smiley cœur] Ce que tu racontes me **touche beaucoup** car à une échelle moindre, il m'est arrivé une chose similaire. Un élève de ma classe (qui n'a que 8 ans et qui rencontre quelques problèmes mentaux), s'est énervé et a voulu tapé un de ses camarades. j'ai voulu l'en empêcher et l'ai retenu par derrière mais les coups ont fusé : coup de pieds, de coudes, de tête. Il m'a même fait tombé par terre. Le temps que les autres élèves réagissent, il s'est relevé et a commencé à partir pour taper l'autre gamin, j'ai réussi à le maintenir par les jambes pour le remettre au sol, et c'est à ce moment là que les autres maitresses sont arrivées...J'**ai été très choquée,** j'ai du reprendre l'élève avec moi dans ma classe mais je ne pouvais rien dire, rien faire jusqu'à ce que 12h sonne. J'en ai parlé à la mère bien sur mais aucune sanction et l'aprem, le gosse était là avec un collier de bonbons et un nouveau jouet car il "avait eu une matinée difficile". Moi **personne ne m'a demandé comment j'allais.** Heureusement, 2 jours après c'était les vacances, j'ai quand même eu le droit à des **anxiolytiques** et mon kiné (que je voyais pour d'autres raisons) a utilisé 2 séances pour me masser car j'étais*		Oui c'est exactement ça, je ne change rien Je me souviens que j'étais toute courbaturée, il avait tellement de force, j**'avais tellement honte** qu'il m'est mis parterre. J'ai raconté le soir à mon copain, **j'avais vraiment honte**. Il m'a fait rouler dans toute la cour de recréation, ils avaient fait un grand cercle, tout le monde nous regardait et personne n'a été cherché quelqu'un (...) ça m'a vraiment marqué et je n'arrêtais pas de parler de Melvin pendant mon sommeil « Melvin, arrête Melvin », **ça m'a vraiment choqué**. Le problème c'est que là, aucun de mes collègues, aucun ne m'a demandé comment j'allais... **je me suis sentie super seule**		J'ai essayé de la [Tara] soutenir, de lui montrer que même un petit de 8 ans ça peut faire ça. Après je ne sais pas si ça l'aide ou pas mais ça arrive. Et ça lui arrivera encore si elle continue à travailler là dedans. Mais je trouve que c'était super violent.		

		toute contracturée.Je pense que la hiérarchie s'en fiche, ils ne sont pas sur le terrain.						
Tara	58	*Bref j'ai une journée de merde, et un job qui commence a avoir beaucoup trop de points négatifs.Donc je remercie le témésta d'au moins me permettre de dormir un peu c'est déjà ça !*	Récit d'expérience + expression émotionnelle	Elle dit qu'elle a un job avec beaucoup trop de points négatifs, c'est dommage quand même quoi. au moins elle dort, mais voilà c'est triste, je pense que cette fille, elle doit avoir le même âge que moi sensiblement donc je trouve ça triste.				

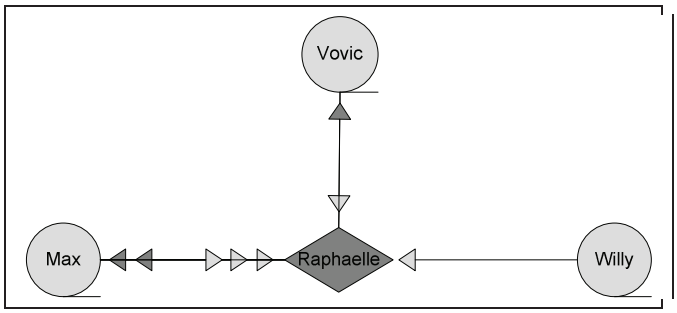
Tara	58	*message entier*		Je ne savais pas quoi lui dire de plus sauf qu'il ne fallait faire passer ça.				Je trouve que c'est une manière, en plus d'avoir été choquée car je pense qu'on ne se remet pas comme ça de se prendre une porte dessus, elle a l'atèle et tout, je veux dire c'est grave hein, c'est une bonne manière de faire comprendre à la hiérarchie que ce n'est pas normal, ils ne veulent pas écouter, et bien elle prolonge, c'est normal. **Je ne lui ai pas dit ça mais je pense que c'est une bonne façon de se faire entendre. on ne sait jamais où ça peut aller donc ce genre de conseils, soit en MP, soit je dis rien. Et là, je ne vais pas lui envoyer un MP pour lui dire ça donc je le garde pour moi.**
Tara	58	*cela fait une semaine que je me rend compte que je n'ai pas vraiment d'endroit où aller mise à part chez moi et encore moins de gens à voir mise à part mon conjoint. Bref dès que je vais bien, on me sollicite pour me demander plein de choses et dès que je m'effondre, il n'y a plus personne. Elle est belle la vie hein*	Récit d'expérience + expression émotionnelle					Est-ce que c'est vraiment sur un forum qu'il faut écrire ça, je ne sais pas. Mais comme je dis, pour son cas à elle, **il lui est arrivé un sacré truc pauvrette donc c'est même pas une semaine après donc je peux comprendre. Mais maintenant si on écrit ça sur un autre sujet, par exemple celui qu'on vient de lire, c'est bon quoi, tu vas pas mourir non plus.**

Annexe 18 –Exemple d'étude de cas

Exemple de Raphaelle

Les analyses des conversations nous ont permis de distinguer 2 types de structures d'interaction. Une structure dite « *centralisée* » et une structure dite « *distribuée* » (Prost & al., 2010). Dans les deux types de structure, nous relevons plus ou moins de références aux propos des autres réactants. 2 discussions sur 8 ont une structure « *distribuée* ». Autrement dit, les interactions sont réparties entre plusieurs forumeurs permettant une co-élaboration de solution, de sens entre plusieurs participants (évaluation, argumentation). 6 discussions sur 8 ont une structure « *centralisée* ». L'initiateur est au centre des interactions et chaque réactant émet des opinions ou propose des solutions à l'initiateur.

La conversation que nous allons analyser dans ce chapitre a une structure « *centralisée* ». Le schéma ci-dessous montre que Raphaëlle, initiatrice de la discussion, est au cœur des adressages et a des interactions avec les réactants. [39]



Structure « *centralisée* » de la conversation

Raphaëlle écrit un message dans lequel elle décrit sa situation puis demande de l'aide. Trois forumeurs (Max, Vovic et Willy) lui répondent et elle interagit avec deux d'entre eux (Max et Vovic)

Analyse des vécus associés aux formes d'échanges de soutien : illustration par une discussion

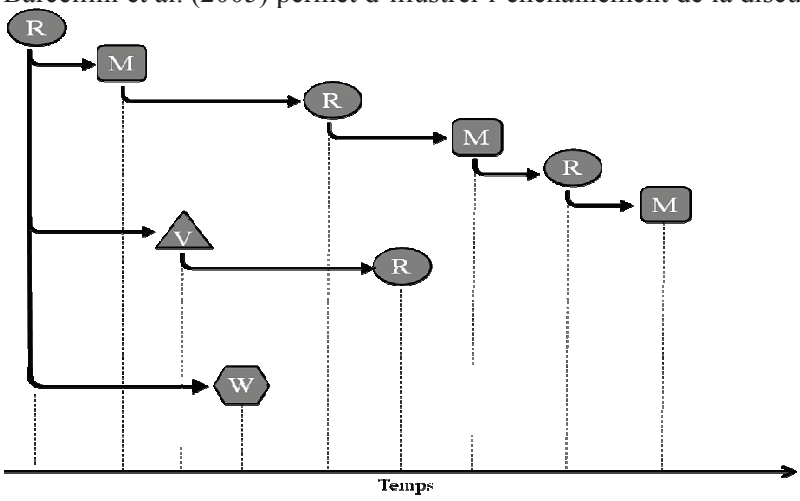
Contexte de la discussion

Cette conversation « *Maltraitance institutionnelle, aidez-moi !!* » est issue du forum éducspé.fr et a été initiée en juin 2009 par Raphaëlle (28 ans, diplômée en Education spécialisée en 2007. Après avoir rempli deux CDD en Province, elle obtient son premier emploi en CDI à Paris dans un foyer d'hébergement et foyer de vie qui accueillent des personnes déficientes intellectuelles. Elle déménage de Province, où se trouvent sa famille et ses amis, pour s'installer en mars 2009 à Paris, ville qu'elle ne connait pas et dans laquelle elle n'a pas de relations. Elle a en charge de

[39] Pour garantir leurs anonymats, les pseudonymes des forumeurs ont été modifiés.

gérer une équipe composée de 3 éducateurs. Très rapidement, elle se retrouve seule (ses 3 collègues sont absents et ne sont pas remplacés) et la qualité du travail se trouve altérée.

Le codage proposé par Barcellini et al. (2005) permet d'illustrer l'enchaînement de la discussion à partir des adressages.



Enchaînement de la conversation

Nous allons, dans la partie suivante, analyser le contenu de cette conversation en nous basant sur les écrits recueillis sur le forum. Nous verrons que les interventions des trois réactants font appel à des composantes du soutien social très différentes. Nous alimenterons ces analyses avec le vécu de Raphaëlle, recueilli lors d'un entretien d'auto-confrontation.

Analyse des échanges discursifs et des vécus décrits par Raphaëlle

L'ordre dans lequel nous présentons les messages est l'ordre chronologique d'apparition des messages (Cf Schéma « enchaînement de la conversation »). Nous codons en italique pour chaque séquence des messages, le contenu et la fonction. Nous soulignons les marques d'émotion et mettons en gras les pronoms personnels qui aident à la compréhension du discours et que nous commentons dans les analyses.

- 1er post de Raphaëlle « *Maltraitance institutionnelle, aidez-moi !! »*

L'équipe se débat comme elle peut, elle est en souffrance, *(OP ; analyse de la situation)* les arrêts de travail s'accumulent. Les résident également sont anxieux et ils commencent eux aussi à exprimer leur mal être; beaucoup de malades cette semaine (ma pire semaine au foyer depuis trois mois en terme de manque d'éducateurs). La direction n'entend pas notre cris d'alarme, elle discrédite l'équipe et ne voit que le côté négatif de nos actions sans tenir compte du manque de moyens. (…)

Que faire? *(Demande d'OP ; aide indifférenciée)* Je n'en peux plus, je suis fatiguée, entre collègues, il n'y a pas de soutien, *(REX; informer)* c'est comme si chacun essayait de survivre à cette situation de sa manière,(*OP méta-cognitive ; analyse de la situation)* on commence à être désagréable entre nous mais aussi avec les résidents par manque de temps, manque de patience, manque de moyens et manque d'envie parfois. *(REX ; informer)*

Que faire? (*Demande d'OP ; aide indifférenciée)*

J'ai plusieurs idées mais je ne sais pas bien, j'ai peur de m'embarquer dans quelque chose qui va me dépasser et puis je ne sens pas une solidarité d'équipe, je me sens très seule. J'aimerais écrire et informer le siège de l'association de nos conditions de travail, ou la DDass? Je ne sais pas, *(OP ; proposition de solution)* aidez moi!!!!!!!! *(Demande d'aide).* Je pense aussi chaque jour à démissionner *(OP ; proposition de solution).* Je me demande aussi quelle responsabilité a t'on de ne pas dénoncer nos conditions de travail et le fonctionnement de ce foyer? Jusqu'où va t'on accepter ce dysfonctionnement, nous ne sommes mêmes pas capables parfois d'assurer la sécurité des résidents, doit on attendre en fermant les yeux qu'il se passe quelque chose? un accident? un décès? (*OP méta-cognitive ; analyse de la situation)*

Que faire? *(Demande d'OP ; aide indifférenciée)*

Après avoir décrit le contexte dans lequel elle se trouve (nous avons sectionné ce passage), Raphaëlle fait une analyse des rôles de chacun (équipe, résidents, direction) et tente ainsi de donner du sens à la situation. À la suite d'un appel à l'aide aux participants du forum (« *Que faire ?* »), elle exprime son état émotionnel en utilisant des marques linguistiques à valence émotionnelle négative : « *Je n'en peux plus, je suis fatiguée, entre collègues, il n'y a pas de soutien* ».

Raphaëlle montre qu'elle a déjà pensé à différentes alternatives possibles (alerter des autorités supérieures, démissionner) mais ne sait laquelle privilégier, elle demande donc l'avis de ses pairs. Elle remet en question son positionnement et se demande quelle est sa responsabilité vis-à-vis des résidents. Ces écrits montrent que Raphaëlle est tourmentée par la situation et ne sait pas comment y remédier. Elle demande explicitement de l'aide aux participants au forum (« *Que faire* », qu'elle réitère 3 fois). Raphaëlle utilise des procédés discursifs qui pourraient être apparentés à de la dramatisation discursive : « *je ne sais pas bien, j'ai peur de m'embarquer dans quelque chose qui va me dépasser et puis je ne sens pas une solidarité d'équipe, je me sens très seule(...) aidez-moi !!!!!!!!* ». Cependant, elle utilise également des marques de distanciation discursive comme des opinions méta-cognitives sur la situation (« *c'est comme si chacun essayait de survivre à cette situation de sa manière* ».

- 1ère réponse de Max

Si aucun soutien existe dans ta boite, va voir un syndicat. *(OP ; proposition de solution).* Ce n'est pas parce que nous travaillons dans le social que nous sommes des bénévoles. (…) Si nous ne battons pas pour des conditions de travail convenable, ce sont les personnes dont nous nous occupons qui en pâtiront. *(OP; analyse de la situation).* Je sais, je me suis retrouvé hospitalisé en urgence en cardiologie lors d'une réunion pour avoir trop encaissé *(REX ; argument).* Pour être passé par là, je peux te dire qu'auprès d'un syndicat, non seulement j'y ai trouvé de l'aide mais j'y ai également puisé les ressources nécessaires pour continuer à me battre pour mes conditions de travail et pour les personnes qui sont prises en charge. *(REX ; argumente la solution)*. Bon courage et ne baisse pas les bras mais surtout ne reste pas seule. *(DS ; proposition de solution)*

Max commence par exprimer des opinions-conseils sur un mode injonctif : « *Si aucun soutien existe dans ta boite, va voir un syndicat* ». Puis, il argumente son discours en faisant une analyse de la situation. Notons qu'il utilise le pronom « nous », il s'inclut dans son propos et témoigne ainsi de sa connaissance de la situation : « *Ce n'est pas parce que nous travaillons dans le social que nous sommes des bénévoles (...)* ». Il donne du crédit à son propos en donnant des éléments

de son vécu : « *Je sais, je me suis retrouvé hospitalisé en urgence en cardiologie lors d'une réunion pour avoir trop encaissé* ».

Raphaëlle nous dit, lors de l'entretien, qu'elle se souvient de ce message et que ce témoignage l'a touché « *ça m'a vachement touché ce truc là quand même parce que le gars il explique quand même qu'il est allé jusqu'à être hospitalisé. (...) mais ça me fait peur aussi un peu parce que je me dis qu'arriver au point d'être mal comme ça et je me dis qu'il y a des gens qui savent ce que c'est quoi (...) là ça me renforce aussi dans mon idée qu'il faut qu'il y ait des choses qui se passent*». Elle explique, lors de l'interview, que la confidence de Max lui a permis de réfléchir à sa situation et l'a confortée dans son idée de mettre en place une action pour s'en sortir. Ce témoignage a été important pour Raphaëlle car elle dit avoir eu l'impression de s'être elle-même beaucoup livrée «*j'ai trouvé important, bon il n'en aurait pas donné bon ben voilà mais moi ça me rapprochait de lui en fait, c'était ça, parce que moi je m'étais livrée aussi dans mon message, du coup, je trouvais que ça me rapprochait de lui* ». Notons que pour elle, le partage d'expérience n'est pas un élément indispensable mais le fait que Max lui fasse part de son vécu a permis une plus grande proximité relationnelle : *« Le fait que la personne se livre, c'est ça qui m'a encore plus touché mais si la personne avait juste été dans le soutien* [émotionnel] *et n'avait pas parlé d'elle personnellement, ça ne m'aurait pas dérangé ».*

Max continue son message et argumente sa solution (aller voir les syndicats) en précisant qu'elle a été bénéfique pour lui. «*je peux te dire qu'auprès d'un syndicat, non seulement j'y ai trouvé de l'aide mais j'y ai également puisé les ressources nécessaires…*».

Enfin, il manifeste explicitement du soutien émotionnel : « *Bon courage et ne baisse pas les bras mais surtout ne reste pas seule*».

Lors de l'entretien, Raphaëlle dit à plusieurs reprises qu'elle attendait ce type de soutien : « *ce que j'attendais c'était des phrases du style « courage », « ça va aller », oui c'était plutôt ça* ». Ces exemples font référence à du réconfort et de l'encouragement. Le soutien émotionnel semble être une composante nécessaire pour Raphaëlle. Cette dernière explique que le message de Max lui a donné envie de lui répondre : «*j'ai eu envie de lui répondre, je trouvais ça bien quelqu'un qui se livre comme ça, qui puisse dire qu'il a aussi vécu ça, c'est pas facile hein de dire qu'il a même été hospitalisé* ». On voit ici encore que le partage d'expérience a eu une incidence directe sur l'investissement de Raphaëlle dans sa relation avec Max. Elle fait une analyse réflexive de ce message plusieurs mois après, et le considère comme un élément qui a été important dans sa prise de décision (elle a démissionné de son emploi quelques semaines plus tard) **:** *« je pense que, ouais, c'est un peu grâce à cette discussion sur le forum que je me suis décidée ».*

- 2ème réponse : Vovic

Tu as la possibilité de rencontrer le médecin de la médecine du travail pour expliquer l'ambiance qui règne et les difficultés d'encadrement que **tu** connais. *(OP ; proposition de solution)* Cela va te permettre de pouvoir décharger un peu ce qui est difficile à porter pour toi. *(OP ; argumente la solution)* Ensuite **tu** as la possibilité de voir avec les délégués du personnel (enfin s'il y en a) et **tu** peux aussi envoyer un courrier à l'inspection du travail. **Tu** es tout à fait en droit d'informer l'association géstionnaire!! *(OP ; proposition de solution)* Mais c'est une association de parents? Les résidents ont-ils encore des parents qui viennent? *(Demande ; clarification du contexte)* Parce que si oui, ils doivent bien se rendre compte de certaines choses quand même. (*OP ; analyse de la situation)* Surtout il faut que **tu** essayes de sonder et voir si des gens seraient prêts à s'unir. *(OP ; proposition de solution)* Et ton directeur a des budgets pout remplacer les personnes en maladie ordinaire et en congès normalement!!! *(OP ; analyse de la situation).* Allez courage *(DS),* je reste pas loin si besoin... *(DS ; proposition d'aide)* Tiens nous au courant *(DS)*

Vovic propose différentes alternatives à Raphaëlle sur un mode peu injonctif au début (à la fin on a « *surtout il faut que tu…* ») et en s'impliquant peu personnellement (nombreux « *tu* ») sauf à travers des exclamations et des marques de soutien empathique à la fin (« *courage, je reste pas loin, tiens-nous au courant* »). Il considère différents scénarios et laisse ainsi à l'initiatrice le soin de choisir parmi ses différents conseils.

Lors de l'entretien, Raphaëlle dit avoir évalué les différents conseils proposés lorsqu'elle a pris connaissance de ce message. Le premier conseil est associé à une information pratique que Raphaëlle ignorait jusqu'alors (possibilité de s'adresser à la médecine du travail). Elle apprécie le fait de connaître cette alternative qui pourrait lui servir par la suite : *« ce qui est pas mal c'est que je sais que quand ça va pas dans mon boulot, je peux aller voir la médecine du travail».* Elle rejette néanmoins cette éventualité car elle estime ne pas avoir les symptômes nécessaires : « *(…) je me dis que c'est pas ça dont j'ai envie (…), j'y serai allée si vraiment j'étais mal physiquement, si je sentais que ça induisait physiquement des malaises, une dépression ou quelque chose comme ça* ». En revanche, Raphaëlle ratifie le deuxième conseil (rencontrer la déléguée du personnel). Elle a tenté d'obtenir l'aide de la déléguée du personnel mais ce fut un échec, celle-ci ne se sentait pas suffisamment investie, selon Raphaëlle, pour remplir son rôle. L'initiatrice nous dit avoir déjà envisagé de s'unir avec ses collègues, le troisième conseil de Vovic est ainsi rejeté : « *ba ça j'avais clairement vu que c'était pas la peine ça dans l'asso dans laquelle j'étais».*

Dans son message, le réactant lui rappelle une information factuelle (le directeur a des budgets pour remplacer le personnel absent). Raphaëlle nous dit, lors de l'interview, connaître cette information mais elle s'est sentie rassurée que Vovic lui en fasse le rappel : « *ça je m'en doutais mais ça fait du bien d'entendre confirmer des choses».*

Plus loin dans le message, Vovic témoigne de l'intérêt pour le problème de Raphaëlle, qui se donne à voir dans son argumentaire où il projette les conséquences de son conseil : « *va te permettre de pouvoir décharger un peu ce qui est difficile à porter pour toi* ». De plus, il demande une clarification du contexte dans lequel se trouve l'initiatrice, ce qui laisse penser qu'il souhaite en connaître davantage afin d'adapter au mieux son discours.

Enfin, il témoigne explicitement de soutien émotionnel et propose une aide concrète : « *je reste pas loin si besoin…* ». Max manifeste ainsi une certaine implication dans sa relation avec l'initiatrice.

Raphaëlle se souvient, lors de l'entretien, avoir été agréablement surprise par la proximité dont il témoigne : *« je trouvais ça assez étonnant parce que tu vois, il met « allez courage, je reste pas loin si besoin, tiens nous au courant », des choses comme ça alors que c'est une personne que je ne connais pas quoi (…) je trouvais que les gens étaient, pouvaient amener une proximité par Internet ».*

Tout comme le message de Max, celui de Vovic comporte des opinions-conseils et du soutien émotionnel. Cependant, il tient sa différence dans le fait qu'il ne fait pas part de son expérience mais propose une aide concrète.

Lors de l'entretien, Raphaëlle se souvient : « *je suis étonnée de voir que c'est quelqu'un tout aussi solidaire que l'autre ».* Les deux messages, bien que différents, ont été importants pour l'initiatrice qui décrit, dans un mode analytique : « *les 2 messages sont différents parce que tu vois là, lui* [Max], *il parle de lui personnellement, de ce qui lui est arrivé, ce que je trouve bien, qu'il puisse dire ça, il se livre aussi un peu personnellement ; et puis celui-là* [Vovic], *là lui il ne parle pas de lui mais c'est plus sous forme de conseils* ».

- 3ème réponse : William

Bonjour,

Compte tenu de la situation que tu décris, un signalement a la DDASS serait certainement le bienvenu... *(OP ; proposition de solution)* Avec un audit, ta direction devra se mobiliser pour remplacer ou assurer la sécurité des résidents. *(OP ; argumente la solution)* C'est un conseil; a toi de décider! *(OP ; informer)*. Courage dans tous les cas! *(DS)*

Ce troisième message est très différent des deux premiers. William propose une alternative déjà évoquée par Raphaëlle et lui rappelle que c'est à elle de prendre une décision. Ceci pourrait être considéré comme un refus d'engagement dans la relation avec l'initiatrice, qui se traduit notamment par une absence de pronom « je ».

Ce message n'a pas marqué Raphaëlle qui, lors de l'interview, ne s'en rappelle pas, elle ajoute : *« ça m'aurait plus déçue si j'avais eu juste ce message là la première fois. (...) C'est maintenant ce que je pense, ça m'aurait déçue, d'ailleurs je crois que ce message là je l'ai lu vite fait et puis voilà. (,,,) c'était une info, voilà, le signalement à la DDASS, heu voilà ; il me met « courage » dans tous les cas mais voilà ».* Néanmoins, elle relève le fait que William lui témoigne du soutien émotionnel : « *courage dans tous les cas* ». Cette manifestation de soutien émotionnel pourrait être considérée comme une formule de politesse.

L'initiatrice cherche une proximité relationnelle avec son interlocuteur comme en atteste ses verbalisations : *« je recherchais un échange plutôt que quelque chose de très froid* [fait référence au message de William]*»*. Elle analyse ses attentes : *« d'ailleurs le message sur lequel je me suis le plus attardé il n'est pas comme ça* [message de Max] *; pourtant les autres messages sont intéressants parce qu'ils m'apportent des informations et des conseils ; tu vois celui-là* [message de William], *je ne me suis pas attardée dessus et pourtant il m'apporte une information intéressante, le signalement à la DDASS.* ». On peut remarquer que William ne lui pose aucune question par contraste avec Vovic.

Il apparaît que le soutien informationnel n'est pas suffisant, de même que le soutien émotionnel seul. Il semble que pour Raphaëlle, un message de soutien social de qualité soit un ensemble de composantes et non pas des éléments épars ou isolés.

- 1ère réintervention de Raphaëlle : s'adresse à Max

En effet, je pense à me syndiquer depuis mon arrivée dans cette association!!!!J'ai envie d'une part de connaître mes droits mais aussi de pouvoir dénoncer des conditions de travail abusives que j'ai déjà connues auparavant dans d'autres structures en [Province]. *(OP; acceptation de la solution)* En faite, je déchante pas mal depuis que je suis diplômée sur les associations, les institutions...et leurs valeurs au point parfois de vouloir changer de travail!!!! *(REX)*. Pourrais tu m'indiquer où me renseigner pour les syndicats (il y a en a un certains nombres!) comment ça se passe pour adhérer...? *(Demande INF PRA ; acceptation de solution)* Merci d'avance, *(DS)* ça me remobilise de lire ces messages *(DS)*

Raphaëlle adresse ce message à Max, elle reprend ses propos et les commente. Elle explique qu'elle pense depuis un certain temps à se syndiquer et accepte ainsi le conseil qu'il lui a donné.

Elle en explique les raisons qui dépassent cette seule situation et elle livre son ressenti « *je déchante pas mal* (…) ».

L'initiatrice explique lors de l'entretien « *j'avais aussi besoin de parler de ce que je vivais en général depuis que j'étais éduc quoi, c'était un ensemble de choses (...) depuis que je suis diplômée, depuis juin 2007, je suis pas mal sur des désillusions, tant dans les assos que j'ai faites, tant pour moi-même en me posant aussi la question de mon orientation, à me dire heu, déjà je suis déçue par certains trucs c'est sûr mais aussi par l'équipe* ». Notons que l'inconfort que vit Raphaëlle n'est pas uniquement dû aux problèmes professionnels auxquels elle est confrontée mais aussi à une remise en question plus globale du métier d'éducateur spécialisé.

Dans son message, elle demande des informations complémentaires à Max afin de savoir à qui s'adresser pour se syndiquer. Enfin, elle témoigne de sa satisfaction en remerciant et expliquant les effets des réponses sur son état émotionnel « *ça me remobilise* ».

- 2ème réintervention de Raphaëlle : s'adresse à Vovic

Merci pour ton message *(DS),* ça me donne envie de persévérer *(DS)* Et puis parfois on se sent tellement seule face à une situation qu'on se demande si finalement **on** n'est pas complètement à côté de la plaque et **on** se demande si nos propos sont légitimes.*(REX)* (…)

[*Répond aux questions*]

[*Donne un exemple concret de tentative pour mobiliser les équipes à se lier contre la direction*]

Quant à rencontrer le médecin de la médecine du travail, je pense que ça me ferait du bien, ça me soulagerait, *(OP; évaluation de la solution)* par contre je ne suis pas encore prête à faire un courrier à l'inspection du travail, *(OP ; rejet de solution)* je sais pourtant que c'est aussi mon devoir en tant qu'employée de signaler des abus mais seule je me sentirais mal à l'aise, coupable, illégitime... *(OP méta-cognitive; évaluation de solution)* je suis la dernière arrivée (à peine 3 mois) et je suis effarée de voir que tout le monde accepte plus ou moins ces conditions là en pensant pour la plupart (de toute façon je ne vais pas rester). *(REX ; analyse de la situation)*

Raphaëlle adresse ce message à Vovic (elle fait exclusivement référence à ses propos). L'initiatrice commence par remercier son interlocuteur pour son message et atteste, comme pour Max, de sa satisfaction : « *ça me donne envie de persévérer* ». Elle explique son état émotionnel avec de la distanciation discursive (elle utilise le pronom « *on* » et non le « *je* »). Elle reprend les conseils du réactant et lui fait part de son opinion.

Nous remarquons qu'il y a un décalage entre les écrits de l'initiatrice et ses propos lors de l'entretien en ce qui concerne la médecine du travail. En effet, dans son message, elle dit que rencontrer la médecine du travail lui ferait du bien, que ça la soulagerait. Bien qu'elle ne le dise pas explicitement, elle donne l'impression de valider le conseil de Vovic puisqu'elle l'évalue de manière positive. Néanmoins, lors de l'entretien, elle dit « *c'est pas ça dont j'ai envie (...), j'y serai allée si vraiment j'étais mal physiquement (...)* ». Le retour que fait l'initiatrice sur ce conseil n'est pas tout à fait fidèle à ce qu'elle pensait à ce moment là. On peut imaginer qu'elle n'ait pas fait part de ce refus pour éviter de froisser son interlocuteur.

Plus loin dans son message, elle exprime explicitement sa réaction émotionnelle face à l'absence de réactions de ses collègues « *je suis effarée* (…) ». Elle confirme ce sentiment lors de l'entretien « *c'est ça aussi qui m'excédait quoi c'est de me dire qu'on accepte, la plupart des professionnels avec qui je travaillais, ils acceptaient en se disant « de toute façon, je ne vais pas*

rester ». On voit ici qu'il y a concordance entre ce que Raphaëlle vivait de cette situation et la manière dont elle communiquait. D'une manière plus générale, l'initiatrice estime avoir retranscrit fidèlement ce qu'elle ressentait « *c'est vraiment ce que je pensais sur le moment et je ne me suis pas censurée, je ne me suis jamais dit « là tu es sur un forum, fais attention* ».

- 2ème réponse de Max : s'adresse à Raphaëlle

Raphaëlle dit, lors de l'interview, ne pas se souvenir de ce message. Ceci est intéressant puisqu'il est de Max, le réactant dont le précédent message l'a beaucoup touché. Nous pouvons penser que ce message ne l'a pas marquée pour deux raisons. La première serait la pertinence du discours. En effet, les informations transmises par Max ne sont pas inconnues de Raphaëlle : « *Les syndicats, il en existe plusieurs. D'abord renseigne toi s'il n'en existe pas déjà un dans ta boite. Sinon, il existe souvent dans les villes importantes une "maison des syndicats" qui regroupe les différentes unions locales. Autrement, chaque syndicat a, il me semble un site national sur lequel tu peux trouver des adresses* ». La seconde raison serait que ce message ne contient quasiment que des informations pratiques.

Raphaëlle décrit en entretien : *« les messages qui m'ont moins marqués ce sont les messages où on me propose des solutions concrètes* (…) *ce que je recherchais c'était pas vraiment les solutions donc du coup, c'était parler, échanger* ». Il est intéressant de noter que cette réponse de Max, si elle ne satisfait pas Raphaëlle, répond toutefois aux questions de cette dernière dans sa 1ère réintervention (« *Pourrais tu m'indiquer où me renseigner pour les syndicats (il y a en a un certains nombres!) comment ça se passe pour adhérer...?* »).

Ainsi, nous pouvons imaginer que le manque de pertinence du discours associé au fait que Max ne témoigne que de soutien informationnel implique que ce message ne contenait pas les composantes nécessaires pour marquer l'initiatrice.

- 3ème réintervention de Raphaëlle

oui il y a un syndicat présent (c'est la CGT il me semble) mais la déléguée du personnel n'est pas très investie, elle n'a pas renouvelé son adhésion, les rencontres mensuels prévus entre elle et la direction, concernant les questions du personnel, n'ont plus lieu. *(REX; clarification)* Après tes problèmes de santé, Tu es resté dans la même boîte finalement? T'être syndiqué a t'il fait avancer les choses? *(Demande ; clarification)*

D'après le contenu, Raphaëlle adresse ce message à Max. On note ici que l'initiatrice manifeste un intérêt personnel pour ce réactant, il est le seul auquel elle pose des questions.

Lors de l'entretien, elle explique : *« j'avais vraiment envie d'être dans un échange et d'en savoir plus (...) je trouvais ça dur pour lui et en même temps fou qu'on puisse en arriver à avoir des problèmes cardiaques parce qu'on est stressé au boulot* ». Raphaëlle exprime, dans ce message et pendant l'entretien, une envie d'échanger avec Max. Elle manifeste ainsi une volonté de maintenir le dialogue. Il est possible qu'elle ait commencé (dans sa 1ère réintervention à Max) par exprimer une demande d'informations pratiques avec, en arrière-plan, le désir de connaître davantage l'expérience de Max. Ce souhait n'étant pas satisfait, elle l'exprime explicitement dans sa 3ème réintervention à Max.

- 3ème réponse de Max

Les choses ont effectivement bougé mais surtout, le fait d'être syndiqué m'a permis de ne plus me trouver seul. C'est ce qui est le plus important. [*Il donne des précisions sur sa situation professionnelle actuelle et des précisions sur son expérience des syndicats*] Sinon, merci de t'inquiéter de ma santé, je vais bien, j'ai juste un petit cachet à ne pas oublier de prendre tous les matins! *(REX ; informer)*

Ce message est le dernier de la discussion. Max répond aux questions posées par Raphaëlle.

L'initiatrice confie lors de l'entretien s'être sentie proche de ce réactant et avoir eu envie de nouer contact avec lui : *« ça me donne l'impression de poser beaucoup de questions et d'avoir envie d'échanger en fait parce que je sentais que c'était une personne qui dès le départ s'était livrée et que du coup, elle me semblait plutôt sincère, ce n'était pas juste « je réponds à ton forum et à ta question » (...) c'est une personne à qui j'aurais pu réécrire».*

Enfin, Max lui dévoile de manière humoristique des informations personnelles. Ceci a eu l'effet de surprendre et amuser l'initiatrice « [rire] *je trouve ça dingue quoi, je trouve ça assez convivial, comme je t'expliquais, c'est une forme de proximité qui n'en est pas une, c'est une proximité d'un message à un autre* ».

L'ensemble des messages de Max ont, en partie, permis à Raphaëlle de prendre la décision de démissionner de son travail *« ça m'a aidé à prendre ma décision »*. En effet, elle a eu peur de se retrouver dans une situation similaire et a préféré partir « *ça m'a permis aussi de me dire « je ne veux pas de ça, je ne veux pas de ça et que ce soit éduc ou autre chose, je ne veux pas de ce genre de stress au travail, de ce genre de maladie* ».

Discussion

La complémentarité de l'analyse des discussions observables et des vécus associés permet d'avoir accès au lien entre présentation de soi et attentes associées. Cette méthodologie permet de saisir finement la satisfaction de l'initiateur en lien avec les différents modes de soutien des réactants. L'entretien d'autoconfrontation a révélé 2 phases distinctes qui s'imbriquent partiellement: une phase où Raphaëlle est en évocation dans laquelle elle décrit son vécu ; et une phase en position plus analytique dans laquelle elle tente de donner du sens à son vécu. L'entretien d'explicitation a permis de ramener le sujet en évocation du vécu pour éviter la rationalisation. Ces deux types de phases ont parfois mis en perspective des décalages intéressants.
Les traces écrites rendaient compte des réactions socialement exprimées de Raphaëlle ; l'entretien a permis de connaître son ressenti face aux différentes formes de soutien proposées. Le décalage observé entre les attentes exprimées lors de l'entretien et celles du premier message permet de pointer un lien entre présentation de soi et attentes de l'initiateur. Raphaëlle exprime par écrit une demande de conseils et décrit les solutions potentielles dans le but de réduire son inconfort émotionnel. Cependant, lors de l'entretien, l'initiatrice fait part d'attentes différentes (cf extrait p15). Raphaëlle semble qui révèlent une forme d'aversion pour les réponses uniquement composées d'injonction (aucune réponse de la discussion n'est uniquement composée d'injonction, on trouve des formes combinées). Dans la suite de l'entretien, elle confirme attendre ce type de réponses combinées. *« mon tout premier message que j'ai posté, il appelle à justement pas juste une réponse d'injonction »* pointant effectivement un lien entre la présentation de soi et ses attentes.

L'entretien d'auto-confrontation rend compte d'une relation complexe entre le soutien social manifesté et la satisfaction associée. Dans la logique des attentes réelles exprimées lors de l'interview, l'initiatrice a répondu aux messages qui l'ont intéressée. Les trois réactants ont sollicité des aspects du soutien social différents dans leur message.
Le message de William comporte majoritairement un soutien informationnel de type « conseil » et « informations ». L'initiatrice n'a pas répondu à ce réactant (contrairement aux deux autres), ne se souvient plus de ce message et fait part de la déception qu'elle aurait ressentie face à un message uniquement de ce type. L'exemple de cette discussion amène à penser que les informations pratiques sont « *un plus* » mais ne constituent pas la part centrale du soutien social. Ce type de soutien est celui qui revêt le moins d'importance à ses yeux. Raphaëlle a davantage besoin d'échanger des points de vue, des vécus similaires que des informations pratiques.
Le message de Vovic est composé de soutien informationnel (conseils et informations pratiques) ainsi que de soutien émotionnel. Ce message semble satisfaire l'initiatrice qui répond au réactant. L'entretien montre qu'elle semble agréablement surprise par la solidarité du réactant. Néanmoins, Raphaëlle ne cherche pas à maintenir un lien avec ce dernier.
Le second message de Max est riche car combine toutes les formes de soutien. Son 1er message comporte des conseils formulés de manière injonctive qu'il s'accompagne d'opinions-analyse de la situation, de partage d'expérience et de soutien émotionnel ce qui semble participer à une meilleure acceptation du conseil injonctif.
Le partage d'expérience constituerait une composante du soutien importante mais non suffisant pour l'initiatrice (*« Le fait que la personne se livre, c'est ça qui m'a encore plus touché mais si la personne avait juste été dans le soutien* [émotionnel] *et n'avait pas parlé d'elle personnellement, ça ne m'aurait pas dérangé »*). Par ailleurs, le partage d'expérience constitue un élément facilitant la proximité relationnelle, l'engagement dans la relation avec Max. Son 1er message, qui comporte des éléments de son vécu, a marqué l'initiatrice qui se souvient nettement du message et du ressenti associé. Le partage d'expérience apparaît ici comme un élément catalyseur ayant contribué à la prise de décision de l'initiatrice de démissionner de son emploi. L'interlocuteur a permis à l'initiatrice de se projeter dans sa situation et en réaction de faire un choix décisif.
La satisfaction de l'initiatrice est motivée par différents aspects tels que le besoin de proximité relationnelle, d'échanges et la recherche d'une solution adaptée au problème. Le message de Max est celui qui satisfait le plus Raphaëlle, l'échange dans lequel elle a le plus envie de s'engager et qui a eu un impact important sur la transformation de sa situation de travail. La proximité relationnelle entre les interlocuteurs semble ainsi être une condition essentielle au maintien du dialogue (Cf. extrait dernier paragraphe page 16).

Résumé

Notre travail de recherche s'inscrit dans une visée psycho-ergonomique et s'intéresse au bien-être des individus au travail. Les forums de discussion peuvent être le reflet de ce qui met en péril l'équilibre des professionnels. L'étude s'intéresse aux échanges entre professionnels en difficulté sur les forums et cherche à comprendre ce qu'ils peuvent apporter aux participants. La thèse principale défendue est que ces échanges ont à la fois une fonction de soutien psychologique et d'acquisition de connaissances. Le travail s'articule autour de trois études réalisées sur deux forums de discussion pour professionnels de l'éducation.

La première étude apporte des éléments de compréhension des forums de discussion notamment sur les aspects motivationnels des participants. Cent dix personnes réparties sur les deux forums ont répondu à une enquête en ligne. On observe huit types de motivations à s'engager sur un forum de professionnels.

La deuxième étude vise (1) à identifier la nature des interactions dans ces communautés et (2) à étudier la dynamique des échanges. Treize discussions ont été analysées. Les résultats ont mis en évidence (1) que le dévoilement de soi est une caractéristique propre au premier message des initiateurs et que les réactants ont recours à six comportements de soutien typiques (i.e. récit d'expérience, expressions émotionnelles, opinions, conseils, connaissances, soutien émotionnel explicite). (2) l'empathie est traduite par du partage d'expérience similaire. L'étude de l'évolution des échanges a révélé trois dynamiques : l'élaboration de sens, de recherche de solutions concrètes et de soutien émotionnel. Ces résultats montrent que ces communautés de professionnels en ligne ont une visée de soutien psychologique et de construction de sa pratique.

La troisième étude cherche à explorer le vécu subjectif des participants au moment des échanges sur le forum. Des entretiens d'auto-confrontations avec relances d'entretien d'explicitation ont été menés avec neuf participants aux discussions analysées précédemment, à partir des traces écrites des discussions. On peut observer des décalages entre ce que les participants partagent dans leurs messages et ce qu'ils expriment avoir vécu (en entretien). Les participants masquent certains états émotionnels difficilement communicables ainsi que leurs attentes de soutien émotionnel qu'ils déguisent parfois en demande de conseils. Les entretiens ont également révélé que la perception du soutien est dépendante de trois facteurs : (a) le participant évalue la compréhension de son interlocuteur à travers plusieurs processus; (b) le participant se construit une représentation des compétences de l'interlocuteur ; (c) Le partage d'expérience est le type de soutien le plus satisfaisant au sens où il remplit de multiples fonctions. Enfin, les résultats révèlent que les participants craignent que leur anonymat soit levé et censurent certaines informations sur eux-mêmes, sur les relations conflictuelles avec leurs collègues et leur hiérarchie afin d'éviter d'éventuelles répercussions.

L'analyse globale montre que les motivations des participants à s'engager sur le forum sont complexes, multidimensionnelles et enchevêtrées. D'autre part, les échanges entre professionnels sur le forum peuvent être considérés comme un nouveau mode de coping qui favorise la réévaluation de la situation et la résolution de problème. Les résultats de cette thèse sont discutés au regard des processus de construction de connaissances sur la pratique, du bien-être au travail et de la dynamique interactionnelle du soutien.

Mots-clés : forums pour professionnels ; bien-être au travail ; émotion ; communautés de soutien en ligne ; communautés de pratique en ligne ; dynamique interactionnelle ; enquête en ligne ; entretien d'auto-confrontation.