



**HAL**  
open science

## Approche anthropo-écologique du non-usage

Stephane Simonian, Jacques Audran

► **To cite this version:**

Stephane Simonian, Jacques Audran. Approche anthropo-écologique du non-usage. *Recherches & éducations*, 2012, 6, pp.161-177. hal-01180319

**HAL Id: hal-01180319**

**<https://hal.science/hal-01180319v1>**

Submitted on 25 Jul 2015

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

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

---

Stéphane Simonian et Jacques Audran

## **Approche anthropo-écologique du non-usage**

### Le cas des outils communicationnels des plateformes d'apprentissage en ligne

---

#### **Avertissement**

Le contenu de ce site relève de la législation française sur la propriété intellectuelle et est la propriété exclusive de l'éditeur.

Les œuvres figurant sur ce site peuvent être consultées et reproduites sur un support papier ou numérique sous réserve qu'elles soient strictement réservées à un usage soit personnel, soit scientifique ou pédagogique excluant toute exploitation commerciale. La reproduction devra obligatoirement mentionner l'éditeur, le nom de la revue, l'auteur et la référence du document.

Toute autre reproduction est interdite sauf accord préalable de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France.

**revues.org**

Revues.org est un portail de revues en sciences humaines et sociales développé par le Cléo, Centre pour l'édition électronique ouverte (CNRS, EHESS, UP, UAPV).

---

#### Référence électronique

Stéphane Simonian et Jacques Audran, « Approche anthropo-écologique du non-usage », *Recherches & éducatons* [En ligne], 6 | juin 2012, mis en ligne le 15 juin 2012, consulté le 03 décembre 2013. URL : <http://rechercheseducations.revues.org/1084>

Éditeur : Société Binet Simon  
<http://rechercheseducations.revues.org>  
<http://www.revues.org>

Document accessible en ligne sur : <http://rechercheseducations.revues.org/1084>

Ce document est le fac-similé de l'édition papier.

Propriété intellectuelle

# Approche anthropo-écologique du non-usage

## Le cas des outils communicationnels des plateformes d'apprentissage en ligne

*Stéphane Simonian*  
*Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation Université Louis-Lumière,*  
*Lyon-2*

*Jacques Audran*  
*INSA de Strasbourg, LGéCo (EA 3938)*

pp.161-177

La notion de non-usage est assez ambiguë car elle peut désigner aussi bien une absence d'utilisation que des manipulations imperceptibles ou invisibles pour l'observateur mais pourtant bien réelles. Ceci est particulièrement vrai dans des environnements virtuels où de nombreux signaux sont « filtrés » et font que toutes les actions n'apparaissent pas à l'ensemble des usagers. Il ne s'agit pas d'absence d'action mais d'absence (voulue ou non) de traces de l'action. L'anthropologie des techniques, en reliant l'étude des outils à celle de l'activité humaine et de ses pratiques culturelles (Mauss, 2002 ; Haudricourt, 1987) a su rendre visible, en la reconstituant, l'activité des hommes. Le modèle orchestral de la communication (Winkin, 1981) a souligné dans les années 1950 l'exécution d'une « partition invisible », dans laquelle chacun des acteurs est impliqué (Laplantine, 2011, p. 18). Plus près de nous, l'analyse des conduites professionnelles<sup>1</sup> a souvent préféré l'analyse de situations de travail simulées à celle de l'action observable effective pour nourrir ses travaux. Si l'anthropologie attire notre attention sur le couple humain-technique, l'écologie cognitive, de son côté, souligne la codétermination à travers notamment la notion d'affordance (Gibson, 1986 ; Ohlmann, 2006 ; Dohn, 2006). Dès que l'un ne peut s'ajuster à l'autre, l'humain « divorce » du technique et effectue des usages catachrétiques (Rabardel, 1995), ce qui peut aussi constituer une définition du non-usage (ou un éloignement de l'usage prescrit). En conséquence, nous postulerons que le non-usage peut être modélisé, qu'il constitue un indicateur qui témoigne d'une rupture d'équilibre qui elle-même peut être due à un choix, une invisibilité subie ou choisie, ou à un détournement, ou encore à d'autres facteurs inconnus. Dans cette épistémologie, cette rupture n'est ni considérée comme inhérente à l'outil (dont les fonctions ont pu faire leurs preuves dans d'autres circonstances) ni à l'humain (qui est réputé disposer de potentialités cognitives suffisantes pour l'utiliser) mais à des facteurs qui perturbent l'équilibre d'une situation (Young, Barab & Garrett, 2000).

Une fois ce cadre théorique très général fixé, les questions posées dans le cas d'un environnement informatique d'apprentissage peuvent alors être les suivantes : quels sont les ajustements effectifs entre les moyens de communications proposées (le forum et chat, par exemple) et les actions des apprenants ? Ou, de façon plus générale, quels sont les ajustements entre les potentialités des outils et les représentations fonctionnelles que les usagers en ont et qui guident leurs actions ? Nous mettrons en évidence, à partir des résultats obtenus, les relations entre usage et non-usage par les apprenants de certains outils proposés sur une

---

<sup>1</sup>. Voir les travaux de Pastré (1995) sur la simulation comme moyen de montrer le travail « invisible » des opérateurs en poste de contrôle de centrale nucléaire.

plateforme d'enseignement à distance. Sans confondre utilité, utilisabilité et acceptabilité (Tricot et al., 2003), nous proposerons également d'analyser des variables d'ajustements permettant de comprendre ce qui se joue dans une formation en ligne en termes d'usages potentiels, plus ou moins actualisés par les apprenants. Alors qu'une multitude d'outils (courriel, forum, chat, etc.) souhaités par l'enseignant ont été mis en place (sans forcément toujours se soucier d'ajustement pédagogique), l'observation des usages et non-usages nous renseigne sur les facteurs pouvant nuire à l'équilibre du couple humain-technique.

Ceci devrait mettre en évidence la relation entre le besoin d'outils spécifiques et les situations produites par le scénario d'apprentissage<sup>2</sup> ; la pertinence de la « permanence » de la disponibilité des outils dans un environnement donné pouvant aussi être remise en question. Par ailleurs, les choix qui découlent des situations instrumentales seront interrogés : en effet, un apprenant peut, ou non, souhaiter rester visible dans l'environnement, se contenter de lire des messages ou les produire, etc. ; certains non-usages seraient peut-être au bout du compte des usages « autres » hors de la plateforme, etc. Ces choix sont-ils stratégiques, liés à des difficultés ? Sont-ils pleinement conscientisés ? Relèvent-ils d'un « conflit instrumental » (Marquet, 2005) ?

## De l'usage au non-usage

Pour définir et identifier un non-usage, nous nous baserons tout d'abord sur l'acception usuelle de la notion d'usage, difficile à saisir (Perriault et Shaeffer 1989, p. 13) et qu'il ne faut pas confondre avec utilité<sup>3</sup>, utilisabilité<sup>4</sup>, acceptabilité ou utilisation<sup>5</sup> (Bétrancourt, 2007 ; Tricot et al., 2003). L'usage est ici considéré comme l'acceptabilité partielle ou totale d'un artefact, ce qui revient davantage à considérer l'usage comme une affordance (Gibson, 1997) que comme une instrumentation (Rabardel, 1995). En effet, Rabardel (1995), dans son approche constructiviste et anthropocentrée de la « genèse instrumentale »<sup>6</sup>, met notamment en avant l'instrumentation comme un mouvement de l'artefact vers le sujet dépendant de l'activité du sujet. Ce cadre théorique stimulant, implique des catachrèses<sup>7</sup> et des nécessaires accommodations<sup>8</sup>. Cette accommodation par l'utilisateur, est pour nous centrale, et ne peut se faire sans tenir compte de l'environnement dans son ensemble. C'est précisément ce que propose le modèle de l'affordance (Gibson, 1986) dont « l'objectivation ne peut se faire qu'au niveau écologique » (Niveleau, 2006, p. 192). Sans entrer dans le débat sémantique autour de cette notion et de certaines de ses limites (Niveleau 2006 ; Morgagni, 2011), la perspective écologique est clairement mise en évidence par les niches d'un environnement qui dépendent de la manière dont les apprenants « vivent » une situation d'apprentissage. Pour étudier les usages et non usages, il est alors indispensable de savoir quels sont les instruments proposés dans l'environnement, pouvant être complémentaires ou substituables (par exemple si on offre un forum, un chat et une classe virtuelle) ; ce qui permet de comprendre les raisons pour lesquelles un apprenant ou un groupe d'apprenant modifie son environnement et utilise, tout

---

<sup>2</sup>. Si le courriel de la plateforme, outil d'échange individuel, à l'inverse du forum, outil collectif, reste peu utilisé pour les apprenants dans un travail collaboratif, par exemple, faut-il s'en s'étonner ?

<sup>3</sup>. Gain pour une activité pour un individu ou un groupe d'individu.

<sup>4</sup>. Utilisation de l'outil.

<sup>5</sup>. Changements induits en situation réelle.

<sup>6</sup>. La genèse instrumentale peut se définir comme l'appropriation d'un instrument par un sujet dépendant de l'acceptabilité d'un instrument par le sujet.

<sup>7</sup>. « en tant qu'indices du fait que les utilisateurs contribuent à la conception des usages des artefacts » (Rabardel, 1995, p. 124).

<sup>8</sup>. « L'effort visera à permettre l'insertion de l'artefact en tant qu'instrument dans l'activité de l'utilisateur et à placer celui-ci en situation d'assimilation. [...] D'une certaine façon c'est cette fois l'artefact qui, dès son origine, c'est-à-dire dès sa conception, s'accommode à l'utilisateur » (Rabardel, 1995, p. 204).

ou en partie, des instruments offerts par l'environnement. Ainsi considéré, les usages et non usages, sont à comprendre comme l'accommodation d'un environnement à et par un sujet. Si l'utilité correspond à une possibilité caractéristique de l'environnement, qu'elle soit perceptible ou non par l'acteur, l'acceptabilité fait référence à la perception effective de cette possibilité par l'acteur (Tricot et al., 2003). Ainsi, la perception du sujet sur les possibilités d'action dans l'environnement (« écosystème cognitif ») décrit des affordances<sup>9</sup>.

Ce positionnement épistémique implique que l'identification d'un usage, nécessite d'adopter une posture anthropo-écologique mettent en interaction sujet-activité-technique-environnement (Albero, 2010a). Il semble donc que la perspective socio-technique permette d'étudier le couplage activité humaine-instrument et, plus finement, le lien fonction-usage (Albero, 2010a). L'intérêt d'un outil dépend de la perception de chacun en situation ou suite à la situation, lié à l'utilité perçue dans l'action.

## Identifier le non-usage : acceptions de l'usage et du non-usage

Un sujet, voire un collectif, s'approprié un outil car il y perçoit une « utilité », ou un « bénéfice », dans la situation (Bétrancourt, 2007). Les non-usages pourraient donc avoir pour origine ce manque de perception d'utilité. Ainsi, il ne s'agit pas uniquement de savoir si un outil est utilisé ou non, mais de savoir pourquoi il ne le serait pas, d'identifier les utilités perçues dans la situation et suite à la situation. Ce premier positionnement implique que les indicateurs se déterminent dans une approche écologique, en fonction de l'utilité perçue dans la situation plus ou moins proche de celle imaginée et instanciée par le concepteur de l'outil. En d'autres termes, il s'agit d'identifier la « logique d'usage » qui se définit, comme « un comportement cohérent de choix, d'instrumentation et d'évaluation d'un appareil par un individu ou un groupe en vue de l'exécution d'un projet » (Perriault, 2002, p. 35). La « logique d'usage » permet de transiter de l'étude du concepteur, qui a « une représentation experte de son futur usage en relation avec une image idéale de l'utilisateur à venir » (Albero, 2010b, p. 8), vers l'étude d'usages « réels » et « perçus » effectués par des usagers qui sont la plupart du temps novices en la matière et qui doivent apprendre, a minima, l'utilisation de l'outil. Ainsi, la logique d'usage précise que « la représentation n'est pas seulement la représentation de quelque chose, elle est toujours aussi représentation pour quelqu'un » (Albero, 2010b, p. 15). Nous pouvons donc considérer que les non-usages, eux, n'apparaissent jamais que dans une forme de « manque » par rapport à un « attendu » qui n'est pas toujours défini (et s'il est défini, cela peut-être de manière explicite ou implicite, par diverses instances expertes, voire par le chercheur lui-même). Sait-on détecter les non-usages ?

Tout comme l'usage, le non-usage est peut-être un « construit social » qui dépend des processus d'appropriation (Jouët, 2000, pp. 494-504), de la situation vécue, des connaissances et compétences préexistantes à l'action, du temps disponible des agents, et de leurs représentations. Il est donc nécessaire de passer d'une logique d'étude de « dispositifs » à une logique d'étude de situations (Audran, 2010) considérant qu'un outil qui est manié est forcément localisé, que son usage peut être singulier ou général (Mauss, 2002). L'étude du forum par exemple, outil spécifique de communication, nécessite alors de savoir par qui il est manié, dans quelle(s) situation(s) et dans quel but ? De ce point de vue, il n'est pas évident qu'un usage corresponde à une pratique identique pour tous, ni de considérer qu'un non-usage

---

<sup>9</sup>. Gaver (1991) qualifie d'affordance cachée une situation où l'intention du concepteur n'est pas perçue par l'utilisateur (non usage). Il qualifie d'affordance perceptible une situation où l'utilisateur perçoit et utilise la possibilité selon ce qui avait été envisagé par le concepteur (usage), de fausse affordance lorsque l'utilisateur perçoit une affordance qui n'avait pas été anticipée (non usage) et de rejet correct lorsque aucune possibilité n'est perçue alors qu'aucune n'avait été envisagée non plus.

aurait les mêmes tenants et aboutissants pour chacun. De plus, si nous reprenons l'exemple du forum, il n'est peut être pas le seul moyen d'échanges au sein d'une plateforme d'apprentissage : il fait partie d'un ensemble où d'autres outils peuvent être utilisés pour échanger (courriel, classe virtuelle, chat, etc.). Il est donc important de savoir par qui sont utilisés les outils, pour communiquer avec qui, dans quelles perspectives pédagogiques et le degré de liberté laissé aux apprenants (par exemple, liberté de créer de nouveaux forums, présence du tuteur uniquement par courriel ou forum, etc.).

Passer des usages aux non-usages, comme de l'action à l'inaction, demande de s'intéresser à l'absence d'actions attendues qui amènent le chercheur à trouver à des indicateurs particuliers qui pourraient expliquer cette absence. Le sens d'un non-usage est en relation avec le ou les choix de l'individu ou du groupe.

## Posture éco-anthropologique : une première modélisation des non-usages

Les non-usages s'identifient en tenant compte du contexte global qui, dans une situation d'apprentissage, dépendent autant du scénario prévu par les enseignants, des outils mobilisés et instrumentés pédagogiquement (Simonian, 2008 ; Simonian & Eneau, 2010) que des outils proposés aux apprenants ou encore à des outils existants en dehors de la plateforme tels que le téléphone ou Skype (Eneau & Simonian, 2009). Ainsi considérés, l'usage comme le non-usage nécessitent de « disjoindre l'aspect visible de l'objet technique en tant que supports ou moyen d'action, du système de symboles et de représentations qui sous-tend ses usages ainsi que des relations aux autres dimensions de l'activité humaine qui le rendent socialement significatifs » (Albero, 2010b, p. 2). Dans cette perspective, identifier des non-usages revient notamment à identifier des « usages autres » étant donné que « l'essence de la technique n'est absolument rien de technique » (Heidegger, 1958, p. 9). Nous considérons donc que lorsqu'un individu choisit un outil plutôt qu'un autre il peut créer un non-usage y compris quand cela se produit de manière catachrétique.

Note objectif est donc « d'étudier les faits tels qu'ils apparaissent, pour eux-mêmes, en cherchant à les décrire, à les comprendre, à les comparer et à les expliquer, sans porter sur eux de jugement normatif et sans nécessairement penser à l'application. » (Erny, 1981, p. 8). Pour analyser certains non-usages dans le contexte d'un enseignement en ligne sous l'angle anthropo-écologique, notre attention se portera sur le couple humain-technique, la codétermination des interactions au sein de ce couple et l'importance de l'ajustement. A supposer qu'on le détecte, un non-usage apparent peut faire illusion en masquant :

- Un usage effectif qui se réalise en dehors du dispositif prévu par les instances de conception. Par exemple, l'utilisation du téléphone.
- Un choix individuel ou collectif propre à la situation (un moment de la formation, une phase précoce, l'utilisateur cherche à se cacher, etc.). Par exemple, un apprenant n'ayant pas suffisamment travaillé sera peut-être amené à une certaine « discrétion ». Mais les non-usages peuvent aussi constituer des indicateurs portant sur des représentations individuelles ou sociales peu favorables à l'usage traduisant :
- L'absence de perception de l'utilité ou du sens de l'outil. Par exemple, le non-usage du forum de la plateforme, ne percevant pas l'intérêt de la mutualisation des questions.
- Une difficulté d'utilisation ou l'anticipation d'une difficulté. Par exemple lorsque l'utilisation d'un ou des outils de la plateforme demande une compétence technique trop élevée ou qui semble trop élevée. Ceci inclue souvent un calcul du rapport bénéfice/investissement peu favorable à l'action.
- Voire, à l'inverse, un sentiment de maîtrise qui peut fausser le jugement quant à l'utilité d'un outil. Par exemple, le sentiment d'avoir compris ce qu'on attend de lui peut amener l'apprenant à ne pas prendre connaissance des pages de conseil ou des billets de semaine.

## Recueil des données : terrains d'étude et questionnaire

Comme nous nous proposons d'analyser des variables d'ajustements permettant de comprendre ce qui se joue dans une formation en ligne en termes d'usages potentiels, plus ou moins actualisés par les apprenants, il nous semble indispensable de recourir à un questionnaire dans une perspective qualitative<sup>10</sup>. En effet, la sociologie des usages a largement privilégié cette approche (Jouët, 2000, p.514), et il semble encore plus indispensable de s'en réclamer lorsqu'il s'agit de recueillir des données en matière de non-usage. L'observation des traces de communication peut, le cas échéant, nous renseigner sur l'engagement et le degré d'implication dans l'action avec les objets techniques (Akricht, 2006).

Nous avons donc diffusé en temps limité un questionnaire en ligne auprès de deux groupes d'apprenants suivant une formation de niveau Master. Le premier groupe concerne des apprenants suivant une formation en ligne et à distance en Master 1 SHS à l'université de Lyon ; le second groupe suit une formation en Master 2 SHS à l'Université de Provence. Afin de différencier chacun de ces groupes, nous nommerons ici respectivement les lyonnais « LM1 » et les aixois « AM2 ». Nous rechercherons les principalement les traits communs car, dans le détail, ces formations sont assez différentes quant à leur niveau, leurs contenus et leurs objectifs, mais aussi en termes de public<sup>11</sup>. Ainsi nous souhaitons mettre en évidence de manière différenciée que l'analyse des usages comme les non-usages des outils proposés sur une plateforme peuvent mettre en évidence des phénomènes similaires.

Nous avons administré le questionnaire à ces deux publics en fin de formation pour connaître les usages perçus des apprenants en fonctions des outils mis à disposition sur la plateforme mais aussi en fonction des outils utilisés en dehors de la plateforme<sup>12</sup>. Chacune de ces formations met en œuvre des activités d'apprentissage individuelles et de groupe et offre aux apprenants l'accès aux ressources et contenus pédagogiques ainsi que des outils pour communiquer de manière asynchrone (courriel et forum de discussion) et synchrone (clavardage). Les questions portent sur les usages des apprenants des outils de la plateforme et leur fréquence, des outils utilisés pour collaborer (dans et en dehors de la plateforme) et leur fréquence, leur manière de travailler, le temps estimé à travailler sur la plateforme par rapport à celui estimé en dehors de la plateforme pour réaliser les activités demandées.

## Les résultats : des usages aux non-usages

### Les outils

Lors de la connexion à la plateforme les étudiants vont accéder essentiellement au forum de la plateforme et aux documents de cours (cf. tableau 1).

---

<sup>10</sup>. De nombreuses questions ouvertes permettent de recueillir des *verbatim* en plus des réponses fermées.

<sup>11</sup>. Le bagage de départ est essentiellement une Licence pour les LM1 alors que les AM2 disposent soit d'une Licence, d'un Master 1 ou encore d'un Diplôme d'Etat pour suivre la formation en Master 2 professionnel. Ceci s'explique par le niveau de la formation suivie. La différence moyenne d'âge est significative ( $t = 4,42$  ;  $ddl = 33$  ;  $p < 0,01$ ) entre les apprenants LM1 (moyenne = 38,5 ; écart-type = 6,9) et les étudiants AM2 (moyenne = 48,1 ; écart-type = 5,7). Pour autant, comme nous le verrons, cette différence ne semble pas avoir d'influence sur les usages et non-usages car très peu de différences sont observées sur ce point entre ces deux publics. En revanche, ces publics sont représentés de manière respective par plus de trois quart de femmes (fréquence totale = 0,79).

<sup>12</sup>. Sur les 39 étudiants LM1 composant cette promotion 20 ont répondu au questionnaire ; sur les 18 étudiants AM2, 14 ont répondu

*Tableau 1 : usage des ressources*

| Ressources           | Effectifs LM1 | Effectifs AM2 | Total |
|----------------------|---------------|---------------|-------|
| Documents de cours   | 13            | 14            | 27    |
| Forum                | 18            | 13            | 31    |
| Discussion en direct | 17            | 3             | 20    |
| Total                | 48            | 30            | 78    |

Cependant, il semble que les étudiants LM1 utilisent davantage les discussions en direct. Cette hypothèse est validée étant donné qu'une relation de dépendance est établie entre le groupe d'étudiants et l'utilisation de l'outil « discussion en direct » ( $\chi^2 = 6,09$ , ddl = 2,  $p = 0,05$ ). Cette relation se caractérise par la tendance des LM1 à utiliser l'outil synchrone de la plateforme<sup>13</sup>. Il est possible de penser que pour les apprenants AM2 l'ensemble des interactions synchrones s'effectuent en dehors de la plateforme ; ce qui signifierait que ce non-usage apparent implique un usage « invisible ». En effet, il s'agirait d'aller sur la plateforme pour accéder aux documents et aux tuteurs, le reste s'effectuerait en dehors de la plateforme. Ceci semble probable du fait qu'une multiplicité d'outils est utilisée, bien que rarement (cf. tableau 2)<sup>14</sup>, pour travailler en groupe en dehors de la plateforme : téléphone, autres outils synchrones et asynchrones (Skype, MSN, Googlegroup). Ce constat est renforcé par fait que les étudiants semblent faire des usages complémentaires et spécifiques des outils a-institutionnels en recourant au courriel personnel<sup>15</sup>. De plus, dans les questions ouvertes, 9 étudiants sur 34 (6LM1 et 3 AM2) s'accordent pour préciser que les outils synchrones seraient « utiles » pour « échanger des documents », « se mettre d'accord », « interagir avec le tuteur », « cadrer le travail » ; que les outils asynchrones, notamment le forum est utile pour « les bases ou modalités de travail », « communiquer lorsque les échanges sont guidés par un tuteur, [ce qui] nous a permis de progresser et d'envisager une multitude de pistes », sachant que 2 étudiants indiquent que le forum peut être « déstabilisant » car ils voient le travail des autres étudiants et parce qu'ils éprouvent des « difficultés à travailler de manière asynchrone ».

---

<sup>13</sup>. Les hypothèses explicatives sont doubles : d'une part l'appropriation des étudiants depuis deux années universitaires de cet outil pour échanger et, d'autre part, l'influence probable de son inscription dans un scénario pédagogique où le *chat* est utilisé par un certain nombre de tuteurs (Eneau & Simonian, 2009 ; Simonian & Eneau, 2010).

<sup>14</sup>. Il est à noter qu'aucune différence significative n'a été observée entre les deux publics concernant l'utilisation des outils de communication sur la plateforme pour travailler en groupe (cf. tableau 2).

<sup>15</sup>. 27 étudiants sur 34 donc plus des trois quarts l'utilisent si nous regroupons les fréquences « souvent et très souvent » (fréquence totale = 0,79). Pour LM1 ( $f = 0,85$ ) et pour AM2 ( $f = 0,71$ ).



*Tableau 2 : fréquence estimée de l'usage des outils pour travailler ensemble*

|                  | Forum de la plateforme | Clavardage de la plateforme | Téléphone | Courriel personnel | Autres forum que celui de la plateforme | Autres outils (skype, msn, twitter, facebook etc.) |
|------------------|------------------------|-----------------------------|-----------|--------------------|---|--|
| Effectifs        | Total                  | Total                       | Total     | Total              | Total                                   | Total  |
| Jamais           | 5                      | 1                           | 9         | 8                  | 2                                       | 12   |
| Rarement         | 15                     | 13                          | 8         | 17                 | 5                                       | 19   |
| Souvent          | 10                     | 14                          | 11        | 6                  | 17                                      | 1  |
| Systematiquement | 3                      | 6                           | 6         | 3                  | 10                                      | 2  |
| Total            | 33                     | 34                          | 34        | 34                 | 34                                      | 34   |

Certains verbatim expliquent des usages non-apparents sur la plateforme, alors que les apprenants continuent à travailler avec des outils non fournis par l'institution :

- l'ajustement et la complémentarité entre outils : l'usage du téléphone « pour se mettre d'accord lors de travail en binôme », pour « éclaircir des situations trop confuses sur la plateforme ou lorsqu'on ne se sort pas du problème par écrit » ;
- l'utilisation du courriel personnel car « je ne trouve pas cette nouvelle plateforme fonctionnelle et peut-être que le fait d'avoir principalement des travaux collaboratifs ne réclame pas une utilisation optimale de la plateforme » ;
- le recours à des « googlegroups » pour échanger des documents, pour communiquer (« c'est un moyen très efficace ») et se « lâcher », se « défouler » même si un apprenant perçoit une limite « nous avons eu du mal à vraiment créer un effet "d'apprentissage participatif" si l'on peut le dire ainsi, car il a surtout servi à créer du lien, voire a eu parfois un rôle d'exutoire ». Certaines situations personnelles particulières peuvent aussi être à l'origine de non-usages comme chez les réinscrits (« je me suis pas ou très peu connecté car je me suis réinscrit pour finaliser mon mémoire »).

## La manière de travailler

Les usages collectifs les plus remarquables sont le forum de la plateforme et le courriel personnel. Le forum de discussion est bien intégré comme usage institutionnel car il permet d'interagir avec le tuteur. Ceci semble confirmé par le fait que 27 étudiants sur 34 (fréquence totale = 0,79), soit plus des trois quarts des étudiants (pas de différence significative entre les deux groupes), déclarent utiliser le forum de discussion de la plateforme souvent ou très souvent. Les étudiants trouvent d'ailleurs les réponses et la présence du tuteur sur le forum très pertinentes (fréquence totale = 0,73 ; fréquence totale = 0,85).

Au vu de ces premiers résultats, il semble que la plateforme soit un lieu institutionnel pertinent du moment qu'il permet d'interagir de manière asynchrone avec un tuteur et d'accéder aux documents pédagogiques (ressources et corpus de savoirs). Ce qui corrobore les résultats fournis par le rapport d'activités des plateformes : 85 % de l'activité est représentée par l'accès au forum pour les LM1, et presque 90 % pour les AM2. 12 % par l'accès aux contenus pour les LM1 et 9 % pour les AM2. Sur les 36 outils proposés par la plateforme (comprenant notamment blogs, calendrier, classes virtuels, wikis, etc.), seuls 4 sont utilisés par les apprenants LM1 soit l'ensemble des outils mis à leur disposition à savoir : courriel, forum, clavardage, contenu de cours. Pour les AM2 le clavardage n'est pas utilisé. Les

interactions entre apprenants en LM1 semblent souvent échapper aux tuteurs car les apprenants se connectent sur la plateforme uniquement pour obtenir ou poser une question précise, le reste des interactions s'effectuant majoritairement en dehors de la plateforme par courriel personnel. En revanche, pour les AM2 le forum recueille des interactions entre pairs mais seulement à partir de la deuxième moitié de l'année universitaire. Il est constaté (cf. tableau 3) que les étudiants ont tendance à travailler à partir de ressources issues de leurs trouvailles sur Internet mais aussi en échangeant avec les autres étudiants. Nous remarquons que les échanges avec le tuteur ne caractérisent ni la manière de travailler ni le travail solitaire.

*Tableau 3 : Manière de travailler*

|                          | % (et eff.) LM1 | % (et eff.) AM2 | Total (% et eff.) |
|--------------------------|-----------------|-----------------|-------------------|
| Seul(e)                  | 16 % (7)        | 21 % (6)        | 19 % (13)         |
| Echanges entre étudiants | 42 % (18)       | 27 % (8)        | 35 % (26)         |
| Echanges avec tuteurs    | 7 % (3)         | 14 % (4)        | 10 % (7)          |
| Ressources Internet      | 35 % (15)       | 38 % (11)       | 36 % (26)         |
| Total                    | 100 % (43)      | 100 % (29)      | 100 % (72)        |

Si le temps est difficile à « gérer » (moyenne = 6,75 ; Ecart-type = 2,25)<sup>16</sup>, le travail s'effectue tant sur la plateforme qu'en dehors (moyenne = 6,75 ; Ecart-type = 2,16)<sup>17</sup> sachant que les documents sont peu consultés en ligne (fréquence = 0,24). Les contenus sont davantage téléchargés (fréquence = 0,38) et imprimés (fréquence = 0,38). Ainsi, les trois quarts de ces usages ne sont pas visibles.

## Le forum

Finalement, le principal outil dont les étudiants font usage est le forum de la plateforme, ce qui explique en partie que le travail s'effectue autant sur la plateforme qu'en dehors. Les étudiants sont majoritairement lecteurs (cf. tableau 4 ci-après) plutôt que proactifs (envoi de messages) ou réactifs (réponse aux questions). Mais si on considère l'activité d'émission indifférenciée (proactifs + réactifs), ils sont davantage producteurs de messages que lecteurs. Les usages visibles sur une plateforme seraient donc liés à ce temps passé sur le forum (traces quantitatives et qualitatives : nombre de connexion, durée de connexion, contenu des messages postés, etc.) et à celui de l'accès, au sens large du terme, aux contenus (consultation en ligne, téléchargement, impression).

<sup>16</sup>. Echelle de 1 pour *très difficile à gérer son temps* à 10 pour *très facile*, pas de différence significative inter-groupe.

<sup>17</sup>. Echelle de 1 pour *beaucoup de temps passé sur la plateforme* à 10 pour *beaucoup de temps à apprendre en dehors de la plateforme*.

*Tableau 4 : Usage du forum*

|                        | % (et eff.) LM1 | % (et eff.) AM2 | Total      |
|------------------------|-----------------|-----------------|------------|
| Lire des messages      | 43 % (19)       | 41 % (13)       | 42 % (32)  |
| Postés des messages    | 25 % (11)       | 28 % (9)        | 27 % (20)  |
| Répondez aux questions | 32 % (14)       | 31 % (10)       | 31 % (24)  |
| Total                  | 100 % (44)      | 100 % (32)      | 100 % (76) |

## Croisement entre fréquence de connexion et usages

Des différences significatives apparaissent si on prend en considération la fréquence de connexion, c'est-à-dire entre les 7 étudiants qui se connectent une fois par semaine ou moins, et les 27 qui se connectent plusieurs fois par semaine ou plus. Pour les premiers, le courriel personnel est utilisé systématiquement ou souvent (6/7 contre 21/27) ce qui met en évidence une différence significative ( $\chi^2 = 8,3$  ; ddl = 1,  $p = 0,01$ ) en matière d'équirépartition. Il semble intéressant de noter que les 7 étudiants qui se connectent le moins n'utilisent quasiment que ça, le reste des outils de communication est noté « rarement » ou « jamais ». Ceci traduit un non-usage quasiment généralisé spécifique à ce groupe. Mais ce non-usage de la plateforme n'implique pas forcément un non-usage du cours ou d'outils a-institutionnels. Le non-usage technique n'implique pas non plus une non-activité pédagogique. Ceci, par exemple, peut donc présenter un problème à un tuteur veillant au bon déroulement d'un travail de groupe.

La différence est encore plus significative au niveau du forum ( $\chi^2 = 19,6$  ; ddl = 1,  $p = 0,001$ ). En effet, les étudiants qui se connectent rarement font un faible usage du forum de la plateforme (2 étudiants sur 7 utilisent le forum souvent ou systématiquement) contrairement aux étudiants qui se connectent souvent (25 étudiants sur 27 utilise systématiquement ou souvent le forum de la plateforme). On pourrait croire que des moyens plus simples les séduisent, mais le très faible emploi du téléphone dément cette hypothèse. Certes, ceux qui se connectent le plus ne téléphonent pas beaucoup non plus (test non significatif), mais la dispersion des réponses visant le choix des outils indique qu'ils semblent faire « feu de tout bois » et au moins essayer ce moyen de communiquer parmi de nombreux autres.

Si nous nous référons encore à la différence entre les « connectés souvent » et les « connectés rarement » l'autre différence significative concerne l'utilisation d'autres ressources internet (3 sur 7 pour ce qui se connectent rarement contre 24 sur 27 pour ceux qui se connectent souvent :  $\chi^2 = 16,3$  ; ddl = 1,  $p = 0,01$ ).

Un point étonnant tient aux représentations de ceux qui ne se connectent pas ou très peu. En matière de représentation de leur « gestion du temps » ils obtiennent un mode à 8 sur une échelle de Likert (allant de 1 « grande difficulté à gérer son temps de travail » à 10 « facilité en matière de gestion du temps »). Ils déclarent donc gérer facilement leurs temps. Cette gestion semble plus facile que pour les étudiants « souvent connectés » (mode = 6). La différence constatée sur cet indicateur « gestion du temps » est significative ( $t = 2,54$  ; ddl = 31,  $p = 0,01$ ). Ne disposant pas à l'heure actuelle de données concernant leur réussite, il est difficile d'aller plus loin en matière de résultats. On peut penser que ne disposant pas d'indicateurs fiables sur l'avancement du travail du groupe ils ne perçoivent pas l'activité globale du groupe. Mais le plus important reste qu'une relation semble établie entre usage réduit et non-usage et, lorsque l'absence d'usage est repéré, qu'on ne peut pas parier sur le fait qu'il peut être compensé par l'usage d'un outil alternatif.

## Synthèse et discussion

Dans cette étude les pratiques analysées ne peuvent bien sûr pas être élargies à d'autres formations. Ce qui est vrai pour des étudiants de Master ne l'est peut-être pas pour d'autres publics et ceci constitue une limite. Mais ce qui ressort majoritairement des résultats est que l'usage peut se définir comme l'acceptabilité par un sujet d'un outil qui est visible (affordance perceptible) par et dans un ensemble de possibles dans un environnement que le sujet actualise (usage) ou non (non-usage).

Comme nous l'avons remarqué, le non-usage est « relatif » et repérable grâce à différentes variations : 1/ celles qui s'expriment en termes de recours aux outils (non-usage, usage « réduit » ou utilisation à d'autres fins que celles prévues par le concepteur – comme, courriel personnel pour participer à une activité collaborative) ; 2/ celles qui s'expriment en termes de posture dans l'utilisation des outils (lecteurs et/ou producteurs sur les forums de discussion, par exemple) 3/ et celles qui s'expriment en termes de fréquence d'utilisation. De ce point de vue, il est même possible de considérer, qu'utiliser un outil dans une situation donnée n'est pas à proprement parler un « usage », s'il ne répond pas aux exigences de la tâche à accomplir<sup>18</sup> (c'est le cas de l'utilisation inappropriée du courriel personnel, par exemple).

Les résultats obtenus amènent à penser que l'usage s'inscrit également dans une dynamique. Au départ, certains ont tendance à utiliser un outil à deux conditions : 1/ ils perçoivent une utilité (gain espéré) ; perception nécessitant une certaine connaissance théorique et/ou pratique des fonctions de l'outil ; 2/ ils possèdent une familiarité technique suffisante de l'outil en question pour l'utiliser rapidement et facilement (Albero 2010a ; Haudricourt, 1987) ce qui dépend en partie des schèmes stimulés par l'outil lui-même (Rabardel, 1995). Dans notre cas, ceci pourrait expliquer que lorsqu'il n'existe pas d'utilisation minimale l'amorçage d'un processus d'usage régulier ne se fait pas.

L'engagement premier dans l'usage prend alors une grande importance. Il semble déterminant, dans l'adoption du forum, que l'efficacité de l'action ou « utilité effective » (affordance et/ou catachrèse) soit bien perçue, ce qui entraînera, in fine, l'acceptabilité de l'outil si l'utilité dans l'action semble satisfaisante pour l'utilisateur. Inversement, laisser les étudiants utiliser des outils inappropriés (le courriel personnel) peut produire un non-usage installé des outils proposés surtout si ces derniers nécessitent un investissement cognitif important. C'est le cas ici lorsque la difficulté d'usage du forum se traduit par une forte utilisation quasi-exclusive du courriel personnel, y compris pour effectuer des tâches collaboratives. Mais la difficulté initiale peut aussi tenir au choix de ne pas vouloir communiquer collectivement (en public) et de s'en tenir à une relation communicationnelle interindividuelle (privée) plus facile à contrôler et moins lourde de conséquences. La stratégie de communication guiderait alors le non-usage.

Enfin, il semble que des différences s'expliquent par l'intégration de cet outil dans le scénario pédagogique prévu comme dans le cas de l'usage du chat entre les LM1 et les AM219. Cette possible influence du scénario pédagogique peut tenir aux pratiques des enseignants et tuteurs qui dépendent de leurs propres représentations pédagogiques de l'usage de l'outil qui façonnent des a priori fonctionnels. Il apparaît donc fondamental que les étudiants s'approprient le scénario formalisé par les enseignants ou les tuteurs, pour percevoir l'intérêt instrumental des outils proposés sous les angles technique, didactique et pédagogique (Marquet, 2005).

---

<sup>18</sup>. Ceci rejoint l'attitude de refus propre à certains enseignants de l'usage d'outils sur la plateforme par défaut de perception du sens lié à l'utilisation de l'outil comme instrument pédagogique (cf. Simonian & Eneau, 2010) le « vouloir agir » étant lié au « savoir agir ». Voir aussi le modèle TAM (*Technology Acceptance model*) de F. D. Davis (1989).

<sup>19</sup>. Voir aussi Eneau et Simonian (2009) et Simonian et Eneau (2010).

Toutefois, notre étude suggère que l'amorçage du processus de genèse instrumentale se réalise dans la mesure où il existe une utilisation quelque peu « volontaire » ou même « volontariste » des outils proposés (obliger à communiquer collectivement, à produire des écrits publics), et que cette utilisation est la condition sine qua non d'une utilisation plus régulière même si au départ toutes les propriétés instrumentales des outils sont loin d'être perçues et acquises. Le point de vue défendu ici est que le non-usage « relatif » tient moins à un problème de formalisation des outils (pour qu'ils puissent devenir des instruments) qu'à une persistance à utiliser des outils partiellement fonctionnels mais dont l'absence de fonctionnalité soit n'apparaît pas clairement aux usagers, soit leur permet de se protéger d'un « risque communicationnel » (ou les deux à la fois).

La genèse de l'activité instrumentale proprement dite semble dépendre du développement d'une familiarité à l'instrument mais aussi d'une familiarité au groupe qui ne s'installent que lentement et se construit dans l'expérience de la perception d'une plus valeur déterminante. Mais nos données montrent qu'il suffit que l'utilisateur se satisfasse d'un équilibre même précaire (le maintien exclusif d'une communication « privée » élève tuteur, par exemple) pour que ce développement cesse sous l'effet d'un manque d'investissement communicationnel, ou d'un manque de prise de risque.

En conséquence, il semble que nos données nous amènent à dire qu'il est indispensable d'être assez directif dans l'emploi des outils appropriés, sinon l'emploi même peu fonctionnel d'un outil non adéquat peut conduire à l'absence de perception de l'intérêt d'un outil plus fonctionnel du point de vue des apprentissages ou de la diffusion d'information et par conséquent à un non-usage.

## Conclusion

Les enseignements en ligne et à distance se caractérisent la plupart du temps par l'accès à une plateforme d'apprentissage comportant des outils communicationnels. La difficulté de l'usage se situe dans le fait qu'elle n'est pas qu'une utilisation réelle mais dépend également de l'(in)utilité perçue dans l'utilisation - dans et suite - à la situation vécue. Dans cette recherche, le choix a été fait de porter le regard sur la « perception » de l'intérêt porté aux outils proposés, par deux groupes d'étudiants distincts. Les résultats mettent en évidence que l'usage réduit, ou l'usage d'outils peu adaptés aux situations communicationnelles collectives ou à la diffusion d'information, peut apparaître satisfaisant à certains étudiants ; ces derniers ne percevant pas leur manque de fonctionnalité dans une situation de formation. Ce qui apparaît est une distance pédagogique transactionnelle paradoxale : les étudiants pouvant faire appel à leur tuteur via le forum de la plateforme à n'importe quel moment tout en communiquant entre eux par courriel personnel. Ainsi, le non-usage de la plateforme, ou son usage réduit, crée l'impression que les « pilotes de l'avion » sont les apprenants et que le tuteur bien qu'étant disponible et finalement mis, en partie, à l'écart du groupe.

Ainsi, différents usages d'outils peu fonctionnels dans les situations vécues témoignent dans le même temps de formes réduites d'usages qui n'engendreront pas véritablement de genèse instrumentale. Ce constat permet de penser que ce n'est pas parce que les étudiants manipulent certains outils qu'ils en tirent pleinement parti (en témoignent les difficultés posées par le forum) ; de même, une absence d'investissement communicationnel dans l'emploi des outils semble pérenniser une certaine pauvreté d'usage indépassable.

Mais, pour fournir des éléments plus précis sur les indicateurs du non-usage et confirmer ou pas ces premiers résultats, il serait intéressant de travailler davantage en profondeur (entretiens) et en immersion (études longitudinales).

## Bibliographie

- Albero, B. (2010a). Une approche socio-technique des environnements de formation. Rationalités, modèles et principes d'action, *Education et Didactique*, 4(1), 7-24.
- Albero, B. (2010b). Penser le rapport entre formation et objets techniques. Repères conceptuels et épistémologiques, In G. Leclercq, R. Varga (Eds.), *Dispositifs de formation et environnements numériques : enjeux pédagogiques et contraintes informatiques* (pp. 37-69). Paris : Hermès-Lavoisier.
- Akrich, M. (2006). Les objets techniques et leurs utilisateurs. In M. Akrich, M. Callon, & B. Latour. *Sociologie de la traduction : textes fondateurs* (pp. 179-199). Collection Sciences sociales (Paris), ISSN 1950-2451 (Vol. 1-1). Paris : Ecole des Mines de Paris.
- Audran, J. (2010). Dispositifs et situations : contribution à une approche anthropologique et communicationnelle des environnements d'apprentissage en ligne dans l'Enseignement supérieur. Note de synthèse d'HDR, Université Paris-Descartes.
- Bétrancourt, M. (2007). L'ergonomie des TICE : quelles recherches pour quels usages sur le terrain ? In Charlier, B. et Peraya, D. (Eds). *Regards croisés sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp. 77-89), De Boeck : Bruxelles.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly* 13(3), 319-339.
- Dohn, N. B. (2006). Affordances : A Merleau-Pontian account. *Proceedings of the Fifth International Conference on Networked Learning*. Lancaster : Lancaster University.
- Eneau, J., & Simonian S. (2009). Construire la confiance pour construire les savoirs : apprendre ensemble, en ligne, sans se connaître, *Educat-Formation*, n° e-290, 41-53, disponible sur <http://ute2.umh.ac.be/revues/include/download.php?idRevue=6&idRes=34>
- Erny, P. (1981). *Ethnologie de l'éducation*, Paris : PUF.
- Gaver, W. (1991). Technology affordances. In *Proceedings of the CHI*, ACM Press : New York, 79 – 84.
- Gibson, J. J. (1986). *The ecological approach to visual perception*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Haudricourt, A.-G. (1987). La technologie, science humaine (article éponyme pp. 37-46). Paris : MSH (1ère éd. 1964).
- Heidegger, M. (1958). *La question de la technique, Essais et conférences*, Paris : Gallimard.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 18(100), 487-521.
- Laplantine, F. (2001). *L'anthropologie*. Paris : Payot.
- Marquet, P. (2005) Intérêt du concept de conflit instrumental pour la compréhension des usages des EIAH. Conférence. Actes du congrès EIAH 2005 (pp. 383-388), Montpellier, France.
- Mauss, M. (2002). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot, (1ère éd. 1947).
- Morgagni, S. (2011). Repenser la notion d'affordance dans ses dynamiques sémiotiques, *Intellectica*, n° 55, 241-267.
- Niveleau C.E. (2006). Le concept gibsonien d'affordance : entre filiation, rupture et reconstruction conceptuelle, *Intellectica*, 1/43, 159-199.
- Ohlmann, T. (2006). Affordances et vicariances : contraintes et seuil. In J. Baillé, *Du mot au concept* (pp. 37-47), Grenoble : PUG.
- Pastré, P. (2005). Analyse d'un apprentissage sur simulateur : de jeunes ingénieurs aux prises avec la conduite d'une centrale nucléaire. In P. Pastré (Ed.), *Apprendre par la simulation* (pp. 241-267). Toulouse : Octarès.
- Perriault, J. (2002). *Education et nouvelles technologies, théorie et pratiques*. Paris : Nathan.

Perriault, J., & Shaeffer, P. (1989). *La Logique de l'usage : essai sur les machines à communiquer*. Paris : Flammarion.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies, Approche cognitive des instruments contemporains*. Paris : Armand Colin.

Simonian, S. (2008). Scénario pédagogique et efficacité des instruments de communication, *Revue Internationales des technologies en Pédagogie Universitaire*, 5(3), 36-50. Consultable sur <http://www.ritpu.org>

Simonian S., & Eneau J. (2010). Complémentarité des outils de régulation synchrones et asynchrones dans une activité d'apprentissage collaborative, *JOCAIR*, 155-170. Lyon : INRP.

Tricot, A. et al. (2003) Utilité, utilisabilité et acceptabilité, interpréter les relations entre les trois dimensions dans l'évaluation des EIAH, *Actes du congrès EIAH 2003 Strasbourg*, 391-402.

Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.

Young, M. F., Barab, S. A., & Garrett, S. (2000). Agent as detector : An ecological perspective on learning by perceiving-acting systems. In D. H. Jonassen & S. M. Land, *Theoretical foundations of learning environments*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates.