



HAL
open science

Le dispositif ne fait pas la situation. Heurs et malheurs des formations en ligne.

Jacques Audran

► **To cite this version:**

Jacques Audran. Le dispositif ne fait pas la situation. Heurs et malheurs des formations en ligne.. Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation, Chapitre 10, pp.173-188, 2007. <hal-03158903>

HAL Id: hal-03158903

<https://hal.science/hal-03158903v1>

Submitted on 4 Mar 2021

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.



HAL Authorization

Pour citer ce chapitre : Audran, J. (2007). Le dispositif ne fait pas la situation. Heurs et malheurs des formations en ligne. In B. Charlier & D. Peraya (Ed.). *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation* (pp.173-188). Bruxelles : De Boeck.

Le dispositif ne fait pas la situation.

Heurs et malheurs des formations en ligne

Chapitre 10 Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation

Jacques Audran

Laboratoire ADEF – Université d'Aix-Marseille, France

Internet a forgé, en quelques années d'existence seulement, le mythe d'une révolution copernicienne au sein du monde de l'éducation (Alava, 2000) fondé semble-t-il sur l'*a priori* positif des pratiques innovantes, les technologies les plus récentes apparaissant souvent comme les plus prometteuses. Parallèlement, les appels à projets visant la construction de dispositifs de formation sur Internet se sont multipliés. Ainsi, on assiste à une floraison de cours en ligne qui s'appuient sur des systèmes informatiques en réseau et des environnements numériques. Portés par ce mouvement, apparaissent et prolifèrent des termes génériques sur lesquels chacun semble s'accorder mais qui traduisent, en fait, des représentations fort différentes de l'acte de former comme de l'acte d'apprendre, et confèrent aux dispositifs comme aux pratiques qui les accompagnent, des significations parfois floues. L'ambiguïté et l'emploi indifférencié des termes d'*e-learning*, de *plate-forme de formation*, de *campus numérique*, d'enseignement *en ligne*, montrent bien à quel point il est difficile de distinguer ce qui relève de l'environnement, des pratiques, des situations ou des activités des différents acteurs.

Les termes à forte consonance technologique cités plus haut, ne traduisent donc pas nécessairement en eux-mêmes une approche différente ou novatrice de l'action pédagogique, mais plutôt l'adoption pour des raisons matérielles de moyens propres à satisfaire des usagers qui manquent de disponibilité ou qui, bien qu'ils manifestent un besoin de formation, ne désirent pas se retrouver dans une situation scolaire, déjà expérimentée sans grand succès (Glickman, 2002, pp.257-258). Or, comme l'indiquent Charlier et al. (2003, p.44) l'innovation doit se trouver au cœur des pratiques et des actions et non portée par une surestimation des technologies. L'important reste donc de favoriser une « dynamique de la transition » (Charlier et al., 2003, p.61) en pensant les dispositifs d'enseignement en ligne comme des outils de passage.

La situation d'accompagnement vécue par les tuteurs de « Pegasus »

Le cas analysé ici, celui des « tuteurs » du dispositif *Pegasus* de préparation au DAEU¹, relève bien de cette logique de passage. *Pegasus*² est un environnement de type *campus numérique* qui propose une préparation d'un an, entièrement en ligne *via* Internet, en vue de passer l'examen final qui sanctionne ce diplôme. Cet examen, pour sa part, est organisé de façon traditionnelle. Ce dispositif est le fruit du travail d'un consortium réunissant six universités françaises³. Ce dispositif cible des étudiants qui veulent reprendre ou poursuivre leurs études, et qui pour diverses raisons ne peuvent le faire dans un cadre traditionnel. Le cursus littéraire (le DAEU A) est proposé depuis février 2003, une version scientifique (le DAEU B) est ouverte depuis septembre 2004. Cet environnement se prête bien à notre étude car c'est dans cette logique, et au-delà de la mise en ligne des cours, qu'un accompagnement par « tutorat » a été mis en place afin de prévenir la démobilité et le décrochage souvent observés dans les situations d'apprentissage à distance. Comme l'indique Lebrun (2003, p.33) le tutorat « scande les différentes étapes à franchir » pour que le projet des

¹ Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires, le DAEU remplace le baccalauréat français pour des adultes en reprise d'études. Ce diplôme est réglementé par le décret n° 94-684 du 03 août 1994 et l'arrêté du 3 août 1994. En 2004, 13100 candidats ont préparé le DAEU, dont 82% en version littéraire et 18% en version scientifique. Sources : MEN-DEP Note d'information n°06.02 janvier 2004.

² Site du campus Pegasus : www.campus-pegasus.fr

³ Le dispositif Pegasus a été conçu par les services de formation continue des universités de Nice (chef de projet), d'Antilles-Guyane, de Toulon, de Mulhouse, du Havre et de l'université Paris 13.

étudiants aboutisse. Plus que le dispositif, qui repose sur la médiatisation des cours, des ressources, et prévoit un espace d'accompagnement ainsi que des instruments de communication, ce sont les situations induites par « l'accompagnement tutoral » lui-même qui vont retenir l'attention ici. Ce sont les interactions entre les tuteurs qui feront l'objet de l'étude, et plus particulièrement celles qui témoignent du passage délicat d'une vision centrée sur les aspects fonctionnels du dispositif d'enseignement en ligne au ressenti d'une situation d'accompagnement dont les péripéties sont vécues à travers de perpétuels ajustements.

Les ambiguïtés de l'accompagnement par tutorat « en ligne »

Le terme de tutorat est désormais l'expression la plus fréquemment employée pour désigner cette relation d'accompagnement, complémentaire de la mise à disposition de contenus médiatisés par ordinateur. Cependant, cette « fonction tutorale », bien que fondamentale (Henri & Kaye, 1985 ; Henri, Lundgren-Cayrol, 2001) n'est pas toujours conçue ou comprise de la même manière selon les cursus (Deschryver, 2003 ; Simonian, 2003). Il semble que cela tient principalement à la diversité possible des publics, à la nature des contenus, des rôles, des domaines d'activités et d'expérience des « tuteurs » à qui sont confiés ces rôles de « passeurs » qui manquent d'un statut et d'un cadre réglementaire. Ici, en un sens, les postures s'équilibrent : si l'apprenant doit s'adapter à son accompagnateur, ce dernier, de son côté, doit tenir compte des différentes situations contextuelles, émotives, imaginaires de l'apprenant (Simonian, 2003) ; en bref, l'accompagnateur n'est pas celui qui prend nécessairement l'initiative, celle-ci est très souvent laissée à l'accompagné (Audran, 2006). Ceci accroît sans doute le sentiment, comme le souligne Jean-Luc Gurtner dans cet ouvrage, que la différence statutaire entre professeur et élève s'atténue. Compte tenu de cette nouvelle donne, des dispositions propres à *Pegasus* ont été prises afin que les tuteurs, recrutés essentiellement parmi des enseignants de lycée, ne rencontrent pas de difficultés exagérément grandes au regard de leurs nouvelles fonctions⁴ : des coordinateurs ont été choisis parmi les enseignants-auteurs de cours pour encadrer les tuteurs pour chaque discipline enseignée afin d'éviter des erreurs d'appréciation dues soit à l'inexpérience professionnelle, soit à une méconnaissance des contenus ; une formation spécifique a été proposée à ceux d'entre eux qui n'étaient pas familiarisés aux manipulations informatiques sur la plateforme *eLisa*⁵ un suivi spécifique à distance de ces acteurs « avertis », mais paradoxalement « débutants » dans leurs fonctions, a été organisé afin de résoudre d'éventuelles difficultés de démarrage ; enfin, un forum spécifique⁶ a été mis en place afin de favoriser les échanges entre tuteurs.

Malgré ces précautions, certaines difficultés sont survenues dès le démarrage de la formation. Ces problèmes se sont posés à la faveur de constats qui portent sur la mise en œuvre de la fonction de tuteur, et plus particulièrement sur l'écart qui existe entre cette dernière et la fonction d'enseignant. Un peu comme si ces acteurs en passant d'un statut professoral, sensiblement détaché des contingences organisatrices d'une formation à distance, au statut de tuteur, découvraient tout à coup de façon personnelle des difficultés proches de celles que les étudiants allaient inmanquablement rencontrer lors de leurs premières tentatives de connexion. Cette situation est préoccupante si l'on en croit Lebrun (2003, pp. 34, 41) qui observe que « les groupes dont le tuteur n'est pas préparé tournent à vide [...], les outils ne sont rien si on n'y met pas de la substance, des objectifs à atteindre, de la patience, de l'écoute ». Le recrutement, trop soucieux sans doute de l'expertise disciplinaire des futurs tuteurs, a sans doute un peu perdu de vue le fait que le métier de tuteur requerrait des compétences sociales spécifiques dans un environnement reposant sur la communication médiatisée par ordinateur.

Une confusion entre dispositif et situation ?

À la lueur des analyses, la posture de l'enseignant ne correspond pas totalement à celle de tuteur ou d'accompagnateur. En effet, il semble que, trop confiants dans leur expertise disciplinaire et dans les capacités du dispositif informatique à permettre un travail coopératif, les tuteurs, recrutés parmi des enseignants et des formateurs, se rendent compte tardivement que l'environnement ne coïncide pas avec les représentations qu'ils se faisaient de leur action éducative. Ce qui leur semblait simple dans un environnement de travail familier, leur demande, dans un environnement numérique, une mise en œuvre bien plus coûteuse, ne serait-ce qu'en matière de temps de travail ; des incompréhensions entre tuteurs surgissent et les potentialités du dispositif, les particularités de la posture d'accompagnateur « en ligne » ne leur apparaissent

⁴ Les tuteurs sont essentiellement chargés de suivre un groupe de vingt candidats maximum, inscrits dans une discipline donnée. Ils conseillent ces étudiants en début de parcours, établissent le calendrier de travail, les accompagnent et les aident durant le parcours de huit à dix mois qui s'étend de la période d'ouverture de l'inscription en ligne et l'examen final.

⁵ De février 2003 à septembre 2004, c'est la plateforme canadienne *WebCt* qui a d'abord servi de support aux cours multimédia. Depuis, un nouvel environnement spécifique, *eLisa*, a été développé spécifiquement pour *Pegasus* à l'Université de Nice à partir de modules en *open-source*.

⁶ C'est ce forum qui a fourni le corpus de messages analysés qui a servi de base à cet article.

pas toujours de façon évidente. Les tuteurs ne peuvent plus agir librement à partir de leur expérience antérieure de la médiation, ancrée dans l'acte d'enseigner. Ils peinent notamment à devenir ces « passeurs », ces accompagnateurs qui travaillent dans *l'intercompréhension* (Habermas, 1987)⁷ à l'atteinte d'un but et à un rythme choisis par les accompagnés. Ainsi, la prise de conscience des difficultés que vont rencontrer ses étudiants transparait souvent dans la manière dont un tuteur s'adresse à ses pairs, à travers deux attitudes apparemment contradictoires, mais finalement assez complémentaires, comme le montre l'exemple suivant :

- tantôt la situation met le tuteur en position de solidarité avec le groupe dont il a la charge, ce qui l'amène à parler d'un ton entendu à ses pairs : « [...] j'ai pris le temps d'envoyer un p'tit mot à mes cobayes dont j'aurai le plaisir de m'occuper. Les pôôôôvres !!!! [...] » (PH.12). Bien qu'ici le ton du message oscille apparemment entre cynisme critique et pitié condescendante, l'anticipation des difficultés relève d'un constat qui porte sur l'inévitable, comme si le tuteur lui-même était partiellement partie prenante du groupe qu'il accompagne⁸.
- parfois, de manière alternée, le tuteur opte pour un ton très responsable et professionnel où domine le besoin d'harmoniser de façon volontariste les pratiques tutorales et celui d'exprimer ses propres interprétations de la tâche « [...] si j'ai bien compris, le devoir arrive après une série de leçons ; à charge pour le coordonnateur de la discipline d'avoir déterminé (avec ou sans ses collègues auteurs) à la suite de quelles leçons arrivent ces devoirs, et de les avoir diffusés aux collègues en question... [...] » (DR.15). Passé le temps du constat un peu amer, l'accompagnateur s'appuie sur le groupe pour organiser son action ; en somme, il redevient enseignant.

La complexité structurelle du dispositif *Pegasus* complique parfois l'affaire. Devant la consigne administrative « ... voir votre responsable d'Université. », le tuteur interpellé s'inquiète devant la multitude d'interlocuteurs possibles : « [...] le responsable de l'université d'attache du prof tuteur, ou le responsable de l'université responsable du module de Pegasus, ou l'université dans laquelle l'étudiant passera l'examen ? [...] » (PE.19). Le tuteur découvre ainsi que l'environnement informatique qu'il pense maîtriser n'est qu'une partie de la structure générale, et qu'en termes de droits (informatiques) il n'occupe pas une position très différente de celle des candidats qu'il accompagne. L'organisation du dispositif informatisé, la multiplicité et le caractère souterrain de certaines informations qui circulent, peuvent ainsi « faire écran », pour reprendre l'expression de Jacquinet (1997), aux activités effectives des acteurs impliqués et gommer des enjeux effectifs de pouvoir dans l'organisation de la formation.

Mais si parfois l'incertitude inquiète, il est des cas où elle reconforte du fait de la prise de conscience de l'écart entre la « perfection » du visible et les tâtonnements qui n'apparaissent pas à l'écran : « [...] Vous me rassurez ! Vous êtes bien humains ! » (PH.26) confie un tuteur à ses pairs, suite à un message d'appel à l'aide. Le dispositif n'est donc pas construit d'une matière aussi dure et objective que pouvait l'imaginer le tuteur, mais d'un ensemble d'objets médiatisés, comme ceux mi-humains mi-techniques qu'a pu décrire Latour (1993). La *situation* est ainsi le moment où les événements prennent sens « localement » dans les interactions humaines accessibles, bien à l'écart de la logique d'enchaînement des écrans informatiques. La « situation » découle du caractère *transitionnel* du dispositif (Belin, 1999) ; ni illusion, ni réalité comme l'objet transitionnel de Winnicott le dispositif fournit avant tout un cadre symbolique, une *aire neutre d'expérience* (Winnicott, 1975, p.23). Mais les échanges et verbalisations révèlent alors la multiplicité des situations dans lesquelles les tuteurs sont plongés par absence de visibilité, les significations multiples, les surinterprétations, ainsi que le sentiment d'implication (étymologiquement le tuteur est « plié » dans le dispositif) et les besoins d'explication qui en résultent.

Les tuteurs, en situation, manifestent alors une expérience du dispositif bien différente de ce qu'ont imaginé les concepteurs. L'acte d'accompagnement, en dépassant le script ou la scénarisation, transforme les éléments médiatisés et gérés par le programme informatique en un ensemble de signes socialisés pris dans des réseaux de significations d'une toute autre portée. La dimension transitionnelle du dispositif apparaît notamment à travers l'examen des *situations médiatiques* (voir l'article de S. Alava) qui sont de l'ordre du ressenti subjectif. En effet, une situation n'est jamais indépendante d'une orientation mentale propice à percevoir des saillances locales dans un rapport à l'imprévu. Comme le note Habermas (1987, p.135),

⁷ Selon Habermas (1987, pp.132-133) *l'intercompréhension* est possible à la condition de faire coïncider monde objectif (ensemble des entités sur lesquelles il est possible d'émettre un énoncé considéré comme vrai), monde social (ensemble des règles relationnelles légitimes) et monde subjectif (événements vécus servant de références). La situation renverra alors à l'un de ces mondes, le *monde vécu*.

⁸ A cet égard, l'emploi du « nous » dans certains messages (certes assez rares) peut être très révélateur du processus d'identification du tuteur au groupe qu'il encadre.

« les situations ne sont pas « définies » au sens d'une délimitation rigoureuse. Les situations ont toujours un horizon qui se déplace avec leur thème⁹. Une situation est un découpage dans des contextes de renvoi au « monde vécu ». Ces saillances tiennent notamment à l'incursion de « l'autre » dans la sphère des préoccupations du sujet. La question qui survient alors est de savoir si on peut prendre en compte, dès la conception et l'établissement des règles, ce qui est de l'ordre de la situation, à la fois dans la conception des dispositifs et dans la régulation de leur fonctionnement, bref si on peut faire quelque chose de la notion de « situation ». Dans un premier temps, il semble utile de revenir brièvement sur la notion de dispositif qui constitue l'élément support de l'environnement dans son état initial, avant de revenir à l'importance de la notion de situation.

Limites et potentiels de la notion de dispositif

Un dispositif, qu'il se rapporte ou non à un environnement numérique, semble constituer une sorte d'*intercalaire social* (Clot, 1999, p.219) qu'on interpose entre soi et un contexte qui n'est pas encore actualisé, voire entre soi et soi quand l'anticipation réclame la mise en œuvre d'un processus réflexif (Audran, 2006). Le dispositif est donc à la fois la toile de fond de l'activité à mener, constituant en lui-même un environnement qui nécessite des apprentissages spécifiques, et un lieu social théorique qui conditionnera la nature des interactions tant par la multiplication des canaux de communication, que par les fonctionnalités des *artefacts*¹⁰. Le dispositif, compris comme un faisceau de facilitations et de contraintes, est souvent appelé par le besoin d'anticiper l'action. Ainsi comme cela a été dit, lorsqu'on parle de dispositif il est souvent question de désigner par-là un ensemble d'*objets transitionnels* (Hert, 1999, Belin, 1999) à la fois extérieurs à l'humain mais en même temps parfaitement dépendants de l'humain. Le dispositif constitue donc une sorte de cadre artefactuel qui, sans les déterminer complètement, conditionne les pratiques, les attitudes, les modes de pensée comme les actes et les comportements. Le dispositif est ainsi fortement dépendant des points de vue qui sont portés sur lui puisqu'il est à la fois l'objet, la structure, la ressource *qu'on dispose*, mais aussi, dans la perspective inverse de l'approche par la réception, le reflet des éléments *dont chacun dispose*.

Cette *bienveillance dispositive* (Belin, 1999) oriente donc l'activité humaine à la fois par un cadre de référence et d'intelligibilité, mais aussi de façon dynamique à partir des potentiels non encore actualisés dans une situation singulière et effective. Mais, l'existence, en soi, d'un dispositif ne garantit pas l'apparition contrôlée de faits signifiants pour un sujet et du coup ne préjuge pas de la portée de celui-ci sur les actes et les pensées. Même si le dispositif est souvent jugé à l'aune de l'efficacité qu'on lui attribue, la relation causale n'est jamais définitivement établie car la dimension symbolique des signes qui s'y échangent peut rendre ceux-ci difficilement interprétables¹¹. Dans le schéma ci-dessous (fig.1), les flèches ne matérialisent donc pas des relations causales mais une sorte de hiérarchie dans la chaîne des éléments qui permettent au sujet de donner un sens précis aux signes qu'il rencontre, une chaîne qui part d'un contexte vague mais englobant pour se centrer progressivement sur un événement « très signifiant » englobé, qui appartient en propre à l'univers du sujet mais qui finalement participera lui-même, au sens le plus collectif, de l'existence de ce contexte. Chaque maillon de la chaîne représente pour le sujet un niveau et une profondeur de signification particuliers dans une hiérarchie qui va de l'externe à l'interne. Ainsi, l'événement porte en lui un tel degré de signification pour le sujet qu'il sera frappant, marquant, non répétable, inscrit, comme le note Ricœur (2002, p.50) à la suite de Bergson, dans une phénoménologie du souvenir, et pourra aussi bien exister sous la forme d'un « événement individuel » et privé dans un *temps vécu*, que sous celle de l'événement collectif et partagé dans un *temps historique*.

⁹ Pour Habermas (1987, p.140), « [...] un thème émerge en lien avec des intérêts et des bus d'action d'(au moins) un participant. Il circonscrit la sphère de pertinence des éléments de la situation [...] »

¹⁰ Le terme *artefact* est pris ici au sens que lui confère Rabardel (1995) c'est-à-dire, à la suite des travaux de Meyerson, Vygotski l'objet-support, réel ou virtuel, médiateur d'une activité humaine dont le *sens* est la caractéristique première. L'*artefact* ne constitue donc qu'une facette de cette théorisation où l'*activité humaine* (Leontiev, 1975), ancrée dans des *mobiles*, dirigée vers des *buts*, et animée par des *moyens* artefactuels permet de modéliser le sens socio-historique d'une situation pour un acteur.

¹¹ Daniel Chandler dans son article « Writing oneself in cyberspace » a bien noté cette difficulté d'interprétation et la traduit en racontant une anecdote liée à son travail d'analyse de sites Web : « Lorsqu'un de mes collègues et amis universitaires m'a montré ses premières pages personnelles sur le Web, il y a quelques années, il a attiré mon attention sur le fond rosâtre pourpre et m'a demandé quelle signification j'y attachais. J'ai admis que ce fond ne signifiait rien de particulier pour moi, et il m'a alors confié qu'il avait ainsi voulu signifier (pour la première fois) son identité gay (ce à quoi la teneur des pages ne faisait aucunement allusion) » (Chandler, 1998, p.8).

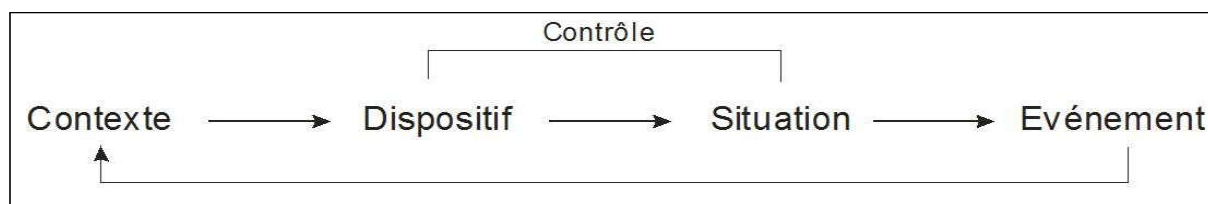


Fig 1. : L'enchaînement-articulation dispositif-situation

La caractéristique des deux extrêmes de ce schéma (contexte et événement) est que ces pôles échappent à tout contrôle direct et volontaire des acteurs. Inversement, les maillons centraux (dispositif et situation) semblent plus accessibles et organisables par les acteurs, mais ils ne sont pas de même niveau. Parmi ces deux éléments, le dispositif apparaît comme une organisation liée à un concepteur (ou à une équipe de conception), cette organisation étant principalement perçue comme une construction communicable (un dispositif peut être décrit, montré, dessiné, expliqué etc.), non complètement située parce que non encore actualisée et qui dépendra ou s'appuiera sur un contexte provisoirement supposé (anticipation des besoins d'un public, prise en compte de la conjoncture éducative et des modèles dominants).

La situation, quant à elle, si elle est entendue comme une perception problématique, une sorte de « fiction¹² » émanant de la rencontre d'un sujet¹³ avec le dispositif (comportant le degré d'incertitude déjà mentionné), ne fera « événement » pour ce sujet que dans la mesure où elle sera portée par un effet de mémoire. Comme cela a été dit, collectivement les événements fourniront à leur tour un contexte au niveau du temps historique (Ricœur, 2002). Mais même ainsi défini, le contexte apparaît un peu intemporel par rapport à l'événement alors qu'on sait bien que lui-même est collectivement situé.

Ce cadre de réflexion et l'importance du « collectif » rappellent également, à bien des égards, les travaux de Goffman (1988, p.146) qui insistent sur le fait que toute « situation » implique l'interaction humaine au sens social : « Une situation sociale se produit dès que deux ou plusieurs individus se trouvent en présence mutuelle immédiate, et se poursuit jusqu'à ce que l'avant dernière personne s'en aille. Ceux qui sont dans une situation donnée peuvent être définis agrégativement comme un rassemblement même s'ils semblent isolés, silencieux et distants, ou encore seulement présents de manière temporaire ». Dans cette définition, la situation est liée aux interactions qui se produisent lorsque les sujets sont en présence (même « à distance ») les uns des autres. La notion de dispositif *techno-sémio-pragmatique* proposée par Peraya (1999) ne répond que partiellement à l'approche Goffmanienne, car le dispositif constitue alors l'environnement nécessaire mais non suffisant à la production d'une situation signifiante. La production d'une situation dépend des signes sociaux qui sont échangés et de leur interprétation. C'est là, et là seulement, que l'activité communicationnelle se déploie dans le dispositif et peut être analysée en termes d'offre de significations, c'est-à-dire potentiellement porteuse de sens. Il ne s'agit pas de nier le caractère indispensable, car transitionnel, du dispositif, mais comme le soulignent de nombreux travaux, on ne peut se passer, dans l'analyse, des témoignages vécus par les acteurs pour prendre la mesure des apprentissages en jeu et leur degré d'imbrication (Daele & Lusalsa, 2003). Or, toute centration excessive sur un produit conceptuel, matériel ou logiciel peut entraîner une certaine perte de vue de la dimension que l'on pourrait nommer un peu rapidement « psychologique » d'un système de formation humaine. Imaginer que la seule mise en ligne de cours, la seule existence de ressources ou d'exercices à portée de main, va conduire celui ou celle qui les atteint à être mis « en situation » d'apprendre, résulte d'une confusion qui peut amener à dépenser beaucoup d'énergie à concevoir des environnements métaphoriques dits « interactifs », des architectures informatiques, des artefacts personnalisés qui faute de dimension symbolique¹⁴ partagée ne provoqueront pas l'intertextualité et conséquemment les interactions souhaitées.

¹² Habermas (1987, p164-165) distingue notamment trois types de « fictions » qui présument de l'opérationnalité de la communication entre membres d'un monde vécu : la croyance en l'autonomie de ceux qui agissent, en l'autonomie de la culture et en la transparence de la communication.

¹³ Resweber (1999) à la suite de Foucault, parlerait ici de processus de subjectivation (qui permet d'exister comme sujet doté d'une histoire singulière). Ce processus de subjectivation est étroitement lié à la notion d'« événement », objet fondateur de la subjectivité (Ricœur, 2002).

¹⁴ L'analyse ethnographique que j'ai pu mener sur les sites Web d'écoles primaires montre l'importance de la dimension symbolique (forcément conventionnelle et culturelle, et souvent négligée) dans la coopération intertextuelle entre auteur et usager (Audran, 2005).

De l'inconfort et de l'acceptabilité de la situation

Il n'apparaît donc pas superflu de former les acteurs à anticiper les situations propres à « déclencher » des relations discursives. Ceci ne va pas de soi car toute inscription dans une situation est forcément peu ou prou contraignante (Ogien, 1999, p.87-90) et cette contrainte dépend de l'accord des sujets à s'y soumettre. Or, on sait notamment que les acteurs qui travaillent dans les environnements numériques choisissent précisément parfois le support informatique pour se libérer de cadres jugés trop contraignants dans leur forme traditionnelle. Cette contradiction mérite l'attention. Les cadres des environnements informatiques ne sont pas ceux de la vie quotidienne. Ils ont à la fois le mérite et l'inconvénient de présenter une plus faible résistance matérielle, de sembler permettre une moindre implication à l'abri derrière l'écran (nous avons vu que c'était parfois une illusion), et autorisent un jeu identitaire non dépourvu d'intérêt (Turkle, 1995 ; Tremel, 2001). On comprend alors l'importance de la détermination des acteurs (Glickman, 2002, p.260-266), car elle va influencer sur l'acceptation du degré d'implication dans les situations susceptibles d'être induites par le dispositif. Les tuteurs n'échappent pas à ces choix :

- parfois ils rejettent plus ou moins délibérément les charges induites que l'organisation implique : « [...] Je viens signaler un inconvénient de ce système d'échange de messages, et qui doit vous concerner tous : nos boîtes aux lettres sont encombrées de messages qui, à raison d'un sur dix, ou plus, ne nous concernent pas directement. Résultat : je me suis retrouvée avec pas moins de ... 73 messages à lire !!!! ça ne peut pas continuer, cela devient ingérable ! Désolée, mais je n'ai pas le temps d'aller tous les jours sur Internet. [...] » (LD.78)
- à d'autres moments ils mettent en doute les capacités des coordonnateurs ou des étudiants à se mobiliser dans un environnement aussi souple : « [...] Les responsables pédagogiques existent déjà, mais je ne vois pas comment ils pourraient coordonner l'action des tuteurs si ces derniers sont tributaires du bon vouloir des étudiants dans la constitution de leur programme de travail : ça fait un échelon "hiérarchique" peu utile, et en amont de là où se pose le problème. Pourtant, c'était sympa de penser que les étudiants en ligne auraient la possibilité de gérer leur effort de formation à leur guise.[...] » (GDG.81)

On voit donc que l'entrée par la situation conduit à poser un regard différent sur l'accompagnement tutoré des formations en ligne : cette entrée met l'accent sur la nécessité de construire un univers cohérent propre aux acteurs qui doivent communiquer au sein de cet espace, qui, bien que virtuel, n'est pas moins un *monde vécu* (Habermas, 1987) dépendant des significations sociales partagées qui y circulent. Ainsi, Barbier (2000) remarque que l'investissement des *moyens* par un sujet, et tout particulièrement en termes de temps d'activité, dépend entre autres des significations qu'il construit autour de la formation.

Cette modélisation met quelques points en évidence : tout d'abord, elle souligne l'importance de la prise en compte du cadre contextuel social dans lequel les tuteurs conduisent leurs actions, qui tient autant à la nature et la forme des objets rencontrés qu'aux significations et relations que chacun développe avec les destinataires de ses actions. De la situation naît alors une sorte de *fiction sociale* propre aux personnes en relation, qui puise son origine à la fois dans la rencontre avec l'*alter*, mais aussi dans l'environnement constitué par le dispositif lui-même. La situation semble alors dépendre étroitement de la dimension instrumentale par laquelle le sujet s'approprie le dispositif et par laquelle les pratiques s'ajustent.

L'approche instrumentale comme cadre opératoire d'une situation

Dans le cadre qui vient d'être défini, on ne peut donc plus confondre

- une entrée centrée sur les outils du dispositif au service d'une situation potentielle (entrée basée sur le fonctionnalisme, l'adaptation à la tâche) ; outils qui peuvent se caractériser par une unité, peuvent être décrits, mesurés, testés et qui relèvent par ailleurs d'un système matériel souvent facilitateur,
- avec une approche située et qui place l'action dans des pratiques sociales susceptibles de produire des processus (d'apprentissage, de conceptualisation, de communication ou de mémorisation) qui, par des effets de contrainte et des effets de sens, caractérisent *in fine* l'événement pour les acteurs.

Par ailleurs, la notion de situation présente des affinités avec la définition instrumentale de l'action : concevoir tout dispositif comme un instrument à la disposition des sujets affirme le primat de l'usage. Selon Rabardel (1995), l'instrument opératif est une entité où les aspects artefactuels des objets et le mode d'usage sont indissociables. L'approche instrumentale permet ainsi de prendre en compte l'expérience de l'usage dans la modification des schèmes de conception qui fait évoluer de manière cyclique les constituants du

dispositif. Elle entend modéliser à la fois les modifications que le sujet apporte à son environnement, et la prise en compte des contraintes environnementales dans l'évolution de ses schèmes d'action. Dans cette perspective le jeu contrainte-facilitation n'est pas un obstacle mais un facteur transitionnel d'évolution du sujet qui opère des transformations du dispositif.

Concrètement, il apparaît donc paradoxal, comme cela est fait parfois, de donner à un tuteur des droits d'accès de simple agent d'exécution sur une plateforme. L'approche instrumentale suppose qu'on lui laisse des moyens qui lui permettent de modifier l'environnement dans lequel il va effectuer ses actions. Un tuteur doit pouvoir apporter des retouches à l'environnement dans lequel il agit, montrer dans les actes qu'il prend en compte les particularités des situations pour adapter le dispositif, dans la mesure où ce dernier le permet, ou sait adapter sa conduite à l'environnement en l'utilisant de façon non académique ou sensiblement décalée par rapport aux schèmes de conception. Comme l'a montré Yves Clot (1999) ce qu'on sait des situations professionnelles est souvent limité à leur part la plus objective, à la tâche prescrite, ce qu'il appelle le *genre professionnel*¹⁵. Le genre professionnel, système organisateur, comme le dispositif, néglige nécessairement, pour laisser du jeu aux acteurs, une part de ce qui est le plus intime de l'activité, ce qui relève de l'affect, de l'émotion et de l'imaginaire, ce qui se rapporte aux détours, aux chemins personnels de la connaissance c'est-à-dire ce que Clot nomme le *style*. Le style ressortit à la situation et finit par affecter le *genre* si avec le temps les pratiques et les détours sont assimilés collectivement. De la même façon que l'expression du *style professionnel* revient à permettre l'évolution et l'amélioration du *genre*, l'étude des situations permet de mieux comprendre le dispositif qui leur sert de cadre.

Le dispositif, compris comme *agencement situé* (Thomas, 1999), reste fortement dépendant des habiletés déployées par les acteurs qui évoluent en son sein. En conséquence, l'existence ou l'absence d'objets adaptables par l'utilisateur délimite les contours d'une faisabilité. Les tuteurs en sont conscients. Ils s'insurgent devant les limitations en matière de droit et l'automatisation de certaines fonctions : « [...] *C'est semble-t-il à la demande des universités que les tuteurs ont été écartés de toute responsabilité au profit des techniciens (développeurs et intégrateurs), une telle démarche paraît contraire à toutes les règles d'efficacité largement admise dans la FOAD et aboutit aux dysfonctionnements dont les uns et les autres se sont fait l'écho. Le vieux fantasme de l'enseignement sans enseignants (comme certains ont cru pouvoir proposer l'entreprise sans usines) montre ici ses limites. [...]* » (GDG.112). Ces marges de manœuvre limitées entraînent les tuteurs à faire pression sur les décideurs pour obtenir plus de droits et n'hésitent pas à laisser planer implicitement quelques menaces : « [...] *J'attends avec impatience les réponses du Comité de Pilotage à toutes les questions, ce qui devrait clarifier les nombreuses zones d'ombre... Chacun pourra ensuite revoir sa position (continuer à ramer dans cette galère ou pas). [...]* » (PH.123). On est donc bien dans un système où une situation délétère peut vite devenir intolérable pour une majorité d'acteurs et conduire un dispositif, pourtant développé avec soin, directement à sa perte faute d'acteurs qui le font évoluer sur le plan qualitatif.

Problématiques de l'entrée par les situations

Ainsi que le rappellent Reggers et al. (2003, p.105) « toute activité est socialement située ». Alors que les dispositifs sont des agencements qui entendent permettre la mise en place générique et décontextualisée d'enseignements et d'apprentissages à distance, le caractère « local » de l'usage vécu situé réaffirme sa prégnance de façon insistante. Le succès remporté par le MOO¹⁶ dans le cadre de Learn-Nett alors « qu'il n'était pas vraiment prévu au départ pour soutenir la réflexion » (Daele & Lusalusa, 2003, p.173) montre bien que les acteurs ont besoin d'un « lieu » réel ou virtuel bien identifiable, pour donner corps de façon symbolique aux situations vécues. Il apparaît en outre que l'efficacité des outils semble s'épuiser dans leur multiplicité et leur diversité. Trop de forums, trop de messageries ont tendance à égarer l'utilisateur qui, ne sachant quel canal choisir, multiplie ses messages et ne sait plus où consulter les réponses. Certes, penser un dispositif c'est prévoir une grande quantité de canaux possibles pour les interactions et faire en sorte que ces canaux soient adaptés au type de communication envisagé ; mais penser en termes de situation revient à « choisir » une modalité propre à « sentir la présence du groupe » (Daele & Lusalusa, 2003, p.174) c'est-à-dire familière, appropriée voire même incorporée.

En termes de modélisation et de conception, il apparaît opportun d'accorder moins d'attention aux

¹⁵ Pour cela Yves Clot reprend, en la transposant à la psychologie du travail, la distinction littéraire de Bakhtine entre genre et style (*Esthétique de la création verbale*). Le *genre professionnel* pour Clot (1999, pp.34-46) peut se définir comme pré-organisateur de « l'ensemble des activités engagées par une situation » et le *style* comme « le retravail des genres en situation ».

¹⁶ MOO est l'abréviation de *Multi user "dungeon"* (ou "*domain*" ou encore "*dimension*") *Object Oriented*. Un MOO est un environnement d'échanges inspiré des jeux de rôle multi-joueurs sur Internet, tels que *Nethack* et *Rogue*, originellement créés à l'université d'Essex en Angleterre. Appelés aussi Multi User Simulation Environment. (MUSE) cet environnement a été utilisé dans le cadre de Learn-Nett (Charlier & Peraya, 2003).

perspectives technocentrées, et se s'appuyer plus souvent sur l'analyse des usages et des compétences. Les compétences au travail dans un environnement numérique partagé débordent alors largement des capacités techniques à manipuler les objets informatiques issus de ces environnements, même si on doit considérer ces capacités comme condition nécessaire. Ce sont alors les interactions *socio-discursives* (Bronckart, 1996) qui dépassent le stade de l'échange d'informations – et témoignent de la conscience de l'autre à travers la perception de l'existence d'une entité collective – qui semblent témoigner de la construction de significations singulières et situées.

Importance de l'étude des interactions verbales

Les perspectives ouvertes par la focalisation sur les relations sociales qui caractérisent une situation, et la place qu'occupent les pratiques instrumentales dans ces relations, semblent donc particulièrement importantes dans la survie de dispositifs de formation à distance. Dans le cyberspace, en dehors des interactions verbales, pour parodier la célèbre affiche du film Alien, « personne ne vous entend crier ! ». L'étude des interactions socio-discursives entre acteurs tout en montrant l'intérêt de la prise en compte de la parole, atteste de l'importance au sein de la formation de l'existence d'une entité collective identifiable (groupe, communauté), et de sa manifestation concrète à travers des signes intelligibles sur les réseaux. Ce qui a été analysé ici au niveau des tuteurs pourrait très bien l'être au niveau des étudiants.

On sait que, la connexion Internet ne fait pas la connexion mentale et que le lien hypertexte ne fait pas le lien notionnel. S'intéresser aux situations, c'est à bien des égards étendre l'objet de recherche à un « moment », à une unité actualisée. D'un point de vue méthodologique, cela suppose donc de tenir compte de la dimension socio-historique, voire subjective des constructions des significations des acteurs. Cela suppose donc également la prise en considération de l'interprétation selon des points de vue divers et du même coup, demande un adossement théorique modélisant les dynamiques de transition à travers l'expérience « parlée » des acteurs. Sur ce point, les environnements technologiques sont des éléments facilitateurs qui peuvent favoriser la démarche de recherche « tranquille » que Séraphin Alava défend dans cet ouvrage. Capturer et étudier les interactions socio-discursives devrait permettre de percevoir les situations médiatiques qui ont été vécues avec une certaine intensité. Pour qu'une activité humaine significative se produise et qu'une dynamique soit perceptible, chaque acteur a un rôle à tenir face au groupe (ou à sa propre représentation du groupe) et ce rôle se situe dans une histoire qui construit les règles d'échange, influence les dits et les non-dits, et sédimente, en quelque sorte, les significations partagées.

Conclusion

Le point de vue qui a été défendu ici est que la notion de situation a pour intérêt de donner corps à la dimension transitionnelle d'un dispositif, au *monde vécu* des acteurs, elle rend visible la part de leurs expériences, les transformations qu'ils vivent ; elle montre les accords, les harmonies, mais aussi les incompréhensions, les malentendus ou les dissonances. Si tout dispositif apporte le cadre intelligible et les éléments potentiellement signifiants d'une « ingénierie », la situation, elle, caractérise les approximations d'un « bricolage » qui porte sur le dispositif ; bricolage sans cesse renouvelé par les acteurs, dont les caractéristiques en termes d'enjeux, d'interstices découverts, de limites relevées, d'activités potentielles menées, permettra, peut-être, dès la conception, d'introduire des caractéristiques innovantes.

Habermas (1987, p.170) pensait que la notion de *monde vécu* pouvait trouver un appui empirique dans les sociétés archaïques, dans les petites sociétés d'avant l'Etat. La notion de situation et le cadre méthodologique d'étude qui l'accompagne, devrait pouvoir apporter, grâce aux connaissances issues de l'étude des interactions socio-discursives, par la mise en évidence de phases dans les relations sociales des membres, ou par l'observation des phénomènes d'intercompréhension et de partage de sens, un regard du même type sur les tribus informatiques qui « habitent » un même lieu virtuel comme on « habite » une langue.

Références bibliographique

- Alava, S. (2000). Lire l'Internet : approche documentaire du cyberspace. In S. Alava. (Ed.), *Cyberspace et formation ouverte*. Bruxelles : De Boeck.
- Audran, J. (2005). *Ethnologie et conception des sites Web scolaires*. Paris : Hermes science Lavoisier.
- Audran, J. (2007). Accompagner “à distance” des candidats à la VAE : de l'expérience retranscrite à l'expression expérientielle. In E. Triby & E. Heilman (Ed.). *A distance : apprendre, travailler communiquer*. Strasbourg : Presses Universitaires de Strasbourg.
- Barbier, J.-M. (2000). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier & O. Galatanu, *Sens, signification, formation*. Paris : PUF, 61-86.

- Belin, E. (1999). De la bienveillance dispositive. In G. Jacquinet & L. Monnoyer. (Ed.), *Le Dispositif. Entre Usage et concept. Hermès CNRS*, 25, 245-259.
- Bronckart, J.-P. (1996). *Activités langagières, textes et discours*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Chandler, D. (1998). Writing oneself in cyberspace. In Lonsdale, R. (Ed.), *Proceedings of the Fourth Conference on Writing Development in Higher Education* Aberystwyth, University of Wales, 11-19.
- Charlier, B. & Peraya, D. (2003). *Technologie et innovation en pédagogie, dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In B. Charlier & D. Peraya, (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie, dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 43-64.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Daele, A., & Lusalsa, S. (2003). Les apprentissages vécus par les étudiants. In B. Charlier & D. Peraya, (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie, dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 163-176.
- Deschryver, N. (2003). Le rôle du tutorat. In B. Charlier & D. Peraya, (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie, dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 149-162.
- Glickman, V. (2002). *Des cours par correspondance au e-learning*. Paris : PUF.
- Goffman, E. (1988). La situation négligée. In E. Goffman, *Les moments et leurs hommes*. Paris : Seuil, 143-149.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel, Tome 2*. Paris : Fayard.
- Henri, F., & Kaye, A. (1985). Enseignement à distance – apprentissage autonome. In *Le savoir à domicile. Pédagogie et problématique de la formation à distance*. Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Henri, F. & Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissages collaboratifs à distance*. Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Hert, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. In G. Jacquinet & L. Monnoyer. (Eds.), *Le Dispositif. Entre Usage et concept. Hermès CNRS*, 25, pp.95-107.
- Jacquinet, G. (1997). Nouveaux écrans du savoir, ou nouveaux écrans aux savoirs ?. In J. Crinon & C. Gautellier (Ed.), *Apprendre avec le multimédia, où en est-on ?* (pp. 157-164). Paris : Retz.
- Latour, B. (1993). *Petites leçons de sociologie de sciences*. Paris : Seuil.
- Lebrun, M. (2003). L'innovation au quotidien, récit d'un projet. In B. Charlier & D. Peraya, (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie, dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 21-42.
- Léontiev, A.N. (1975). *Activité, conscience, personnalité*. Moscou : Éditions du Progrès (Édition française 1984).
- Ogien, A. (1999). Emergence et contrainte, situation et expérience chez Dewey et Goffman. In M. De Fornel & L. Quéré (Ed.), *La logique des situations*. Paris : Editions de l'EHESS, 69-93.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation. Le campus virtuel. In G. Jacquinet & L. Monnoyer. (Ed.), *Le Dispositif Entre Usage et concept. Hermès CNRS*, 25, 95-107.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.
- Reggers, T., Khamidoullina, I., & Zeiliger, R. (2003) Une "conception participative" centrée utilisateur. In B. Charlier & D. Peraya, (Ed.), *Technologie et innovation en pédagogie, dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck, 163-176.
- Resweber, J.-P. (1999). *Le Paradoxe absolu ou l'ailleurs de Dieu*. Paris : Cariscript. Ricœur, P. (2002). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.
- Simonian, S. (2003). Discussion Rétroactive. In *Actes du colloque "La discussion en éducation et en formation, socialisation, langage, réflexivité, identité, rapport au savoir et citoyenneté. CERFEE/LIRDEF 23-24 mai 2003 à Montpellier*.

- Thomas, F. (1999). Dispositifs narratifs et argumentatifs. In G. Jacquinot & L. Monnoyer. (Ed.), *Le Dispositif. Entre Usage et concept*. Hermès CNRS, 25, 219-232.
- Tremel, L. (2001). *Jeux de rôle, jeux vidéo, multimédia : Les faiseurs de mondes*. Paris : PUF.
- Turkle, S. (1995). *Life on the screen, identity in the age of the internet*. New-York: Touchstone.
- Winnicott, D. (1975). *Jeu et réalité : L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.