Vers un modèle communicationnel de la construction d'un dispositif apprenant ?

Catherine de Lavergne

▶ **To cite this version:**

Catherine de Lavergne. Vers un modèle communicationnel de la construction d'un dispositif apprenant ?. Sciences de l'information et de la communication. Université Montpellier 3 Paul Valéry, 2003. Français. ⟨NNT : 2003MON30065⟩. ⟨tel-04223847⟩

HAL Id: tel-04223847

https://hal.science/tel-04223847v1

Submitted on 30 Sep 2023

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

UNIVERSITÉ MONTPELLIER III - PAUL VALÉRY
Arts et Lettres, Langues et Sciences Humaines et Sociales
UFR V

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ PAUL VALÉRY - MONTPELLIER III

Discipline : Sciences de l'Information et de la Communication
Section 71

THÈSE

présentée et soutenue publiquement par

Catherine DE LAVERGNE

VERS UN MODÈLE COMMUNICATIONNEL DE LA CONSTRUCTION D'UN DISPOSITIF APPRENANT?

Analyse de situations et de dispositifs en formation initiale et en formation d'adultes

Sous la direction du

Professeur Alex MUCCHIELLI

MEMBRES DU JURY :

M. Jean-Antoine CORBALAN	Maître de conférences à l'Université Montpellier III
Mme Brigitte GUYOT	Maître de conférences à l'INTD-CNAM, Paris *(rapporteur)*
M. Pierre HÉBRARD	Maître de conférences à l'Université Montpellier III
M. Alex MUCCHIELLI	Professeur à l'Université Montpellier III
M. Jacques PERRIAULT	Professeur à l'Université Paris X *(rapporteur)*

4 décembre 2003

À Phil, Mathieu et Sarah, sans qui cette thèse n'aurait pas vu le jour

« L'espoir brille, d'une société pédagogique » [1]

Michel SERRES

« Si je n'ai jamais le plaisir de savoir,
j'aurai toujours celui d'apprendre,
et c'est tout ce qu'il me faut »[2]

Jean-Jacques ROUSSEAU

« C'est à plusieurs qu'on apprend tout seul »

[1] SERRES, Michel.- Préface. Appartenance et identité. In AUTHIER, Michel et LÉVY, Pierre.- *Les arbres de connaissances*.- Paris : La Découverte, 1992.- p.14.
[2] ROUSSEAU, Jean-Jacques.- *Les rêveries du promeneur solitaire* - Paris : Librairie Générale Française, 1983.- Lettre à Milord Maréchal, p.244

Remerciements

Au Professeur Alex MUCCHIELLI, dont le regard scrutateur ramène les parts d'ombre, et remet en mouvement, dans le respect constant d'une démarche personnelle de recherche.

À toutes les personnes que j'ai rencontrées sur des terrains divers, toujours disponibles, pour leur accueil chaleureux et des échanges enrichissants, et plus particulièrement Philippe Bermon, Nadine Dupré, Lydia Garcia, Guy Molière, Marie-Danielle Pierrelée, Didier Possoz.

À Amélie Vicente, Mireille Barlet et Janine Pierre, qui ont initié et éclairé mon parcours.

À tous ceux qui construisent des possibles avec ceux qui croient ne plus avoir le goût d'apprendre.

À Hervé, à Mag, mon amie de toujours, pour leurs encouragements et leur stimulation tout au long de ces années de recherche.

Table des matières

Table des illustrations : tableaux 30
Table des illustrations : figures 32
Table des métaphores 33
Table des résumés 33
Table des annexes 34
Table des sigles et acronymes 35

INTRODUCTION GÉNÉRALE 37

PREMIÈRE PARTIE : PRÉSENTATION DU PROJET DE RECHERCHE 39

INTRODUCTION 40

1. LES PREMISSES DE LA RECHERCHE 41

1.1. POSTURE DE RECHERCHE 41
1.2. LES ANTECEDENTS DU PROJET DE RECHERCHE 44
1.2.1. Du centre de documentation au dispositif ressource 44
1.2.2. Cursus de DEA et bilan critique de ce travail 46
1.2.3. L'introduction des NTE en formation d'adultes 46
1.2.3.1. Les processus conduisant au retour à des schémas de formation habituels 47
1.2.3.2. Les logiques dominantes et la marginalisation de la réflexion pédagogique 48
1.2.3.3. Le scénario type de restauration des modèles habituels 50
1.2.4. Deux niveaux de questionnement pour la recherche doctorale 53
1.2.4.1.Un premier niveau d'analyse et de questionnement 53
1.2.4.2.Un deuxième niveau d'analyse et de questionnement 55
1.2.4.3. L'association de ces deux questionnements : une intention de recherche 59
1ERE PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 1. LES PREMISSES DE LA RECHERCHE 61

2. LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE 63

2.1. DELIMITATION DE L'OBJET DE RECHERCHE 63
2.2. CONTEXTUALISATION DE L'OBJET DE RECHERCHE ET CONSIDERANTS 64
2.2.1. L'interpellation du concept d'apprentissage 64

2.2.1.1. Apprentissage et travail 66
2.2.1.2. Apprentissage et vie sociale 67
2.2.1.3. Apprentissage et projet personnel 69
2.2.1.4. Apprentissage individuel et apprentissage collectif 70
2.2.2. Formation initiale et formation d'adultes au sein de l'Éducation nationale 74
2.2.2.1. La mission d'insertion professionnelle de l'école 74
2.2.2.2. La relation de dépendance entre la formation des adultes et la formation initiale 76
2.2.2.3. Éducation sociale et citoyenneté 78
2.2.2.4. Les méthodes pédagogiques 78
2.2.2.5. Vers une industrialisation de la formation ? 81
2.2.3. La centration sur les relations et les interactions sociales 84
2.2.3.1.L'interpellation du modèle pédagogique 85
2.2.3.2.Place des relations dans l'apprentissage 86
2.2.3.3.Les relations entre pairs 87
2.2.3.4. Une question de point de vue : l'apprentissage au centre du système de recherche 89
2.3. DEFINITION DE L'OBJET DE RECHERCHE 90
1ERE PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 2. LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE 92

3. CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE 93

3.1. UNE EPISTEMOLOGIE CONSTRUCTIVISTE 93
3.2. COMPLEXITE DU PROJET ET MULTI-REFERENTIALITE DE L'APPROCHE COMMUNICATIONNELLE .. 96
3.3. L'APPROCHE COMPREHENSIVE ET LA DESCRIPTION PHENOMENOLOGIQUE DE SITUATIONS .....
D'APPRENTISSAGE 97
3.3.1. L'importance de l'expérience humaine 97
3.3.2. La description phénoménologique 97
3.4. L'INTERACTIVITE DANS L'APPRENTISSAGE 98
3.4.1. L'apprentissage comme processus d'adaptation à l'environnement 98
3.4.2. L'apprentissage comme processus émergent d'interactions sociales 100
3.4.3. L'apprentissage comme action et cognition situées 102
3.4.3.1. Une définition commune de l'interaction 103
3.4.3.2. La primauté de l'interaction sociale 103
3.4.3.3 La promotion des objets comme « actants » d'un système doté de propriétés cognitives 106
3.4.3.4. La question du cadre spatial et temporel 107
3.5. L'APPROCHE SYSTEMIQUE 108
3.5.1. Définition de l'approche systémique 109
3.5.2. La systémique des relations 111
3.5.2.1. Un système d'échanges 112
3.5.2.2. Le contenu et la relation 112
3.5.2.3. La métacommunication 112
3.5.2.4. La ponctuation de la séquence de faits 113
3.5.2.5. Formes et jeux d'interaction : symétrie, complémentarité et réciprocité 113
3.5.2.6. Interactions de confirmation, d'infirmation, de tangentialisation 115

3.5.2.7. Communications paradoxales et situations de double contrainte 115
3.6. LES NIVEAUX DE CHANGEMENT, LES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE 117
3.6.3.1. Les niveaux de changement 117
3.6.3.2. Les niveaux d'apprentissage 118
3.6.3.3. Les niveaux d'apprentissage organisationnel 119
3.7. L'ANALYSE SEMIO-CONTEXTUELLE 120
3.7.1. La communication généralisée 121
3.7.2. Les sept contextes 121
3.7.3. La méthode d'analyse sémio-contextuelle 122
3.8. L'ANALYSE ORGANISATIONNELLE 123
3.8.1. Une approche compréhensive organisationnelle 123
3.8.1.1. L'organisation : un méta-système complexe 124
3.8.1.2. Le « méso » niveau de l'établissement scolaire ou d'un GRETA local 124
3.8.1.3. Les buts organisationnels 125
3.8.1.4. Les configurations organisationnelles 127
3.8.1.5. La configuration organisationnelle des établissements scolaires et des GRETA locaux 129
3.8.2. L'organisation considérée comme un système de communication 130
3.8.2.1. Les mécanismes de coordination de MINTZBERG 131
3.8.2.2. Mécanismes de coordination et configurations organisationnelles 132
3.8.2.3. Des ressources contextuelles, organisationnelles 132
3.8.3. Les logiques d'action, les niveaux de logique 133
3.8.3.1. Les stratégies d'acteurs et l'exploitation des sources d'incertitude 133
3.8.3.2. Pratique professionnelle et niveaux de logique 134
3.8.3.3. L'apprentissage considéré comme une capacité à comprendre d'autres niveaux de logique 135
3.8.3.4. L'apprentissage comme un changement de rationalité 136
1ERE PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 3. LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE 138

4. PROBLEMATIQUE ET MODELE DE RECHERCHE 139

4.1. UNE PROBLEMATIQUE A TROIS NIVEAUX 139
4.2. LE MODELE PROJECTIF DE RECHERCHE 143
4.2.1. Le système d'analyse 143
4.2.2. Niveaux d'analyse, théories et méthodes 145
4.2.2.1. La micro-situation 145
4.2.2.2. La situation 145
4.2.2.3. Le dispositif 145
4.2.2.4. Le système des échanges 149
4.2.2.5. Le système organisationnel 149
4.2.2.6. Le système d'apprentissage 150
4.2.3. Approche communicationnelle, pédagogie et didactique 150
4.2.4. Le modèle : problématiques et niveaux d'analyse 152
4.3. L'USAGE D'UNE METAPHORE FILEE : LA SCENE THEATRALE 154

1ERE PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 4. PROBLEMATIQUE ET MODELE DE RECHERCHE 156

5.METHODOLOGIE DE RECUEIL, D'ANALYSE ET DE VALIDATION 157

5.1. UN RECUEIL ALIMENTE PAR DES PRATIQUES DE TERRAIN 157
5.2. LE RECUEIL DES DONNEES, LA SELECTION ET LA CONSTRUCTION DE CAS 158
5.3. LES CRITERES DE VALIDATION 158
5.3.1. Complétude et incomplétude 158
5.3.2. Validations internes et externes 159
5.4. TYPOLOGIE DES CAS ET ANALYSES (2EME ET 3EME PARTIE) 159
1ERE PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 5. METHODOLOGIE DE RECUEIL, D'ANALYSE, DE VALIDATION 163

CONCLUSION DE LA PREMIERE PARTIE 164

DEUXIÈME PARTIE : SITUATIONS ET DISPOSITIFS EN FORMATION INITIALE 169

1. HUIS CLOS 171

INTRODUCTION 172
1.1. UN SPECTACLE ORDINAIRE 173
1.2. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DE CES TROIS MICRO-SITUATIONS 176
1.2.1. La première micro-situation : scène I 177
1.2.2. Micro-situation 2 : scène II 178
1.2.3. Troisième micro-situation : scène III 180
« HUIS CLOS » (METAPHORE) 182
1.3. ANALYSE SEMIO-CONTEXTUELLE DU DISPOSITIF 183
1.3.1. L'acceptation de l'aménagement spatial et de ses normes 184
1.3.2. Le rayonnement et l'éloquence comme expression d'une identité professionnelle 185
1.3.3. Le renforcement de la norme de distance relationnelle 186
1.3.4. La mobilisation d'un contexte institutionnel « repoussoir » comme stabilisateur des positions 186
1.3.5. Conclusion : la construction d'une norme de cohabitation 187
1.4. ANALYSE DU SYSTEME DES ECHANGES 189
1.5. ANALYSE DES NIVEAUX DE CHANGEMENT, DES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE 191
1.6. ANALYSE ORGANISATIONNELLE 192
1.6.1. Une bureaucratie professionnelle 192
1.6.2. La classe, lieu du travail pédagogique 193
1.6.3. Buts de mission et buts de système 193
1.6.4. Les ressources organisationnelles 195

1.6.5. La logique d'action 196
CONCLUSION 197
2EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 1. HUIS CLOS 198

2. « AUTOUR DU ROMAN » 199

INTRODUCTION 200
2.1. ÉMERGENCE DU PROJET ET CONCEPTION DE LA SEQUENCE: CONTEXTES ET ACTEURS 201
2.1.1. Une nouvelle documentaliste, et ses nouvelles missions au CDI 201
2.1.1.1. Un stage pratique de courte durée 201
2.1.1.2. Une documentaliste expérimentée, l'aménagement du CDI comme lieu d'études documentées et de recherches individuelles 202
2.1.1.3. La mission pédagogique du documentaliste 204
2.1.2. Une enseignante en français, l'instauration des modules en 1ère 204
2.1.2.1. Un accord pour collaborer dans le cadre des modules 204
2.1.2.2. L'institution des modules 205
2.1.3. La conception commune de la séquence pédagogique 206
2.1.3.1. Choix du thème et premier canevas 206
2.1.3.2. La formulation des objectifs et la définition du dispositif pédagogique 206
2.1.3.3. Les écarts par rapport à la situation zéro 209
2.1.4. Une participation préliminaire 209
2.2. DESCRIPTION DE LA SEQUENCE PEDAGOGIQUE 210
2.2.1. Description de la première situation : la séance en module 210
2.2.2. Le déroulement global de la séquence 211
2.2.3. Une satisfaction partagée 213
2.3. ANALYSE ORGANISATIONNELLE DE CES SITUATIONS DE TRAVAIL PREPARATOIRE EN BINOME .. 213
2.3.1. La configuration organisationnelle de l'établissement 213
2.3.2. Des buts de mission communs 214
2.3.3. Des ressources institutionnelles incitatives plus qu'injonctives 215
2.3.4. L'utilisation de ressources organisationnelles mobilisables et l'évitement du recours à la hiérarchie 216
2.3.5. Identités professionnelles, et logiques d'action 218
2.3.6. Une connivence immédiate, un micro fonctionnement adhocratique 219
2.4. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DE LA PREMIERE SEANCE MODULAIRE 220
2.4.1. Les sollicitations de rôles 220
2.4.1.1. Co-animation et logiques disciplinaires 220
2.4.1.2. Une première sollicitation de rôles pour les élèves 221
2.4.2. La construction d'une qualité de relations 221
2.4.3. Une re-définition de la lecture 222

2.4.4. Le conflit socio-cognitif, ou la situation paradoxale collective *223*
2.4.5. Un changement de vision de l'objet et de la situation d'apprentissage *225*
2.5. ANALYSE SEMIO-CONTEXTUELLE DE CETTE PREMIERE SEANCE MODULAIRE, ET DE L'ENSEMBLE DU DISPOSITIF 227
2.5.1. Analyse sémio-contextuelle de cette première séance *227*
2.5.2. Analyse sémio-contextuelle de l'ensemble du dispositif *229*
2.5.2.1. La construction d'une qualité de la relation 229
2.5.2.2. Utilisation des contextes spatiaux : polycentrisme et variations 230
2.5.2.3. Mobilisation de la dimension physique et sensorielle 234
2.5.2.4. Unicité de l'objet d'étude, variété et limitation des ressources documentaires 234
2.6. ANALYSE DU SYSTEME DES ECHANGES 235
2.6.1. La contextualisation temporelle : cycles et ponctuation 235
2.6.2. Variation des couplages relationnels : polycentrisme des relations et acceptation de « l' absence » 236
2.7. ANALYSE DES NIVEAUX DE CHANGEMENT, DES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE 237
2.7.1. Une communication de recadrage *237*
2.7.2. Un apprentissage de niveau II pour les élèves *238*
2.7.3. Circularité des objectifs et des moyens *240*
2.7.3.1. Grandeur et limites de la pédagogie par objectifs 240
2.7.3.2. Les moyens mis en œuvre sont les véritables objectifs d'apprentissage 241
2.7.3.3. La récursivité des objectifs, la récursivité des objectifs et des moyens 241
2.7.4. D'un constructivisme empirique à un constructivisme épistémologique *242*
2.7.5. L'apprentissage des intervenantes : changement de paradigme *243*
2.7.5.1. Logique de conception et logique d'action 243
2.7.5.2. L'expérience de co-animation : un changement de logique 244
2.7.5.3. Une évolution des normes de fonctionnement de la situation de classe 245
2.7.5.4. Une logique d'action qui vient heurter les normes de fonctionnement du CDI 245
2.7.5.5. Une convergence des différentes formes situationnelles : de l'alternance à l'hybridation 245
LE TEXTE ET LE JEU (METAPHORE) 246
2.8. LES LIMITES DE CES APPRENTISSAGES 247
2.8.1. Une expérience de portée limitée *247*
2.8.2. Une méta-communication non formulée *247*
2.8.3. La très faible différenciation des parcours *248*
2.8.4. La faible marge de liberté de l'élève *249*
CONCLUSION 250
2EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 2. « AUTOUR DU ROMAN » 254

3. UNE «AVENTURE TPE» (TRAVAUX PERSONNELS ENCADRES) 255

INTRODUCTION 256

3.1. LE CONTEXTE DE LA SEQUENCE : DISPOSITIF ET ACTEURS 258

3.1.1. L'instauration des TPE : expérimentation et généralisation 258

3.1.1.1. L'instauration expérimentale des TPE 258

3.1.1.2. La généralisation de l'expérience en classe de première 260

3.1.2. Le dispositif TPE : des mesures innovantes 260

3.1.3. L'introduction des TPE dans l'établissement : la logistique de réponse dans l'urgence 261

3.1.3.1. Les problèmes posés par la réquisition du CDI, en 2000-2001 261

3.1.3.2. La nouvelle organisation pour 2001-2002 263

3.1.3.3. Une situation nouvelle, un partenariat de co-animation non choisi 263

3.2. DESCRIPTION DE LA SEQUENCE DE TPE 264

3.2.1. La première séance 264

3.2.2. La deuxième séance : recherches au CDI 267

3.2.3. La troisième séance : au QG, et en salle informatique 269

3.2.4. La quatrième séance 269

3.2.5. La cinquième séance : recherches au CDI 270

3.2.6. La sixième séance : recherches et travaux en salle informatique 271

3.2.7. La septième séance 271

3.2.8. Les sept séances suivantes : une course contre la montre 272

3.2.9. La restitution finale des travaux, l'évaluation et le bilan de la séquence 273

3.3. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DE CES SITUATIONS 275

3.3.1. Analyse phénoménologique de la première séance 276

3.3.2. Analyse phénoménologique des situations de recherche au CDI : 2ème et 5ème séance 277

3.3.3. L'évolution des définitions de l'activité TPE 279

3.4. ANALYSE SEMIO-CONTEXTUELLE DU DISPOSITIF 281

3.4.1. L'expression des identités professionnelles : consolidations ou repositionnements mutuels? 282

3.4.1.1. Un partenariat de co-animation non choisi : une relation à construire 282

3.4.1.2. Les positionnements disciplinaires : une logique de complémentarité disciplinaire 283

3.4.1.3. L'ambiguïté de l'ancrage disciplinaire, vers une remise en question des identités professionnelles des enseignants ? 283

3.4.1.4. La recherche de complémentarité des rôles entre enseignants et documentalistes : des accès partiels à une situation complexe 284

3.4.1.5. Le positionnement des documentalistes face aux aides éducateurs 286

3.4.2. Le polycentrisme des espaces : variété et alternance des situations, ou spécialisation progressive ? 287

3.4.2.1. La situation documentaire : une introduction de variété dans le système 287

3.4.2.2. Une progressive spécialisation des lieux 288

3.4.3. Qualité de relations entre élèves, entre élèves et enseignants *288*
3.4.3.1. La qualité des relations entre élèves, une ressource de remise en question du positionnement traditionnel élèves-enseignants 288
3.4.3.2. L'évolution des relations entre enseignants et élèves 289
3.4.4. Des ressources contextuelles d'ordre et de désordre *289*
3.5. ANALYSE DU SYSTEME DES ECHANGES 291
3.5.1. Ponctuation, cycles et jeux d'interaction *291*
3.5.2. L'évolution des relations au sein d'un groupe d'élèves *293*
3.5.5.1. Une situation paradoxale, entre logique de compétition et logique de partage 293
3.5.5.2. La construction d'une identité collective par auto-recadrage tacite 294
3.5.5.3. Le respect des délais : division du travail et relations complémentaires 294
3.5.5.4. La prise en compte finale de la dimension individuelle de l'évaluation 294
3.5.3. Situation paradoxale et interactions d'invalidation *295*
3.5.4. La juxtaposition d'acteurs collectifs *295*
3.6. ANALYSE ORGANISATIONNELLE 296
3.6.1. Les ressources institutionnelles : une normalisation limitée de l'innovation *296*
3.6.2. L'organisation des TPE dans l'établissement : une logique de maintien du système *298*
3.6.3. De nouvelles situations de travail, de nouvelles relations *300*
3.7. ANALYSE DES NIVEAUX DE CHANGEMENT, DES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE 301
3.7.1. L'apprentissage du trio d'élèves *302*
3.7.1.1. Ponctuation de séquence et recadrage par les élèves 302
3.7.1.2. Un apprentissage relationnel comme condition de réalisation d'une production collective 302
3.7.1.3. Du groupe de travail au collectif de recherche 302
3.7.1.4. La récursivité des objectifs et des moyens 303
3.7.1.5. D'un constructivisme empirique à un constructivisme épistémologique ? 304
3.7.1.6. La pression des délais : l'instauration d'une division du travail et de relations complémentaires 305
3.7.2. L'apprentissage des enseignants *306*
3.7.3. L'absence d'apprentissage de certains élèves, un premier apprentissage pour les enseignants *306*
3.7.4. Les différences d'apprentissage collectif *307*
3.8. LES LIMITES DE CES APPRENTISSAGES 309
3.8.1. La portée de l'instauration des TPE *309*
3.8.2. Une méta-communication partiellement formulée *309*
3.8.3. La différenciation des parcours *309*
3.8.4. Chemins de la liberté pour les uns, nouvel enfermement pour les autres *310*
L'ECRITURE DE L'HISTOIRE, L'HISTOIRE DE L'ECRITURE (METAPHORE) 312
CONCLUSION 313
2EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 3. « L'AVENTURE TPE » 316

4. « LECTURE ET PROJETS » 317

INTRODUCTION 318
4.1. CONTEXTE, ACTEURS ET DISPOSITIF 320
4.1.1. L'établissement et les acteurs : une dynamique d'innovation et d'expérimentation 320
4.1.2. Le projet d'établissement : une articulation de deux projets d'action innovants, un réseau d'activités 321
4.1.3. Le PAI « Comprendre et construire sa méthode de travail » 322
4.1.3.1. Un préalable indispensable 322
4.1.3.2. Le réseau d'aide à l'apprentissage : trois types de situations 322
4.1.3.3. Les outils utilisés 323
4.1.3.4. Le public concerné .....
4.1.3.5. Formation spécifique, bilan de l'année précédente, et nouveaux aménagements 323
4.1.4. Le PAI « Lire pour projets » 324
4.1.4.1. Trois niveaux, et deux pôles interactifs 325
4.1.4.2. Pôle A : construire du sens à partir de l'écrit 325
4.1.4.3. Pôle B : donner du sens au fait de lire : les « tables rondes » 327
4.1.5. Autres activités gravitant autour de ces PAI : 329
4.1.6. Les cours : chambres d'échos 330
4.1.7. L'équipe du CDI, l'aménagement du CDI 330
4.2. DESCRIPTION DE TROIS SITUATIONS PEDAGOGIQUES 333
4.2.1. Un atelier de lecture 333
4.2.2. Une table ronde de lecture 334
4.2.3. La conférence sur le système solaire 337
4.3. ANALYSE ORGANISATIONNELLE DE LA CONSTRUCTION DE CE DISPOSITIF 338
4.3.1. L'institution du collège unique 338
4.3.2. La configuration organisationnelle de l'établissement 339
4.3.3. Des buts personnels partagés aux buts de mission 339
4.3.4. Les ressources institutionnelles mobilisées 340
4.3.5. Les ressources organisationnelles mobilisées 342
4.3.5.1. Des buts de mission à la communauté de vues, de pratiques, et de compétences 342
4.3.5.2. Ajustement mutuel et organisation ad hoc 343
4.3.6. Les logiques d'action 344
4.3.6.1. Un enjeu social, une visée sociétale 344
4.3.6.2. La socialisation secondaire, les dimensions sociales et sociétales de l'école 344
4.3.6.3. L'action quotidienne auprès d'élèves identifiés 345
4.3.6.4. La dimension gestionnaire et stratégique 345
4.3.6.5. La conjonction des niveaux de logique 345
4.4. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DE CES SITUATIONS PEDAGOGIQUES 346
4.4.1. Analyse de la situation : atelier de lecture 346
4.4.2. Analyse phénoménologique de la "table ronde" de lecture 348

4.4.3. Analyse phénoménologique de la conférence 349
4.5. ANALYSE SEMIO-CONTEXTUELLE DE LA SEANCE "*TABLE RONDE*", ET DU DISPOSITIF 350
4.5.1. Analyse sémio-contextuelle de la table ronde 350
4.5.1.1. La mobilisation des normes spatio-temporelles, une manifestation rituelle 350
4.5.1.2. Le renvoi à des activités antérieures, la norme d'auto-évaluation individuelle et publique 351
4.5.1.3. « On ne peut pas ne pas communiquer ». Toute communication est une interaction 352
4.5.1.4. Une donation alternante de rôles : expression des identités et collaboration 352
4.5.1.5. La dimension d'anticipation : des critiques aux conseils 354
4.5.1.6. Cognition distribuée et économie cognitive pour les enseignantes 354
4.5.1.7. Créativité et expression personnelle, invention de rôles nouveaux 355
4.5.1.8. Une veille partagée 356
4.5.2. Le dispositif pédagogique : une constellation résonante 357
4.5.3. Utilisation des contextes spatiaux : un réseau polarisé et ouvert 359
4.5.3.1. Un éclatement des classes de français 359
4.5.3.2. Une migration d'activités 359
4.5.3.3. Écho des activités de classe 360
4.5.3.4. Les constellations de travail 361
4.5.3.5. Du lieu documentaire au dispositif ressource 362
4.5.4. Contextualisation temporelle : construction dans la durée par alternance et résonance 364
4.5.6. L'exemple du sous-système PAI Lire pour projets 365
4.6. ANALYSE DU SYSTEME DES ECHANGES 367
4.6.1. Les couplages relationnels : variété des relations dans des structures fluides .....
4.6.2. L'élargissement progressif du système de relations 368
4.6.3. Les relations entre élèves 368
4.6.4. Les relations de co-animation 368
4.6.5. Distribution des compétences et dévolution pédagogique 369
4.6.6. Dévolution pédagogique et entretien individuel 370
4.7. ANALYSE DES NIVEAUX DE CHANGEMENT, DES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE 370
4.7.1. La récursivité des objectifs et des moyens 370
4.7.2. La récursivité des activités et la métacommunication 371
4.7.3. Niveaux d'apprentissage collectif et systèmes de ressources 372
4.7.3.1. Le premier système de ressources : les ressources organisationnelles 373
4.7.3.2. Le deuxième système de ressources : le système d'activités 376
4.7.3.3. Le troisième système de ressources : expressions et échanges : co-gestion des normes et des émergences 378
4.7.3.4. Le quatrième niveau de ressources 384
4.7.4. Diversité des rôles joués par les enseignants 385
4.8. RISQUES ENCOURUS ET LIMITES DU SYSTEME D'APPRENTISSAGE 387
4.8.1. La dialogique du délibéré et de l'émergent 387
4.8.2. L'importance des ressources organisationnelles, et de la mobilisation stratégique .... : le poids des anciens modèles 388

4.8.3. Ou le risque d'éclatement ? *389*
4.8.4. Le déploiement du dispositif, la routine, ou la marginalisation ? *389*
« SPECTACLES », « PAROLES », « HISTOIRES » (METAPHORE) 391
CONCLUSION 392
2EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 4. « LECTURE ET PROJETS » 397

5. UN COLLEGE « NORMAL » MAIS PAS ORDINAIRE 399

INTRODUCTION 400
5.1. DU PROJET A L'OUVERTURE DU COLLEGE : ACTEURS ET DISPOSITIF 402
5.1.1. Émergence du projet *402*
5.1.2. Un projet fondé sur un constat et une expérience *404*
5.1.3. La construction du projet *405*
5.1.4. L'ouverture du collège *406*
5.1.4.1. La désectorisation du collège et l'accueil d'enfants en difficulté 406
5.1.4.2. Les contraintes spatio-temporelles et logistiques 407
5.1.4.3. L'absence de réseau informatique 407
5.1.4.4. Une première année difficile 408
5.1.5. L'esprit des arbres de connaissances® *409*
5.1.5.1. Origine et principes des arbres de connaissances® 409
5.1.5.2. Le système des arbres de connaissances® 410
5.1.5.3. Les logiciels Gingo et See-K et les expérimentations 411
5.1.5.4. La diversité des savoirs, l'articulation entre le « je » et le collectif 411
5.1.6. Le dispositif pédagogique : acteurs et organisation général *411*
5.1.6.1. L'équipe des adultes 411
5.1.6.2. La disparition des groupes-classes 412
5.1.6.3. Une nouvelle référence stable : le groupe hétérogène de tutorat 412
5.1.6.4. Une liberté de choix au sein d'une offre de formation modulaire et variée 412
5.1.7. Les activités proposées dans le dispositif *413*
5.1.7.1. Les séquences 413
5.1.7.2. Les cours au choix 415
5.1.7.3. Le projet collectif 416
5.1.7.4. Le projet individuel 417
5.1.8. Le site internet du collège *417*
5.1.8.1. Un défi technique et organisationnel 417
5.1.8.2. Un outil d'expression et de débats 417
5.1.8.3. Un outil de valorisation des compétences 417
5.1.8.4. Un outil de mémoire 417
5.1.9. Les modes de validation des apprentissages *419*
5.1.9.1. Le devoir écrit individuel 419
5.1.9.2. L'absence de notation 420

5.1.10. Temps de concertation et temps de régulation 420
5.1.10.1. Les temps de concertation de l'équipe des adultes 421
5.1.10.2. Le conseil du collège 421
5.1.10.3. L'atelier de réparation 422
5.2. DESCRIPTION DE QUELQUES SITUATIONS 422
5.2.1. Le cours au choix de yoga 422
5.2.2. Le cours au choix de percussions 423
5.2.3. Une option de la séquence verte : le roman collectif 423
5.2.4. Une option de la séquence jaune : les quatre opérations 425
5.2.5. Un groupe de tutorat du jeudi soir 426
5.2.6. Le conseil de collège 427
5.2.7. L'atelier de réparation 430
5.2.8. Les temps de « pause » 431
5.3. ANALYSE ORGANISATIONNELLE DE LA CONSTRUCTION DE CE DISPOSITIF-COLLEGE 431
5.3.1. « Une place pour chacun dans un collège pour tous » 432
5.3.2. Les ressources institutionnelles statutaires : une situation paradoxale 433
5.3.3. Une monnaie d'échange : le volontariat de l'équipe éducative 434
5.3.4. Le partage des locaux : logique économique, communication institutionnelle et contrainte majeure 435
5.3.4.1. La logique économique : vers une cohabitation forcée 435
5.3.4.2. Une communication institutionnelle 435
5.3.4.3. Les contraintes quotidiennes 435
5.3.5. La reconfiguration organisationnelle 435
5.3.5.1. La priorité absolue donnée aux buts de mission : le rôle pédagogique de l'équipe des adultes 436
5.3.5.2. Une configuration adhocratique et missionnaire 437
5.4. ANALYSE PHENOMENOLOGIQUE DU DISPOSITIF 438
5.5. ANALYSE SEMIO-CONTEXTUELLE DU DISPOSITIF 440
5.5.1. Le collège d'en face, l'autre collège 440
5.5.2. La reconfiguration de l'équipe éducative 441
5.5.2.1. La restauration identitaire des enfants comme membres actifs de l'espace éducatif 441
5.5.2.2. Les parents institués comme co-éducateurs 441
5.5.3. La reconfiguration de l'espace éducatif 442
5.5.3.1. Les relations avec l'environnement local 443
5.5.3.2. Le rôle marginal du CDI, le site internet comme dispositif ressource 443
5.5.3.3. Les relations avec l'environnement distant 443
5.5.4. La contextualisation temporelle 444
5.5.4.1. Niveaux et cycles, relation aux savoirs scolaires 444
5.5.4.2. Une alternance d'activités, et de cycles différents, encadrée par le tutorat 445
5.6. ANALYSE DU SYSTEME DES ECHANGES 446
5.6.1. Diversification des relations et repères relationnels 446

5.6.2. Les interactions entre élèves, entre élèves et enseignants 446
5.6.3. L'absence de co-animation et l'expression identitaire 448
5.6.4. Identité collective des élèves et négociation avec l'institution 449
5.6.5. Le respect de l'autre, une responsabilité collective 450
5.7. ANALYSE DES NIVEAUX DE CHANGEMENT, DES NIVEAUX D'APPRENTISSAGE 450
5.7.1. Les niveaux d'apprentissage des élèves 451
5.7.1.1. Une restauration identitaire dans le respect de l'autre 451
5.7.1.2. La co-gestion des normes 451
5.7.1.3. Le risque d'atomisation des apprentissages 451
5.7.1.4. La persistance de situations de rejet ou d'ennui 452
5.7.2. L'apprentissage des enseignants 453
5.7.3. Niveaux d'apprentissage collectif et systèmes de ressources 453
5.7.3.1. Le premier système de ressources : les ressources organisationnelles 453
5.7.3.2. Le deuxième système de ressources : le système d'activités 455
5.7.3.3. Le troisième niveau de ressources 459
5.7.3.4. Le quatrième niveau de ressources 462
5.8. RISQUES ENCOURUS ET LIMITES DU SYSTEME D'APPRENTISSAGE 463
LES ARTS DE LA RUE (METAPHORE) 465
CONCLUSION 466
2EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 5. « UN COLLEGE « NORMAL », MAIS PAS ORDINAIRE » 470

TROISIÈME PARTIE : SITUATIONS ET DISPOSITIFS EN FORMATION D'ADULTES 471

INTRODUCTION 472

1. UN RESEAU ACADEMIQUE DE GRETA :CONTEXTES, ACTEURS ET DISPOSITIFS 473

1.1. PRESENTATION GENERALE DU RESEAU DES GRETA 473
1.1.1. La formation continue des adultes et les GRETA 473
1.1.2. Structure et organisation du réseau de la formation continue 475
1.1.2.1. La DAFCO (Délégation Académique à la Formation Continue) 476
1.1.2.2. Les GRETA : présentation générale 478
1.1.3. Les acteurs du GRETA 479
1.1.3.1. Le Président et le Chef d'Établissement support 479
1.1.3.2. Les Conseillers en Formation Continue (CFC) 479
1.1.3.3. Les formateurs 479

1.1.3.4. Les personnels administratifs 480
1.1.3.5. Les stagiaires 481
1.1.4. Organigramme et instances décisionnelles 481
1.1.4.1. Organigramme 481
1.1.4.2. Les instances décisionnelles 482
1.2. ÉVOLUTION DES CONTEXTES ET DES DISPOSITIFS 483
1.2.1. La restructuration du marché de la formation 483
1.2.2. L'évolution de l'activité du GRETA 484
1.2.3. L'évolution du contexte organisationnel 486
1.2.4. L'évolution des dispositifs et des modalités pédagogiques 487
1.2.4.1. Le système des unités capitalisables (UC) 488
1.2.4.2. Les centres permanents sectoriels 488
1.2.4.3. Le développement des dispositifs de formation individualisée 489
1.2.4.4. Le système de réponses individualisées de formation 489
1.2.4.5. Les programmes d'insertion et la remise en cause des UC 491
1.2.4.6. Les centres de ressources 493
1.3. DEUX AXES DE DEVELOPPEMENT PRIORITAIRES : FOAD ET LABEL QUALITE UNIQUE 496
1.3.1. La FOAD et l'utilisation d'Internet 496
1.3.1.1. L'utilisation du multimédia 496
1.3.1.2. Expérimentation et mise en œuvre de la FOAD 497
1.3.2. Vers un label qualité unique : la norme « Gretaplus » 499
1.4. LE TERRAIN D'ETUDE : UN RESEAU ACADEMIQUE DE GRETA 501
1.4.1. Le réseau académique des GRETA 501
1.4.2. Le réseau académique des centres de ressources 501
1.4.3. L'utilisation des TICE et le développement de la FOAD 502
1.4.3.1. De la production à l'utilisation d'outils multimédia 502
1.4.3.2. L'expérimentation de dispositifs de FOAD : 1995- 1997 : 503
1.4.3.3. Le reflux :1998-2000 504
1.4.3.4. Redynamisation et changement d'échelle : 2001-2003 504
1.4.4. Les labellisations qualité 507
1.4.5. Les situations idiomatiques standard de formation 508
1.4.5.1. La situation de formation de groupe 508
1.4.5.2. La situation de formation individualisée 510
1.4.5.3. La situation d'auto-formation ou d'auto-documentation en centre de ressources 510
3EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 1. UN RESEAU ACADEMIQUE DE GRETA 511

2. D'UN « GODOT » L'AUTRE… (GRETA A) 513

INTRODUCTION 514
2.1. LA PREMIERE EXPERIMENTATION : 1995-1997 515

2.1.1. Contexte, acteurs, conception et expérimentation du dispositif 515
2.1.1.1. Contexte et acteurs 515
2.1.1.2. La naissance du projet 516
2.1.1.3. La répartition et l'avancement du travail de conception du dispositif 517
2.1.1.4. Le dispositif prévu 518
2.1.1.5. L'initialisation du dispositif 520
2.1.1.6. L'expérimentation en mathématiques 521
2.1.1.7. L'expérimentation en bureautique 522
2.1.1.8. Les problèmes rencontrés lors de ces expérimentations 522
2.1.1.9. Une insatisfaction partagée, un élargissement prévu 523
2.1.2. Description et analyse phénoménologiques de trois situations de formation en bureautique sur le site distant 524
2.1.2.1. Situation I. une opportunité d'apprentissage collectif 524
2.1.2.2. Situation II. Les prémisses de la création collective du formateur 526
2.1.2.3. Situation III. « L'irrésistible ascension » du formateur aux pieds nus 527
2.1.2.4. « Godot » contre « Godot » 529
« EN ATTENDANT GODOT » (METAPHORE) 533
2.1.3. Analyse organisationnelle de la conception et de l'expérimentation de ce dispositif 534
2.1.3.1. La configuration organisationnelle de ce GRETA 534
2.1.3.2. La division du travail et la ressource de la qualification professionnelle 536
2.1.3.3. Buts de mission, buts de système, et logiques d'action 536
2.1.4. Analyse sémio-contextuelle de ces situations 541
2.1.4.1. La conception du dispositif : l'instauration d'une norme de confiance mobilisant les compétences des formateurs 541
2.1.4.2. Les contraintes techniques et spatiales 541
2.1.4.3. L'absence de norme concernant les conditions de rémunération du formateur distant et les exigences de rentabilité 542
2.1.4.4. Les domaines de formation et l'ambiguïté du rôle du « responsable de salle » 543
2.1.4.5. Des logiques d'action différentes, convergeant vers le retour à des situations habituelles 543
2.1.4.6. Une logique commune de revalorisation des outils de formation 545
2.1.4.7. L'exploitation de l'expérience : le renforcement des situations d'autoformation accompagnées au centre de ressources du site pilote 546
2.1.4.8. La situation finale : un redéploiement plus rentable des situations idiomatiques standard 547
2.1.4.9. Un constat commun : l'insuffisance du dispositif 547
2.1.4.10. Une double demande de reconnaissance identitaire 546
GODOT CONTRE GODOT (BIS)… (MÉTAPHORE) 550
2.1.4.11. L'absence de bilan formalisé et les revendications des formateurs 551
2.1.4.12. Rôles et attentes de rôles 552
2.1.5. Analyse du système des échanges 554
2.1.5.1. Le système de relations du dispositif de FOAD 554
2.1.5.2. Le système des échanges entre formateurs et CFC 554
2.5.1.3. Des demandes de reconnaissance identitaire en chaîne 555

2.1.6. Analyse des niveaux de changement, des niveaux d'apprentissage 555
2.1.6.1. Les niveaux d'apprentissage des stagiaires sur le site distant 555
2.1.6.2. La convergence des formes situationnelles entre la situation de formation délocalisée et la situation de formation en regroupement 556
2.1.6.3. L'apprentissage du formateur aux pieds nus 556
2.1.6.4. L'apprentissage des formateurs 557
2.1.7. Niveaux d'apprentissage collectif et systèmes de ressources 560
2.1.7.1. Les ressources et contraintes organisationnelles 560
2.1.7.2. Le deuxième système de ressources : la dialogique des activités 562
2.7.1.3. Le troisième niveau de ressources : les expressions et les échanges 564
2.1.7.4. L'autoréférence de l'expérimentation considérée comme un dispositif d'apprentissage 567
2.2. LA CREATION D'OUTILS EN INTRANET : 1999-2000 569
2.2.1. Le déroulement de la formation-action, les productions réalisées 569
2.2.1.1. L'initialisation de la formation 569
2.2.1.2. Initiation et réalisation d'une production d'entraînement 570
2.2.1.3. Lancement de projets de production 571
2.2.1.4. Le module de biologie 571
2.2.1.5. Le module de bureautique 572
2.2.1.6. Les caractéristiques communes de ces deux outils 573
2.2.1.7. L'interruption du projet et la mise en test des outils créés 573
2.2.2. Analyse organisationnelle 575
2.2.2.1. Buts de système et contractualisation, un contexte favorable à l'apprentissage collectif 575
2.2.2.2. La constitution d'un collectif autonome d'apprentissage 575
2.2.2.3. La qualité des relations, la désignation et l'attribution de compétences 576
2.2.2.4. La constitution d'équipes interdisciplinaires, la finalité pédagogique de l'acquisition de compétences techniques 576
2.2.2.5. Un espace protégé d'affirmation des buts de mission 577
UNE PIECE DONT VOUS ETES LE HEROS (METAPHORE DE TRANSITION) 578
2.2.3. Analyse sémio-contextuelle de ces productions communes 579
2.2.3.1. L'absence de prise en compte de l'environnement 579
2.2.3.2. La production d'outils : expression valorisante d'une culture professionnelle et d'une compétence clé 581
2.2.3.3. Une définition empathique mais idéalisante de l'apprenant 582
2.2.3.4. L'expression d'une rupture avec les pratiques traditionnelles 584
2.2.3.5. Un repositionnement de l'apprenant face à l'institution 584
2.2.3.6. Une situation récurrente : arrêt de l'expérimentation et déni 584
2.2.4. Niveaux d'apprentissage collectif 585
2.2.4.1. Revue des principes directeurs 585
2.2.4.2. Une redéfinition identitaire collective 587
2.2.4.3. La réaffirmation d'une culture professionnelle partagée 587
2.2.4.4. Une redéfinition des buts de mission 588
2.2.4.5. L'injonction d'autonomie 588
2.2.4.6. Les limites de l'apprentissage collectif 590
PIECE A FAIRE (METAPHORE) 591

CONCLUSION 592
3EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 2. « D'UN GODOT L'AUTRE… » 595
I

3. SCENE OU COULISSES ? (GRETA B) 597

INTRODUCTION 598
3.1. LE DISPOSITIF CENTRE DE RESSOURCES EN 2003 : SITUATIONS ET ACTIVITES 599
3.1.1. Contexte, acteurs, historique du centre de ressources 599
3.1.1.1. Implantation du GRETA 599
3.1.1.2. L'activité : offre de formation et publics 600
3.1.1.3. Les personnels 601
3.1.1.4. Le centre de ressources 602
3.1.1.5. La « gestion documentaire qualité » au centre de ressources 605
3.1.1.6. La participation au dispositif de FOAD académique 606
3.1.2. Description phénoménologique de situations au centre de ressources 607
3.1.2.1. Deux heures d'activités au centre de ressources 607
3.1.2.2. Situations de formation au centre de ressources 615
3.1.3. Analyse phénoménologique de ces situations 618
3.1.3.1. Un espace-temps intermédiaire 618
3.1.3.2. Un espace-temps de formation 621
3.1.3.3. Un espace d'autoformation ou d'autodocumentation 626
3.1.3.4. Un espace de communication de proximité entre apprenant et formateur 631
3.1.3.5. Un espace de communication distante 634
3.1.3.6. Un espace de formation à distance 636
3.1.3.7. Un espace de travail et d'apprentissage pour les formateurs 637
3.1.3.8. Un lieu de coordination informelle 638
3.1.4. Analyse organisationnelle 639
3.1.4.1. Une configuration adhocratique 639
3.1.4.2. L'abandon progressif partiel de l'individualisation 640
3.1.4.3. L'attraction-répulsion de la formation initiale 642
3.1.4.4. Le difficile ancrage identitaire externe 643
3.1.4.5. L'imprécision sur les critères d'employabilité 645
3.1.5. Analyse sémio-contextuelle du dispositif 646
3.1.5.1. Place du centre de ressources dans l'institution, situation géographique 646
3.1.5.2. L'aménagement intérieur de l'espace : des propositions d'interaction sociale 648
3.1.5.3. Les repositionnements des utilisateurs, la dénomination du public accueilli 654
3.1.5.4. Le repositionnement dual des formateurs comme producteurs de services et utilisateurs 656
3.1.5.5. Un repositionnement égalitaire des utilisateurs dans l'accès aux ressources et aux services 657
3.1.5.6. Un espace de régulation des relations entre formateurs et apprenants 658
3.1.5.7. Un espace de différenciation dans l'expression des identités individuelles 661

3.1.5.8. Le repositionnement des utilisateurs comme producteurs de services 662
3.1.5.9. La priorité aux services rendus et la construction d'une relation de service 662
3.1.5.10. Les services rendus aux utilisateurs 664
3.1.5.11. Les services rendus aux formateurs 667
3.1.5.12. Un espace de restructuration des relations 669
3.1.6. Analyse du système des échanges 670
SCENE OU COULISSES ? (METAPHORE) 673
3.1.7. Niveaux d'apprentissage collectif et systèmes de ressources 674
3.1.7.1. Les ressources et contraintes organisationnelles 674
3.1.7.2. Le deuxième système de ressources : la dialogique des activités 675
3.1.7.3. La dialogique des expressions et des échanges 676
3.1.7.4. L'autoréférence du dispositif considéré comme un dispositif d'apprentissage 677
3.2. LA GESTION DE LA DOCUMENTATION INTERNE 678
3.2.1. Contexte et déroulement de cette activité 678
3.2.2. Description et analyse phénoménologiques de ces situations de travail collectif. 679
3.2.2.1. La délimitation de l'aire de travail et la formulation du projet 680
3.2.2.2. La mise en œuvre et le déroulement du travail collectif 686
3.2.2.3. L'enrichissement progressif de la base et son actualisation 689
3.2.2.4. La mutualisation des documents d'auto-évaluation 693
3.2.2.5. L'audit des 27 et 28 novembre 2002 et l'obtention du label 695
3.2.3. Analyse sémio-contextuelle de cette activité 698
3.2.3.1.L'univers des formateurs et l'introduction de la norme 698
3.2.3.2. La protection paradoxale de l'espace de face à face comme expression de l'identité professionnelle 699
3.2.3.3. Le renversement du contexte normatif 701
3.2.3.4. La restriction à un seul univers commun 703
3.2.3.5. Une double définition de la démarche qualité 703
3.2.4. Analyse organisationnelle 703
3.2.4.1. L'introduction de la norme GRETAPLUS, une ressource institutionnelle 703
3.2.4.2. La norme GRETAPLUS, une ressource organisationnelle 705
3.2.4.3. Au nom de la norme, ou le repositionnement hiérarchique des CFC 706
3.2.4.4. Le contrôle sur les formateurs, considérés comme des « libéraux de la pédagogie » . 706
3.2.4.5. Vers une évolution de la configuration organisationnelle ? 707
3.2.4.6. Les multiples têtes du client 707
3.2.4.7. Les différentes places du client bénéficiaire 708
3.2.4.8. Client contre client, ou clients contre formateur 709
3.2.4.9. Situations pédagogiques, service et mission 711
C'EST UNE AUTRE HISTOIRE… (METAPHORE) 712
CONCLUSION 713
3EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 3. SCENE OU COULISSES (GRETA B) 716

CONCLUSION GÉNÉRALE **717**

1. LE PROCESSUS DE RECHERCHE **718**

1.1. PERTINENCE DU MODELE DE RECHERCHE 718

1.1.1. L'utilisation de l'expérience de recherche *718*

1.1.2. L'importance de la déconstruction-reconstruction d'un objet de recherche *719*

1.1.3. La position de recherche et la dramatisation de l'objet de recherche *721*

1.1.4. La confrontation de l'intention et de l'objet de recherche avec les référents théoriques : une revue « fonctionnelle » féconde *722*

1.1.5. L'instrumentalisation de problématiques outils tirées par une problématique finale *724*

1.1.6. Cadrage, méthode d'analyse et modèle projectif de recherche *725*

1.1.7. Une évaluation et une amélioration de la pertinence du modèle par expérimentation itérative *726*

1.1.8. Le modèle à l'épreuve d'une diversité de situations étudiées *727*

1.2. L'EXPERIMENTATION DE L'EFFICIENCE DU MODELE 728

1.2.1. La fécondité du modèle et la transformation récursive des résultats en moyens d'analyse .. *729*

1.2.2. La richesse de la complexité : entre le risque de réduction et le risque d'inexploitation *729*

1.3. L'EXPERIMENTATION DE L'EFFICACITE DU MODELE 730

1.3.1. Les problématiques intermédiaires : des détours incontournables et des résultats *730*

1.3.2. Moyens de recherche et résultats *731*

1.3.3. L'importance de l'expérience humaine *731*

2. LES RESULTATS DE RECHERCHE **732**

2.1. SYNTHESE THEMATIQUE DES CAS 732

2.1.1. « Huis Clos » *732*

2.1.2. « Autour du roman » *733*

2.1.3. « Une aventure TPE » *735*

2.1.4. « Lecture et projets » *736*

2.1.5. « Un collège normal » *736*

2.1.6. « D'un Godot l'autre » *737*

2.1.7. « Scène ou coulisses » *738*

2.2. REPONSES A LA PROBLEMATIQUE FINALE 738

2.3. APPORTS ET LIMITES ACTUELLES DES DIFFERENTES COUCHES D'ANALYSE 742

2.3.1. Apports respectifs des différentes couches d'analyse *742*

2.3.2. Apports et limites actuelles de l'analyse organisationnelle *743*

2.3.3. Apports et limites actuelles de l'analyse des niveaux d'apprentissage *744*

Bibliographie 717

Annexes 759

Table des illustrations : tableaux

Tableau 1 : Mécanismes de coordination et ressources organisationnelles 133

Tableau 2 : Problématiques, objets d'analyse et questionnements associés 141

Tableau 3 : Le système d'analyse 144

Tableau 4 : Récapitulatif de la construction du projet de recherche (1) et (2) 167

Tableau 5 : Organisation de la séance modulaire *(« autour du roman »)* 228

Tableau 6 : La séquence de TPE : ressources de variété et de stabilité 290
(« *l'aventure TPE* »)

Tableau 7 : Limites des apprentissages dans *« autour du roman »* et 311
« l'aventure TPE »

Tableau 8 *:* Comparaison entre les principes directeurs 315
de *« autour du roman* » et de *« l'aventure TPE »*

Tableau 9 : Le 1er niveau de ressources : les ressources organisationnelles 375
(*« lecture et projets »*)

Tableau 10 : Le 2ème système de ressources : le système d'activités 378

Tableau 11 : Le 3ème système de ressources. Expressions et échanges, ... 380
co-gestion des normes et des émergences

Tableau 12 : Le 4ème système de ressources :..... 383

Tableau 13 : Action, rôles et ressources de l'équipe éducative 386

Tableau 14 *:* Comparaison entre les principes directeurs « autour du roman » 395
« l'aventure TPE », *« lecture et projets »* (1) et (2)

Tableau 15 : Le premier niveau de ressources et de contraintes organisationnelles 454
(« *un collège normal…* »)

Tableau 16 : La dialogique spatio-temporelle et relationnelle du système d'activités 457

Tableau 17 : La dialogique des savoirs du système d'activités 458

Tableau 18 : La dialogique des expressions et des échanges 461

Tableau 19 : La dialogique autoréférente du système d'apprentissage 462

Tableau 20 *:* Comparaison entre les principes directeurs de *« autour du roman »* 468
« l'aventure TPE », *« lecture et projets »* et *« un collège normal… »*

Tableau 21 : Le réseau de la formation continue (Éducation nationale)..... 476

Tableau 22 : Rôles et attentes de rôles (*« d'un Godot l'autre »*) 553

Tableau 23 : Rôles des formateurs et transformations/restaurations 558

Tableau 24 : Le premier niveau de ressources et contraintes organisationnelles.....560

Tableau 25 : Le deuxième système de ressources : la dialogique spatio-temporelle et relationnelle des activités 563

Tableau 26 : La dialogique des expressions et des échanges 565

Tableau 27 : La dialogique autoréférente du dispositif d'apprentissage.....567

Tableau 28 : Revue comparative des principes directeurs 586

Tableau 29 : Le premier niveau de ressources et de contraintes organisationnelles « s*cène ou coulisses »*. 674

Tableau 30 : La dialogique du système d'activités.....675

Tableau 31 : La dialogique des expressions et des échanges 676

Tableau 32 : La dialogique autoréférente du dispositif d'apprentissage.....677

Tableau 33 : Comparaison entre les principes directeurs de *« d'un Godot l'autre.. outils en intranet »* et de *« scène ou coulisses* » 715

Tableau 34 : Conditions de construction d'un dispositif apprenant *« Conclusion »* 740

Table des illustrations : figures

Figure 1 : Le modèle : niveaux d'analyse et problématiques 153

Figure 2 : Le système de recherche 165

Figure 3 : Le monde de l'enseignante à l'issue de la troisième micro-situation 188
(« Huis clos »)

Figure 4 : Le jeu des interactions cumulatives 190

Figure 5 : Plan du CDI **(« A*utour du roman »*)** 203

Figure 6 : Première séance modulaire : un renversement d'attitude 226

Figure 7 : Lieux et temps de la séquence 231

Figure 8 : Repositionnement pédagogique du CDI 233

Figure 9 : Ressources contextuelles et récursivité entre les objectifs de niveaux I et II 242

Figure 10 : Plan du CDI **(« *Lecture et projets »*)** 332

Figure 11 : Une constellation résonante 358

Figure 12 : Mise en barrettes de trois classes et réseau d'activités au CDI 359

Figure 13 : Des activités en résonance 360

Figure 14 : Les constellations de travail 362

Figure 15 : Le CDI comme dispositif ressource 363

Figure 16 : La contextualisation mutuelle des activités dans le sous-système du PAI *« Lire pour projets »* 366

Figure 17 : Le système de ressources 384

Figure 18 : Première situation de FAD, médiation par apprentissage collectif ***(« D'un Godot l'autre »)*** 531

Figure 19 : Deuxième situation de FAD : remédiation du formateur improvisé 532

Figure 20 : Les univers de préoccupation du CFC et des formateurs 540

Figure 21 : Le centre de ressources comme interface entre différents espaces ***(« Scène ou coulisses »)*** 653

Figure 22 : Typologie du système documentaire 681

Table des métaphores

« Huis Clos »	*« Huis Clos »* 182
Le texte et le jeu	« *Autour du roman* » 246
L'écriture de l'histoire, l'histoire de l'écriture	« *L'aventure TPE* » 312
« Spectacles », « Paroles », « Histoires »	« *Lecture et projets* » 391
Les arts de la rue	« *Un collège normal* » 465
« En attendant Godot »	« *D'un Godot l'autre* » ..... 533 première expérimentation
« Godot contre Godot » (bis)	« *D'un Godot l'autre* » ..... 550 première expérimentation
Une pièce dont vous êtes le héros	« *D'un Godot l'autre* » ..... 578 outils en intranet
« Pièce à faire »	« *D'un Godot l'autre* » - synthèse 591
Scène ou coulisses ?	« *Scène ou coulisses* » ..... 673 dispositif centre de ressources
C'est une autre histoire	« *Scène ou coulisses* » ..... 712 gestion de la documentation interne

Table des résumés

1ERE PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 1. LES PREMISSES DE LA RECHERCHE..... 61

1ERE PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 2. LA CONSTRUCTION DE L'OBJET DE RECHERCHE 92

1ERE PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 3. LE CADRE THEORIQUE DE LA RECHERCHE 138

1ERE PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 4. PROBLEMATIQUE ET MODELE DE RECHERCHE..... 156

1ERE PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 5. METHODOLOGIE DE RECUEIL, D'ANALYSE, DE VALIDATION 163

2EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 1. *« HUIS CLOS»*..... 198

2EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 2. *« AUTOUR DU ROMAN »* 254

2EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 3. *« L'AVENTURE TPE »*..... 316

2EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 4. *« LECTURE ET PROJETS »*..... 397

2EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 5. *« UN COLLEGE « NORMAL », MAIS PAS ORDINAIRE*. 470

3EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 1. UN RESEAU ACADEMIQUE DE GRETA 511

3EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 2. *« D'UN GODOT L'AUTRE… »* (GRETA A) 595

3EME PARTIE - RESUME DU CHAPITRE 3. *«SCENE OU COULISSES »* (GRETA B)..... 716

Table des annexes

Annexe 1 : *« Autour du roman».* Questionnaire donné en module..... 760

Annexe 2 : *« Autour du roman».* Des figures différentes du père Goriot..... 761

Annexe 3 : *« Autour du roman ».* Recherches au CDI, et objectifs pédagogiques 763

Annexe 4 : *« L'aventure TPE »*. Extraits de la synthèse de Sandra..... 765

Annexe 5 : *« Lecture et projets »*. Exercice effectué en atelier de lecture 767

Annexe 6 : *« Lecture et projets »*. Critères d'auto-évaluation d'une communication..... 768

Annexe 7 : *« Lecture et projets »*. Critères de réussite d'une participation 769

Annexe 8 : *« Un collège normal »*. Page d'accueil du site du collège 770

Annexe 9 : *« Un collège normal »*. Emploi du temps type de l'élève..... 771

Annexe 10 : *« Un réseau académique de GRETA »*. extrait du livret d'accueil 772
du formateur (GRETA B)

Annexe 11 : *« Un réseau académique de GRETA »*. Les sept exigences 773
de la norme GRETAPLUS

Annexe 12 : *« Un réseau académique de GRETA »*. Les centres de ressources..... 774
Texte extrait du site académique de présentation des GRETA

Annexe 13 : *« D'un Godot l'autre ».* Extraits des entretiens réalisés avec les acteurs..... 775
du GRETA A

Annexe 14 : *« D'un Godot l'autre ».* Définitions de la situation..... 780

Annexe 15 : « *Scène ou coulisses* ». Fonctions de service et fonctions techniques..... 782
du centre de ressources (1996)

Annexe 16 : « *Scène ou coulisses* ». Le centre de ressources : acteurs, fonctions..... 783
et services (1996)

Annexe 17 : « *Scène ou coulisses* ». Un centre de ressources : pour qui ? (1998)..... 785

Annexe 18 : « *Scène ou coulisses* ». Synthèse des entretiens réalisés avec les formateurs .. 786

Annexe 19 : « *Scène ou coulisses* ». Projet de mise en place d'un système 789
de gestion de la documentation interne

Annexe 20 : « *Scène ou coulisses* ». Page écran présentant l'arborescence 792
des doc ressources (fiches produit)

Table des sigles et acronymes

AFPA	Association pour la Formation Professionnelle des Adultes
APP	Ateliers de Pédagogie Personnalisée
ARL	Ateliers de Raisonnement Logique
BCD	Bibliothèque Centre de Documentation
B2i	Brevet Informatique et Internet
BEP	Brevet d'Études Professionnelles
BU	Bibliothèque Universitaire
BTS	Brevet de Technicien Supérieur
CAFOC	Centre Académique de Formation Continue
CAP	Certificat d'Aptitude Professionnelle
CAPES	Certificat d'Aptitude Professionnelle à l'Enseignement Secondaire
CAS	Construction Autonome des Savoirs
C2i	Certificat Informatique et Internet
CDI	Centre de Documentation et d'Information
CEC	Contrat Emploi Consolidé
CEG	Collège d'Enseignement Général
CERIC	Centre d'Études et de Recherches en Information et Communication
CES	Contrat Emploi Solidarité
CES	Collège d'Enseignement Secondaire
CFC	Conseiller en Formation Continue
CFI	Crédit de Formation Individualisé
CIBC	Centre Inter-institutionnel de Bilans de Compétence
CIE	Conseil Inter-Établissements
CIF	Congé Individuel de Formation
CNAM	Conservatoire National des Arts et Métiers
CNIE	Centre National de Ressources sur l'Ingénierie Éducative
CNRQ	Centre National de Ressources sur la Qualité
CR	Centre de Ressources
CRESAS	Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire
CRDP	Centre Régional de Documentation Pédagogique
DAFCO	Délégation Académique à la Formation Continue
DPFI	Dispositif Permanent de Formation Individualisée
DRTEFP	Direction Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle
EAO	Enseignement Assisté par Ordinateur
ECJS	Éducation Civique, Juridique et Sociale
ELEN	Espaces Langues de l'Éducation nationale

ENRA	Espace National de Ressources sur l'Alternance
EPLE	Établissement Public Local d'Enseignement
ERIF	Espace Ressources sur l'Ingénierie de Formation
FAD	Formation À Distance
FADBEN	Fédération des Enseignants Documentalistes de l'Éducation Nationale
FAM	Fonds Académique de Mutualisation
FFFOD	Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance
FOAD	Formation Ouverte et À Distance
FOL	Fédération des Œuvres Laïques
FORE	Formations Ouvertes et Ressources Éducatives
FONGECIF	Organisme collecteur des fonds spécifiques aux CIF
FSE	Fonds Social Européen
GRETA	Groupement d'Établissements
GRETAPLUS	Norme Qualité Éducation nationale en formation d'adultes
IST	Information Scientifique et Technique
MAFPEN	Mission Académique à la Formation des Personnels de l'Éducation nationale
NTE	Nouvelles Technologies Éducatives
NTIC	Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication
OPCA	Organisme Paritaire Collecteur Agréé
PAQUE	Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi
PDG	Plan de Développement des GRETA
PDG	Principe Directeur Général (dans le PEI)
PEI	Programme d'Enrichissement Instrumental
PFE	Période de Formation en Entreprise
PLP	Professeur de Lycée Professionnel
PPCP	Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel
PRQ	Programme Régional Qualifiant
PNL	Programmation Neuro-Linguistique
RNCP	Répertoire National des Certifications Professionnelles
TCAO	Travail Coopératif Assisté par Ordinateur
SRIF	Système de Réponses Individualisées de Formation
TIC	Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	Technologies de l'Information, de la Communication et de l'Enseignement
TPE	Travaux Personnels Encadrés
UC	Unités Capitalisables
UFCV	Union Française des Centres de Vacances et de loisirs
VAE	Validation des Acquis de l'Expérience
VAP	Validation des Acquis Professionnels
ZOIF	Zones d'Offres Individualisées de Formation

Introduction générale

Cette thèse est une étape importante dans un parcours de recherche qui a commencé pour nous en octobre 1995. En relation avec notre activité professionnelle, l'engagement dans un cursus universitaire en maîtrise de Documentation, Sciences de l'Information, puis en octobre 1996 dans un DEA de Sciences de l'Information et de la Communication conduisit à notre recherche doctorale.

Nous présenterons, dans une première partie, notre démarche de recherche dans ses différentes dimensions : ses prémisses (chapitre 1), la construction de notre objet de recherche (chapitre 2), notre outillage théorique (chapitre 3), concourant à la construction de notre problématique et de notre modèle de recherche (chapitre 4). Cette première partie s'achèvera avec la présentation de notre méthodologie de recueil, d'analyse et de validation (chapitre 5).

Un premier cas « fictif », et six analyses de terrain constitueront ensuite notre deuxième et notre troisième partie. Deux cas en lycée seront suivis de deux cas en collège (deuxième partie). Dans la troisième partie, nous aborderons des situations au sein de deux GRETA, après avoir présenté le fonctionnement de ce réseau qui assume une mission de formation des adultes au sein de l'Éducation nationale.

Dans ces études de cas, nous tenterons de répondre à la problématique que nous avons dégagée, en expérimentant notre modèle projectif de recherche. Le modèle sera testé avec un premier cas intitulé *« huis clos »*, cas « fictif » caractérisant une situation idiomatique standard « témoin » de référence. Il sera ensuite expérimenté sur les cas « réels ». A partir d'un premier cas « réel », les premiers éléments dégagés seront utilisés comme un premier outillage de comparaison pour les cas suivants, plus complexes, et ces outils évolueront au fil des cas.

Une série de métaphores jalonne aussi ce voyage dans le temps et dans l'espace, du lycée au collège, tantôt en 1993, tantôt en 2002, puis en GRETA, en 1995-1997, en 1999-2000, et en 2001-2003.

Une conclusion générale nous permettra de synthétiser les principaux apports de cette recherche, quant à la démarche mise en œuvre, et aux résultats obtenus, tant pour la connaissance que pour l'action.

L'organisation de cette thèse permet plusieurs parcours de lecture :

La division thématique en trois grandes parties permet d'abord au lecteur de se concentrer tour à tour ou sélectivement :

- sur la **démarche de recherche** (première partie) ;
- sur la **mise en scène de cette démarche de recherche**, avec le cas fictif intitulé *« huis clos »* (chapitre 1 de notre deuxième partie) ;
- sur l'analyse des situations et dispositifs de **lycée** (deuxième partie, chapitres 3 et 4 respectivement intitulés *« autour du roman »* et *« l'aventure TPE »*) ;
- sur l'analyse des situations et dispositifs de **collège** (deuxième partie, chapitres 5 et 6 intitulés *« lecture et projets »* et « *un collège normal, mais pas ordinaire* » ;
- sur l'analyse des situations et dispositifs en **formation d'adultes**, avec les cas *« d'un Godot l'autre »* et *« scène ou coulisses »* (troisième partie, chapitres 2 et 3).

Mais d'autres types de navigation sont aussi possibles, pour survoler l'ensemble, lire sélectivement ou mettre en relation certains éléments d'analyse :

- de **métaphore en métaphore**. Une **table des métaphores**, en **page 33**, facilite leur repérage, et leur mise en relation ;
- de **résumé en résumé**. Chaque chapitre est clôturé par un résumé d'une page, ce qui permet une approche globale rapide de l'ensemble. Une **table des résumés, en page 33**, facilite ce balayage ;
- de **tableau en tableau**. Dans la **table** disponible **pages 30 et 31**, **les tableaux comparatifs plus synthétiques** sont indiqués en caractères gras. Il est également possible de comparer des niveaux d'analyse d'un tableau à l'autre, d'un cas à l'autre.

Enfin, **dans toutes les tables, les intitulés des cas sont repris** pour que le lecteur puisse plus aisément situer sa lecture des tableaux, des figures, des métaphores, des résumés, des annexes.

Première partie

Présentation générale du projet de recherche

Introduction

Cette première partie est consacrée à la présentation de la construction de notre projet de recherche.

Le premier chapitre nous permettra de définir notre posture de recherche, ainsi que les antécédents au projet, liés aux bilans de travaux de recherche antérieurs.

Dans le deuxième chapitre, nous construirons et contextualiserons l'objet de recherche, que nous confronterons ensuite, au chapitre 3, à des référents épistémologiques et théoriques.

La problématique et les niveaux d'analyse, constituant le modèle projectif de recherche, en relation avec les autres éléments du système paradigmatique (posture--intention-objet-cadre théorique) seront présentés au chapitre 4. Les méthodologies d'analyse et de validation seront présentées au chapitre 5.

Enfin, nous terminerons cette première partie par une modélisation de notre système de recherche, ainsi qu'un tableau récapitulatif de l'ensemble du processus de recherche.

1. Les prémisses de la recherche

Notre projet de recherche ne saurait être dissocié de notre posture et des antécédents qui ont conduit à sa construction.

1.1. Posture de recherche

Le projet de recherche est intimement lié à notre activité professionnelle. Une rapide présentation de l'historique et de la nature de ces activités permettra de mieux cerner notre intention et notre dynamique de recherche. En effet, dans le paradigme du constructivisme, l'objet de la recherche, même s'il est « objectivé », ne peut être séparé du sujet qui le construit. Le chercheur est donc présent dans son système de recherche.

J'exerce depuis treize ans des activités de formatrice et de responsable d'un centre de ressources en formation d'adultes, au sein d'un GRETA (Groupement d'Établissements) de l'Éducation nationale.[3]

Recrutée comme formatrice en communication professionnelle et en droit auprès d'un groupe de stagiaires en CAP ESAC (Employé des Services Administratifs et Commerciaux) en 1989 sans compétences pédagogiques spécifiques, je n'avais, en outre, pas les compétences documentaires nécessaires pour assumer la mission de créer et de développer un centre de ressources, mission qui m'était également confiée. Je me suis formée intensivement « sur le tas », utilisant tour à tour les ressources d'observation de terrains divers et de courtes sessions de formation assorties de lectures variées. En 1993 j'ai obtenu le CAPES de documentation que j'avais préparé avec les cours du CNED, mais au lieu de rejoindre la formation initiale, j'ai poursuivi, dans le cadre d'un poste gagé, les activités menées au sein du GRETA.

Un formateur exerçant dans un GRETA doit être poly-compétent : il intervient dans plusieurs domaines, contrairement à un enseignant de formation initiale.

[3] Les GRETA sont les structures de formation de terrain. Un GRETA est une organisation qui regroupe tous les collèges et lycées d'un bassin d'emploi, pour assumer la mission de formation continue (formation d'adultes) au sein de l'Éducation nationale. Le premier chapitre de notre troisième partie présente l'organisation du réseau des GRETA (chapitre 1.1. *Présentation générale du réseau des GRETA)*

Ainsi, avec un double cursus universitaire initial en Lettres et en Sciences Économiques, mon activité de formation a parcouru tour à tour des champs variés comme la bureautique, la communication, le français et l'histoire-géographie, l'économie et le droit. Ces interventions sont exercées également auprès de publics d'âges, de statuts, de niveaux très différents. On peut ainsi qualifier le formateur contractuel débutant de « mercenaire » de la formation. Mais cette activité ne se résume pas à assurer des séances de formation. Un accompagnement individualisé, en centre et en entreprise, est assuré par un formateur dit « référent », non seulement pendant son parcours, mais aussi en amont avec l'étude de recevabilité et de faisabilité de la demande, et en aval, avec le suivi post-formation. Enfin, dans un système d'entrées et de sorties permanentes, il faut produire des outils permettant des apprentissages et des évaluations individualisées.

Le centre de ressources d'un GRETA se distingue d'un CDI (Centre de Documentation et d'Information) de collège ou de lycée. Ses objectifs affichés sont de développer l'individualisation dans les apprentissages, et de favoriser l'autonomie des stagiaires, ainsi que l'usage de ce que Jacques PERRIAULT (2002, p. 11) nomme les TNT (Toujours Nouvelles Technologies) éducatives. La charge du développement de l'utilisation de ces technologies m'est confiée à partir de 1997, ainsi que l'accompagnement de publics en FOAD (Formation Ouverte et à Distance) en 2002. L'exercice de la responsabilité d'un centre de ressources nécessite donc la mise en œuvre conjointe d'ingénieries différentes, en management et en gestion, en conseil, en communication et en documentation, et en pédagogie. Mais elle requiert aussi l'articulation difficile de champs de préoccupation, de niveaux de logique différents, l'exercice d'une transversalité verticale dont Dominique GÉNELOT a souligné la nécessité (2001, p. 151-156 ; in KOURILSKY, 2002, p.113-116).

L'ensemble de ces activités se déroule également au sein d'un réseau académique constitué de différents groupes d'acteurs que l'on peut appeler « constellations de travail », en reprenant l'expression d'Henri MINTZBERG (1982, p. 69-74).

> Les constellations de travail sont « de petits groupes de pairs, constitués sur la base de relations horizontales et non verticales : aux niveaux les plus bas, ces groupes reflètent la spécialisation fonctionnelle ou la relation de proximité, dans le flux de travail ; au niveaux les plus élevés, ils dépassent les clivages créés par les spécialités et les fonctions"

C'est bien ainsi que l'on peut définir les réunions de réseau des centres de ressources de l'académie, celles du groupe académique qualité de mise en place de la nouvelle

norme Education Nationale, ainsi que divers groupes de projets initiés par la DAFCO (Délégation Académique de la Formation Continue) auxquels j'ai participé.

Mais ces activités diverses ont suscité et suscitent des interrogations multiples, avec l'intention de prendre de la distance pour les regarder autrement, et leur réinjecter de nouvelles dynamiques. Nécessité à laquelle les brèves sessions de formation académiques institutionnelles destinées aux formateurs, auxquelles j'avais eu très largement recours, ne pouvaient plus répondre. Me sentant dans une position de recherche, j'avais le souci de mettre en interaction en permanence terrains professionnels et apports théoriques. Tout en maintenant cette activité professionnelle à plein temps, j'ai donc obtenu à l'université Paul Valéry une maîtrise en Documentation, Sciences de l'Information (1996) et un DEA en Sciences de l'Information et de la Communication (1997). S'est ajoutée à cette expérience depuis 1997 la rencontre d'un public différent, celui d'étudiants, avec l'activité de chargée de cours dans cette université, en Documentation, auprès d'un public en licence.

La posture de **praticienne chercheure, de chercheure-praticienne** est celle que je revendique, dans une alternance interactive qui ne saurait être réduite à un flux à sens unique, à un apport théorique nourrissant et dynamisant des pratiques de terrain. En effet, mes activités professionnelles viennent orienter telle ou telle participation à un séminaire de recherche, tout comme de nouvelles compréhensions s'incarnent dans ma pratique quotidienne. Plutôt qu'une prise de distance, il s'agit de décentrations, de l'usage polarisé d'un « là-bas » pour comprendre « l'ici ». Le chercheur convoque le praticien, le praticien convoque le chercheur, dans un espace intermédiaire qui tient ensemble deux logiques hétérogènes, un espace complexe fondé sur le principe dialogique d'Edgar MORIN (1990, p. 99).

> « Le principe dialogique nous permet de maintenir la dualité au sein de l'unité. Il associe deux termes à la fois complémentaires et antagonistes »

La complexité de cette double implication peut être définie, avec les apports de la réflexion de Jean-Louis LE GRAND (2000), comme une « implexité » :

> « une dimension complexe des implications, complexité largement opaque à une explication. L'implexité est relative à l'entrelacement de différents niveaux de réalités des implications qui sont pour la plupart implicites (pliées à l'intérieur). »

Cette réflexion sur « l'implexité » est donc reliée à un questionnement sur la posture du chercheur, et sur son rôle social, mais aussi sur les modes de production de sa connaissance. Le chercheur devient « objet de sa connaissance tout en demeurant

sujet » : faut-il attendre de lui « l'apport d'un regard réflexif dont les effets pratiques se répercutent sur le terrain », dans une interaction **verticale** se jouant entre la connaissance du terrain et la recherche ? Si l'on attend d'une posture de recherche une possibilité de « désadhérence au donné, à un ensemble d'idéologies et de pratiques sans théories »[4], comment cette désadhérence se constitue-t-elle, pour le chercheur, lui aussi « jeté au monde » ? Comment ce regard réflexif est-il alimenté ? Ne serait-ce pas aussi par la possibilité de traverser **horizontalement** des espaces, de convoquer « ici » de multiples « ailleurs » ?

1.2. Les antécédents du projet de recherche

Le projet de recherche émerge d'une continuité de préoccupations dans le choix de l'objet d'étude, mais aussi d'une discontinuité dans le cadrage théorique et méthodologique mobilisé, entre les travaux de recherche effectués en maîtrise de documentation, sciences de l'information et l'entrée dans un cursus de DEA en sciences de l'information et de la communication.

1.2.1. Du centre de documentation au dispositif ressource

L'intention qui a présidé à la production de notre mémoire de maîtrise intitulé *«du centre de documentation au dispositif ressource : quelles médiations?»* (DE LAVERGNE, 1996) était de mettre en relation les différents dispositifs intermédiaires qui se développent dans les organismes et les institutions d'enseignement, de formation, et de réfléchir sur leurs missions, leurs fonctions, leurs rôles. Une recherche mobilisant de façon ternaire les champs de la documentation, de la communication et de la pédagogie, chacun des trois interpellant tour à tour les deux autres.

Une typologie multicritères des lieux documentaires destinés à des publics en situation d'apprentissage, au sein de l'Éducation nationale : BCD (Bibliothèques Centres de Documentation), CDI (Centres de Documentation et d'Information), centres de ressources localisés dans des GRETA ou des entreprises, bibliothèques universitaires…, nous a permis de comparer, en référence au public et à l'institution hôte, les politiques, fonctions et dimensions privilégiées, et de repérer des convergences, au-delà de cette diversité. L'intention institutionnelle est d'en faire des leviers de transformation ou d'évolution des systèmes. Ces lieux questionnent la

[4] Claude BALTZ a évoqué l'importance de la question épistémologique dans ces termes lors d'une conférence organisée par le CERIC (Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'information et de

relation entre information et formation. La matérialisation de ces espaces intermédiaires, reconnus et institutionnalisés, rend partiellement visible l'action d'apprendre, et concourt à mettre en œuvre et à légitimer d'autres façons d'apprendre.

La deuxième partie de ce mémoire analyse l'organisation de ces lieux comme dispositifs ressources : interface horizontale et verticale dans un établissement ou une organisation locale, espace de communication entre les acteurs, relais entre l'institution et l'extérieur. Elle évoque les heurts entre la logique patrimoniale, fonction de mémoire d'un savoir stabilisé dans l'écrit et cloisonné en disciplines, et la logique pédagogique, qui vise à construire un contexte favorisant la constitution d'un collectif « cosmopolite, composé d'individus, d'institutions et de techniques » (LEVY, 1990). Une modélisation de ce dispositif comme espace de médiation délimité par l'articulation croisée des missions d'information et de formation d'une part, et des fonctions de capitalisation et d'actualisation d'autre part, modélisation conçue comme un outil d'évaluation ou d'audit applicable à tout dispositif ressource, permettant d'en dresser une « carte » vient clôturer cette approche organisationnelle et fonctionnelle du dispositif.

Après la modélisation de cette médiation organisationnelle, une troisième partie est consacrée aux situations de médiation générées par ce dispositif structurant et communicant, situations qui vont elles-mêmes transformer la structure en dispositif enseignant et apprenant. Le dispositif ressource devient la pointe du sommet du triangle didactique, mettant en relation l'apprenant et le savoir, mais cette pointe délimite un espace au sein duquel différents niveaux de médiation interactifs peuvent s'inscrire : médiation du document, de l'enseignant documentaliste, d'une équipe pédagogique. Ces niveaux de médiation, documentaire, puis informationnelle, et enfin socio-cognitive ne constituent pas un empilement mais chaque niveau supérieur de médiation « conduit à reconstruire entièrement les niveaux de médiation précédents, puisqu'il s'agit d'une transformation des modèles pédagogiques et des comportements à partir de situations de médiation documentaire ». Avec l'utilisation des technologies éducatives, conçu et construit comme un système ouvert constitué d'un réseau de micro-systèmes de ressources, il se dématérialise et contribue à décloisonner les espaces, les rôles, les disciplines.

---

la Communication) à Montpellier le 23 janvier 2002

1.2.2. Cursus de DEA et bilan critique de ce travail

Le mémoire de maîtrise mettait en évidence l'opposition entre la logique de transmission des savoirs et la logique de construction des savoirs. Déjà imprégné de l'approche systémique, celui-ci proposait une approche communicationnelle de la situation pédagogique, vue comme « une situation de communication par excellence » (MUCCHIELLI A., 1995, p.121). La médiation d'un lieu ressource était comprise comme une recontextualisation de l'espace-temps, ce contexte étant la cible même des actes de communication.

Mon engagement dans un cursus de DEA en sciences de l'information et de la communication fait suite à une approche critique de ce travail, et me permet d'en formuler un bilan critique. La recherche était guidée par une intuition issue de ma pratique professionnelle, qui m'a amenée à retrouver dans des lectures une confirmation des analyses, des pistes que j'avais déjà formulées, puis à pousser l'étude, à modéliser et prescrire un dispositif idéal, considéré comme un dispositif d'apprentissage. La réflexion était sous-tendue de façon cachée par les multiples situations d'apprentissage vécues, mais elle **ne décrivait ni n'explicitait « comment » les apprentissages s'effectuaient, quelles étaient les conditions de construction de ces apprentissages, et les processus en œuvre dans ces dispositifs.** Je relevais, de plus, une contradiction entre le constructivisme prôné et le caractère hypothético-déductif du mémoire.

1.2.3. L'introduction des NTE en formation d'adultes

C'est donc une recherche, non seulement sur les conditions organisationnelles de l'activité, sur l'articulation des fonctions et des missions, mais sur « **les processus et les conditions de construction de l'innovation en générale, de systèmes utilisant les nouvelles technologies de formation en particulier** » (DE LAVERGNE, 1997, p. 16)**,** que j'entreprends, à partir de l'introduction des NTE (Nouvelles Technologies Éducatives) de 1995 à 1997 dans un réseau académique de GRETA piloté par la DAFCO (Délégation Académique à la Formation Continue). Cette introduction des NTE se traduit par la mise en place de l'utilisation d'internet et de dispositifs de FAD (Formation À Distance).

Il s'agit d'un renversement épistémologique, car cette recherche, empirico-inductive, part des observations de terrain à l'échelon académique et au sein de cinq GRETA locaux. Elle mobilise une démarche compréhensive du sens et des enjeux de

l'utilisation d'Internet en formation et de l'expérimentation de dispositifs de FOAD (Formation Ouverte et à Distance), pour des acteurs en situation. Les méthodes des approches interactionniste systémique, communicationnelle et actionniste utilisées sont en congruence avec le paradigme du constructivisme. Nous résumons ici brièvement les apports de cette recherche **qui ont servi de prémisses à la construction de notre problématique de thèse.**

1.2.3.1. Les processus conduisant au retour à des schémas de formation habituels, au niveau académique

L'introduction des nouvelles technologies est présentée dans cette académie comme devant conduire à la « mutualisation des compétences » et à la « professionnalisation » des acteurs. Ces deux expressions sont utilisées de façon incantatoire et récurrente, sans toutefois que leur sens ne soit explicité.

Tout d'abord la volonté de mutualisation des expériences au niveau académique se heurte aux différences de taille et d'organisation entre les GRETA locaux, qui se traduiront par des différences d'implication dans la mise en œuvre de ces technologies, mais elle est aussi limitée par un sentiment de concurrence perdurant entre les GRETA locaux, malgré une appartenance commune au réseau académique.

Si dans tous les cas, cette introduction des NTE est vue comme une opportunité sur le plan économique et commercial, elle prend pour les petits GRETA fortement impliqués, un caractère d'urgence associé à leur survie. Ces petites structures, rayonnant dans des zones rurales, veulent jouer la carte du développement local. Pour d'autres structures plus importantes, et dont les fonctionnements sont plus bureaucratiques, cette introduction des technologies éducatives n'est ni une menace immédiate, ni une opportunité à saisir rapidement, mais elle représente « ce vers quoi il faut se tourner, ce à quoi il faut se préparer ». Certains de ces GRETA attentistes, ont une stratégie de veille, avant de récolter les fruits d'une capitalisation conséquente des expériences au niveau académique, limitant la prise de risques. La mutualisation des compétences portera le sens de l'enseignement des retours d'expérience des GRETA qui les ont précédés. En somme, les pièges à éviter, les erreurs à ne pas commettre.

Mais le premier GRETA à s'être lancé dans un dispositif de FAD ne dispose en aucun cas d'un avantage concurrentiel sur le marché. Il doit essuyer les revers de toute petite structure qui est la première à innover. Cependant naît au sein de cette structure pionnière la conscience forte d'avoir pris des risques avant d'autres, et le besoin de

cette reconnaissance. Ce sentiment est mêlé d'une difficulté à restituer des bilans de l'expérience, compte tenu des difficultés rencontrées.

La mutualisation de ces expériences au niveau académique devient, de ce fait, plus difficile. Même à l'interne, chaque GRETA veut valoriser son image. Une fois posé un modèle, il existe souvent un consensus à vouloir le considérer comme opérant, dans les conditions prévues. C'est pourquoi l'analyse communicationnelle effectuée dans tel GRETA « pionnier » met en relief **la construction collective, même si elle n'est pas consciemment souhaitée par les acteurs, de ces écarts entre le modèle prescrit et le modèle pratiqué.** Cependant, sur le plan local, l'équipe a acquis une maturité pédagogique sans commune mesure avec les équipes formatrices des autres GRETA. Les difficultés n'ont pas rebuté les formateurs, puisqu'ils veulent développer leurs compétences et s'investir dans l'évolution du dispositif. C'est pourquoi ils ont à coeur de valoriser leurs compétences acquises. [5]

1.2.3.2. Les logiques dominantes et la marginalisation de la réflexion pédagogique, au niveau local

Il est possible de repérer, dans le cadre organisationnel et institutionnel de tous ces GRETA, la prédominance d'une logique économique, à laquelle on peut relier l'adoption d'une définition « technicienne » de l'utilisation des NTE. La réflexion pédagogique est marginalisée par tous les acteurs.

La **logique économique** déclenche le processus. Pour tous les GRETA, ces innovations doivent être immédiatement rentables, elles offrent même l'opportunité de financer, non seulement des investissements matériels, mais des investissements immatériels, en maintenant la charge de travail de personnels formateurs en sous activité. En effet, grâce aux subventions diverses du Fonds Social Européen, du Fonds Académique de Mutualisation, de la Région, permettant de financer des projets innovants, les formateurs se voient maintenir leur quota de service. L'innovation peut bien être définie comme « une application pratique et rentable de la créativité » (LE BŒUF et MUCCHIELLI. A, 1991). Application qui, de plus, doit être rapide. Si les petits GRETA ont davantage de réactivité que les grands, ils ont cependant l'inconvénient de leur taille et de leur précarité : peu de droits à l'erreur, peu de moyens, pas de budget pour l'expérimentation ou la recherche. A ce stade, la notion de mutualisation des

[5] Nous reprendrons brièvement dans la troisième partie de notre thèse cette description de l'expérimentation d'un dispositif de FAD, dans ce GRETA, appelé « GRETA A » et poursuivrons l'analyse, à la lumière des évolutions ultérieures (chapitre 2, intitulé « *D'un Godot l'autre* »).

compétences revêt le sens d'une demande de moyens financiers et de compétences au niveau académique.

La **logique technicienne** vient s'appuyer sur les exigences de rentabilité du dispositif. Il faut concevoir les systèmes permettant de concrétiser rapidement l'utilisation des NTE sous forme d'une offre de produit, ou d'une nouvelle capacité de réponse. L'insuffisance des compétences locales et l'absence de recours à d'autres experts, le manque de réflexion globale, l'étroitesse des moyens budgétaires participent de la construction de systèmes défaillants, ou des multiples difficultés rencontrées dans leur élaboration.

En relation avec cette logique technicienne, un outil tel qu'Internet est surtout vécu comme une technologie de communication. Il est peu perçu comme un outil de communication, ni comme un outil transversal de mutualisation des compétences, permettant le partage de ressources. La vision que les acteurs ont de l'utilisation d'Internet est celle **d'une technologie complexe.**

Ces difficultés sont renforcées par les contraintes organisationnelles des GRETA. Les responsabilités et fonctions définies par l'organigramme, inadaptées aux exigences du marché et à un fonctionnement managérial flexible, sont reconstruites de façon informelle en fonction des identités et des espaces de jeu des acteurs locaux. Mais le cadre institutionnel intervient massivement dans ces difficultés d'ordre organisationnel : l'absence de statut juridique propre des GRETA , une direction constituée d'acteurs d'abord impliqués dans la formation initiale, la dépendance logistique et technique d'un établissement local, les normes de gestion, les statuts des formateurs.

Conformément à la logique de rentabilité immédiate de l'innovation, **les préconisations pédagogiques apparaissent comme incompatibles avec les contraintes financières et les exigences de rentabilité du système, qui construit et renforce ainsi le retour à des pratiques éprouvées et peu risquées.** La rémunération du travail du formateur distant en situation pédagogique est une charge de fonctionnement compressible, après l'amortissement des équipements et le paiement des charges fixes. Celle-ci sera donc supprimée ou minimisée. Cette situation concourt à reléguer à l'arrière plan la viabilité d'un fonctionnement, avec ses composantes cruciales : l'actualisation permanente des outils, l'amélioration et la professionnalisation des dispositifs, l'accompagnement pédagogique à distance. Le

sommet stratégique est alors confronté à la contradiction entre des exigences de rentabilité immédiate, et les exigences de qualité et de viabilité professionnelle des dispositifs.

1.2.3.3. Le scénario type de restauration des modèles habituels

Avec des variantes, on peut repérer la répétition d'un scénario type menant à la restauration des modèles habituels et des rôles traditionnels.

Progressivement, plus ou moins rapidement, les situations de FAD perdent toute spécificité, et intègrent le cadre « classique » d'un dispositif de formation individualisée de GRETA :

- les séances de regroupement deviennent des séances de face à face pédagogique « normales », en nombre réduit par rapport au cadre d'une formation habituelle :
- l'accompagnement distant devient inexistant, et les apprenants se retrouvent alors largement en situation d'autoformation, voire de « soloformation » dans un centre de ressources, comme c'est déjà l'usage dans les GRETA, sauf que le rapport entre le nombre d'heures de face à face pédagogique et le nombre d'heures d'autoformation dans le parcours est inversé.
- les outils de formation produits par les formateurs à cette occasion, dans le cadre de plans de production contractualisés seront utilisés dans ces situations d'autoformation au centre de ressources, sans leur intervention (qu'elle soit en présence ou à distance).

Retraçons brièvement le scénario de retour à ce modèle habituel.

Le projet naît de la rencontre entre l'initiative ou l'idée d'un formateur ou d'une formatrice et l'initiative ou l'idée d'un Conseiller en Formation Continue (CFC). Compte tenu de la logique dominante, ce formateur ou cette formatrice est le plus fréquemment **un informaticien ou une informaticienne**, dont le statut peut varier (administratif, vacataire, contractuel). Ce peut être aussi une équipe chargée de la dimension technique du projet, mais celle-ci travaille de façon isolée, sans coordination avec l'équipe travaillant sur les composantes pédagogiques.

La DAFCO et le CAFOC[6], sollicités, fournissent leur appui financier, logistique et pédagogique et le projet se construit. **Le formateur initiateur (ou l'équipe initiatrice) se retrouve en position de médiateur par rapport aux autres formateurs**, s'il est reconnu et que son **statut** le permet. Ce médiateur est très occupé par les problèmes techniques à résoudre, ce qui n'est pas pour lui déplaire, car d'une part il s'agit de sa compétence professionnelle, et d'autre part, il acquiert de nouvelles compétences techniques, ou il les actualise. Pour ce formateur initiateur, la notion de compétence est intimement liée à la **compétence technique.** Sa vision de la « professionnalisation des formateurs », c'est d'abord celle de l'acquisition de compétences en informatique. Est-il d'abord informaticien ou formateur ? Est-il technicien ou pédagogue ? Toujours est-il qu'il met le doigt sur un abcès de fixation chez nombre de formateurs : **le rejet cristallisé de l'informatique**, ce qui fait apparaître un premier **clivage** dans l'équipe pédagogique.

Cette cristallisation autour de l'informatique converge avec une injonction connexe: les formateurs doivent acquérir de nouvelles compétences. Les formateurs se sentent atteints dans leur identité : ils individualisent la formation, ils créent des outils, ils accompagnent leurs stagiaires en centre de formation et en entreprise. Pourquoi, soudain, sont-ils devenus incompétents ? L'injonction est normative, elle vise à faire émerger un nouveau référent collectif, une nouvelle norme concernant le service du formateur et un nouveau référentiel de compétences. **La réponse de défense est affective**. Les formateurs ne voient plus l'intentionnalité générale, ils voient les problèmes posés par la situation présente : leur sentiment de compétence est atteint.

La définition qu'ils donnent de cette situation est confortée par la logique économique et commerciale qui, devant les exigences d'opérationnalité immédiate de l'innovation, incite à raisonner **en termes de produits**. Internet est un produit de formation, l'utilisation de cette technologie est constitutive d'un produit à vendre : la FAD ou le produit de formation utilisant Internet. Ce raisonnement en termes de produits **converge avec la notion d'outils de formation, largement considérés comme des produits, des résultats, et non comme un gage de la compétence des formateurs** qui les ont créés. L'outil est objectivé et considéré comme un investissement durable.

[6] La DAFCO est la Délégation Académique à la Formation Continue. Le délégué est, auprès du Recteur, l'interlocuteur unique pour tous les partenaires régionaux, disposant de l'ensemble des moyens académiques en matière de formation d'adultes. Le CAFOC ou Centre Académique de Formation Continue est le secteur de la DAFCO consacré aux ressources pédagogiques, à l'ingénierie de formation, à la mise en œuvre des plans de formation des personnels GRETA.

Le véritable capital, le formateur qui l'a créé, est mis au second plan. **L'outil devient le pivot du dispositif, et non l'un des instruments du dispositif.**

La **zone d'incertitude,** liée à la difficulté de concevoir et de mettre en oeuvre une innovation dans un cadre trop prescriptif ou normatif, sera exploitée par les formateurs, dans le sens d'une réduction des émergences, orientée vers la restauration des dispositifs connus et rassurants, et qui correspondent à la **définition normée actuelle de leur service**.

Le référent collectif, dans les pratiques et dans les textes, c'est l'heure de formation en face à face pédagogique. Les autres heures de coordination ou d'accompagnement sont dites « heures périphériques ». Ce référent commun est renforcé par l'action des partenaires financiers, qui rémunèrent les actions sur la base du nombre d'heures de formation. Les exigences de qualité telles que l'individualisation des parcours, l'accompagnement, le suivi en entreprise, la reconnaissance des acquis en début et en fin de formation, l'insertion professionnelle sont à la fois périphériques et requises par les partenaires. Compte tenu de la pression concurrentielle, et de la dispersion de la demande, ce service de qualité peut difficilement être vendu, il doit être offert sur les mêmes bases tarifaires, et le versement de « ces heures périphériques » aux formateurs est compromis. Ce détournement construit, est constaté par les sommets stratégiques, parfois regretté, mais ils ne peuvent l'éviter. Les exigences de rentabilité ne permettent pas de rémunérer ces nouvelles activités.

Les formateurs construisent ainsi une **sauvegarde de défense d'un système existant**, faisant l'impasse sur le moyen terme. La situation ainsi définie ne permet pas la construction, par l'usage, d'une nouvelle norme de comportement des formateurs, ni l'évolution de leurs systèmes de pertinence. Pour le moment, ce qu'ils constatent d'abord dans l'utilisation des nouvelles technologies, c'est la **confirmation de leurs craintes**, largement relayées par les médias, **la peur d'une formation sans formateur** (HELDERLÉ et GÉRARD, 1997) la confirmation de leurs prémisses signifiantes.

Formation sans formateurs qu'ils construisent eux-mêmes, c'est le paradoxe, le travail du formateur distant n'étant pas rémunéré. Cette peur est renforcée par d'autres éléments contextuels : la restructuration du marché de la formation, la valorisation de l'entreprise comme lieu de formation, les exigences conjointes de qualification et d'insertion professionnelle.

Dans presque tous les GRETA, le centre de ressources est associé à la construction du dispositif. Les rôles que jouent les responsables animateurs divergent considérablement d'un GRETA à l'autre, en fonction des contextes, des statuts, de leur degré de reconnaissance par les formateurs, du temps alloué à cette fonction d'animation du centre de ressources. Les moyens humains et budgétaires des centres de ressources sont en baisse significative dans la majorité des organisations locales.

Des centres de ressources pilotes, et des centres de ressources relais, parfois réduits à leur plus simple expression, assureront cette mission de « tampon », des personnels sous statut précaire accompagnant, sans formation spécifique préalable, des publics en auto-formation.

1.2.4. Deux niveaux de questionnement pour la recherche doctorale

Cette synthèse débouche sur deux niveaux d'analyse, puis de questionnement, **qui vont servir de prémisses à la construction de la problématique de thèse.**

1. L'émergence de nouveaux rôles, souvent ramenée à la restauration de rôles habituels, débouche sur le retour à des schémas de formation traditionnels. Dans un débat latent, qui n'est jamais abordé de façon frontale, les modèles pédagogiques, les modèles de production de la formation sont questionnés.
2. Les injonctions mutuelles cumulatives entre les différentes catégories d'acteurs, les heurts entre leurs logiques d'action respectives, ne leur permettent pas de construire un apprentissage collectif générateur d'innovations. Ce deuxième niveau d'analyse émerge d'une approche systémique des organisations locales.

1.2.4.1. Un premier niveau d'analyse et de questionnement

Le premier niveau d'analyse et de questionnement concerne la dimension pédagogique, l'interpellation dans un **débat latent** qui n'est jamais abordé de façon frontale, **des modèles pédagogiques, des modèles de production de la formation.**

L'introduction des technologies éducatives est vue comme une opportunité ou une nécessité économique, renforcée à l'interne par les incitations académiques, à l'externe par la pression de la concurrence privée. Elle est présentée aux formateurs comme **une injonction,** menée en termes contractuels, **à se professionnaliser**. Les

formateurs doivent acquérir les nouvelles compétences techniques et pédagogiques nécessaires à leur utilisation. Cette injonction est assortie d'une imprécision totale sur les conditions dans lesquelles ce métier doit dorénavant s'exercer, sur les nouvelles compétences à acquérir. Elle est renvoyée par les formateurs au sommet stratégique : les contraintes institutionnelles et le fonctionnement managérial ne leur permettent pas de mettre en œuvre les conditions pédagogiques nécessaires au fonctionnement efficace de ces nouveaux dispositifs. **Ces injonctions cumulatives** caractérisent une fois de plus **l'évitement de la discussion, de toute confrontation sur les définitions de la professionnalisation, tant parmi les formateurs, qu'avec le sommet stratégique** (HÉBRARD, 2003, p.4). Le scénario type permet de mettre en évidence le retour, avec la complicité et l'insatisfaction des acteurs, à des modèles de formation traditionnels : un consensus implicite. Des actions de formation commercialisées comme étant des actions de FOAD (Formation Ouverte et à Distance) se traduisent rapidement par la mise en œuvre de situations pédagogiques habituelles, pratiquées couramment dans les dispositifs déjà existants : des situations de face à face pédagogique en salle de formation, et des situations d'auto-formation en centre de ressources.

L'introduction des technologies éducatives est ici le révélateur d'un débat sur le modèle pédagogique. Nous avons vu que les formateurs sollicitent la prise en compte de préconisations pédagogiques, et qu'ils souhaitent plus largement disposer des moyens nécessaires pour amorcer une réflexion de fond sur la question. Ils sont interpellés fortement dans leurs rôles et dans leurs compétences. Ce débat, concernant les compétences des formateurs et le modèle pédagogique, peut être formulé à l'aide d'une série de questions :

- L'introduction des technologies éducatives est-elle conçue comme une modernisation technique des dispositifs anciens, nécessitant l'adaptation des fonctionnements et des outils existants, les modèles pédagogiques actuels pouvant être utilisés ?
- Est-elle utilisée comme un cheval de Troie, pour redéfinir des rôles, des normes, des conditions d'exercice des formateurs, en fonction d'anticipations sur les évolutions économiques, techniques, sociétales, en relation avec les exigences de flexibilité et de rentabilité des structures, dans le respect des cahiers des charges et des normes de qualité ?

- Est-elle **directement** liée à l'innovation pédagogique, à la recherche d'un nouveau modèle de production de la formation, d'un dispositif véritablement ouvert et efficace, nécessitant la mise à plat des modèles traditionnels, une réingénierie des ingénieries de formation et des ingénieries pédagogiques, les pratiques actuelles de face à face étant jugées obsolètes, et les dispositifs d'auto-formation inefficaces ?
- Ou est-elle **indirectement** liée à l'innovation pédagogique, pouvant être utilisée comme un cheval de Troie pour réfléchir au modèle de production de la formation, pour interpeller les modèles existants jugés inadaptés, pour faire évoluer le mode de production de la formation ?

1.2.4.2. Un deuxième niveau d'analyse et de questionnement

Le deuxième niveau d'analyse relève d'une **approche systémique des organisations locales**, effectuée à partir du système des relations prenant forme dans l'interaction contextualisée entre des acteurs. Cette approche, initiée par l'anthropologue Gregory BATESON, a d'abord été utilisée en thérapie familiale par l'école de Palo Alto (WATZLAWICK, HELMICK BEAVIN et JACKSON, 1972). Elle a ensuite été transposée au domaine des entreprises et des organisations (NIZET et HUYBRECHTS, 1998 ; MUCCHIELLI. A, 1998) et appliquée à la compréhension de leur management, et à des modes d'intervention de « recadrage » visant à dénouer des blocages dans les organisations.

Les formateurs sont dans une situation paradoxale : ils doivent être partie prenante dans l'expérimentation de dispositifs, ce qui leur permet, grâce aux subventions diverses, de conserver leur quota de service. Conscients d'une évolution nécessaire de leurs pratiques, ils savent que refuser d'adhérer à cette évolution, c'est risquer de se condamner à moyen terme. Cependant, accepter de participer à la construction de ces nouveaux dispositifs c'est aussi, accepter, après une première période de conception et de mise en oeuvre contractualisée et rémunérée, de voir leurs conditions de service modifiées.

En effet, les prestations du formateur distant ne sont pas rémunérées, ou pas comptabilisées de la même façon que des prestations de face à face pédagogique. Ils sont ainsi eux-mêmes les agents de leur propre disparition.

Leurs réactions de défense se traduisent, avec la complicité du sommet stratégique, d'abord par une réduction d'heures de face à face pédagogique, ce qui semble logique

dans un dispositif de FOAD. De plus, en n'intervenant pas dans des prestations d'accompagnement à distance, ils construisent eux-mêmes, avec la complicité des sommets stratégiques, leur propre disparition, car des séances d'auto-formation en centre de ressources, accompagnées par un personnel sous statut administratif précaire, se substituent à des prestations de formateurs.

Le système a cristallisé sur les formateurs la nécessité d'un changement, car leur activité constitue le cœur de métier d'un organisme de formation. Ils sont donc la pièce maîtresse, le gage de qualité et de viabilité de l'organisation. Ils sont désignés comme **l'élément malade du système**, «les résistants au changement » [7] Ce sont eux qui doivent apprendre et faire évoluer leurs pratiques pédagogiques.

Comme nous l'avons vu précédemment, le formateur joue déjà un rôle important, et ses fonctions débordent largement l'activité de face à face pédagogique. Il accueille des demandeurs, étudie avec les CFC la recevabilité et la faisabilité de la demande, conçoit des parcours de formation, effectue un travail administratif important, accompagne l'apprenant dans son parcours, le suit en entreprise, restitue des bilans pédagogiques. Dans sa relation avec le système client, il est aussi un commercial qui doit porter l'offre de son GRETA. Il peut, en outre, jouer un rôle de coordination ou porter un projet de développement. Doit-il jouer **tous les rôles *?*** Que lui demande-t-on **encore *?***

Cependant le sommet stratégique ne peut avoir recours à la ressource normative : la marge de manœuvre sur les conditions statutaires de service du formateur est faible, au niveau local, celles-ci étant définies dans un cadre académique. Quant aux ressources de contractualisation, assorties de rémunération, elles sont limitées par les enveloppes des subventions, ainsi que par les rigueurs d'une gestion qui vise l'atteinte rapide du seuil de rentabilité, alors que la demande est hétérogène et dispersée.

Par ailleurs, **cette évolution ne peut être prescriptible, car il s'agit d'innover**. Le proviseur et les CFC eux-mêmes, pris dans ce paradoxe de l'innovation, ne peuvent tracer un chemin « qui se construit en marchant » : la créativité ne s'obtient pas par injonction, elle ne se programme pas non plus. Ils ont eux-mêmes de nouvelles compétences à acquérir, et ne sont pas en mesure de baliser pour les formateurs toutes les étapes d'une évolution, voire d'une mutation, seulement entrevue. Ils ne peuvent a fortiori pas en définir toutes les procédures.

Les interactions cumulatives entre formateurs et sommet stratégique conduisent à une schismogenèse symétrique. La schismogenèse est définie par Gregory BATESON comme un processus de différenciation dans les normes de comportement d'individus qui résultent de ces interactions. Ici, ces interactions sont symétriques, donnant lieu à une surenchère dans le jeu des exigences et des plaintes réciproques (BATESON, 1977, p.83-86 ; WATZLAWICK, HELMICK, BEAVIN, 1972, p.105).

Mais ces interactions sont également des injonctions paradoxales mutuelles, « parce qu'elles exigent des relations symétriques, dans un cadre d'une relation normalement définie comme complémentaire » (ibid, p. 201). Formateurs et sommet stratégique sont donc tous deux dans une situation de « double bind », situation définie comme « une impossibilité de sortir du cadre fixé par un message, soit par une métacommunication, soit par le repli » (ibid. p. 213)

- D'une part, le sommet stratégique place les formateurs devant une injonction d'apprendre et de s'investir dans la conception et la mise en œuvre de ces nouveaux dispositifs. Injonction qui les enferme dans une situation de double contrainte : apprendre, s'investir, c'est acquérir des compétences et assurer leur employabilité dans un avenir proche, mais c'est accepter de passer « de l'autre côté de la barrière », du côté de ceux qui ne savent pas, c'est aussi accepter leur disparition progressive de la scène, qui se manifeste directement par la réduction du nombre d'heures de face à face pédagogique, et l'amenuisement d'un espace de liberté.
- D'autre part, pour le sommet stratégique, c'est une injonction, venant des formateurs, à manager différemment, en prenant en compte les préconisations pédagogiques, les demandes de moyens et de coordination. Celui-ci comprend les revendications des formateurs : partir de prescriptions pédagogiques, identifiées comme gage de qualité d'un dispositif professionnel, c'est imaginer et concevoir pas à pas, à partir d'un cahier des charges pédagogique, les équipements et ressources nécessaires sur le plan technique, et leur habilitation à permettre que telle ou telle fonction, telle ou telle action se réalise. C'est en même temps prévoir les moyens organisationnels, administratifs et financiers requis pour chaque action du système et valoriser de façon tangible toutes les compétences existantes. Cependant, la mise en place de dispositifs innovants met en jeu des composantes économiques, institutionnelles,

[7] Jean-Antoine CORBALAN a montré que le concept de résistance au changement n'était pas acceptable

décisionnelles, administratives, sur lesquelles les CFC n'ont qu'une faible marge de manœuvre. Manager différemment, c'est s'exposer au rappel des autres priorités par le proviseur ou l'intendant, c'est risquer un avertissement académique pour cause de manque de rigueur budgétaire, c'est peut-être mettre en péril l'avenir du GRETA et de ses personnels. Manager différemment, c'est enfin reconnaître qu'on doit soi-même aussi apprendre, acquérir de nouvelles compétences pour gérer ces situations inédites.

La difficulté à mettre en place ces dispositifs rencontre la question des **identités professionnelles et de leur reconnaissance managériale.** Parfois, la personne initiatrice est valorisée, mais les autres formateurs sont mis en situation d'apprendre dans un dispositif qui n'est pas conçu comme un dispositif apprenant. Les formateurs se définissent encore comme des enseignants, des personnes qui détiennent ou qui sont censées détenir le savoir. Le repositionnement attendu correspond pour eux à être placés dans la position du stagiaire qui doit apprendre.

Leurs compétences acquises en ingénierie pédagogique ne sont pas valorisées, car la vision qu'ils ont des nouvelles compétences à acquérir est celle de compétences techniques. Se repositionner comme apprenants-chercheurs-expérimentateurs suppose pour les formateurs, qu'ils soient placés dans un environnement propice à l'apprentissage collectif.

Le formateur demande que l'on reconnaisse ses compétences actuelles comme utiles et transférables, et que l'on donne une finalité pédagogique commune à l'ensemble de la structure, alors que le sommet stratégique veut faire évoluer ces compétences sans pouvoir précisément en définir les termes ni attribuer les moyens nécessaires, et ne peut que s'efforcer d'assurer la viabilité et le maintien du système.

Ainsi, le match management contre professionnalisation étant nul avant même d'avoir commencé, la seule marge de liberté pour les acteurs, c'est de s'entendre implicitement pour rejouer leur histoire passée. L'ensemble des acteurs est dans une situation paradoxale. Ce jeu permet le maintien du système. L'organisation n'a effectué qu'un apprentissage de niveau I.[8]

---

d'un point de vue scientifique (CORBALAN, 2001, p.1-5).

[8] Nous faisons ici référence aux niveaux d'apprentissage dégagés par Gregory BATESON, qui seront développés dans le cadre des fondements théoriques de notre recherche.

L'approche systémique qui vient d'être présentée permet de déboucher sur un nouveau questionnement, relié au précédent :

- Comment l'institution peut-elle mettre les formateurs en situation d'innover, comment peuvent-ils apprendre à concevoir et mettre en œuvre des situations d'apprentissage dites « ouvertes » ou « interactives » avec l'utilisation des NTE ?
- Comment un organisme de formation peut-il favoriser l'apprentissage collectif ?

J'esquisse en conclusion de ce mémoire de DEA quelques pistes de recherche qui seront explorées dans cette thèse :

- la pression externe exercée par un environnement institutionnel académique, et concurrentiel,
- l'introduction des formateurs dans des situations nouvelles diversifiées, permises par une variation des contextes,
- la reconnaissance des compétences praticiennes : didactiques, techniques et pédagogiques du formateur
- le positionnement des formateurs comme apprenants chercheurs expérimentateurs dans une dynamique d'apprentissage collectif.
- la formation de groupes de travail mixtes : équipes formatrices interdisciplinaires, équipes administratives et pédagogiques, constellations de travail
- la reconstruction de la vision d'un centre de ressources, non seulement comme lieu d'auto-formation, mais comme lieu de coordination, d'apprentissage et de partage par les formateurs
- la réflexion collective sur le concept d'auto-formation, et la réintroduction des équipes pédagogiques dans l'acte d'auto-formation
- la construction par ces situations de travail, d'expérimentation et de recherche, de nouveaux référentiels de compétences des formateurs, des administratifs, des sommets stratégiques

1.2.4.3. L'association de ces deux questionnements : une intention de recherche

Notre projet de recherche est animé par cette intention de tenir ensemble ces deux problématiques : **celle du modèle pédagogique, du modèle de production de la formation, et celle de l'apprentissage collectif innovant dans une organisation.**

Ceci nous amène à formuler le thème de recherche doctorale, annoncé page 142 du mémoire de DEA. :

Les conditions communicationnelles de construction de nouveaux dispositifs apprenants

Nous allons maintenant définir le projet de recherche en « dépliant » les considérants sur lesquels nous nous appuierons pour construire l'objet de recherche. C'est en relation avec cet objet de recherche que nous définirons l'appareillage théorique adapté à la construction du cadre projectif de recherche.

1ère partie - Résumé du Chapitre 1. Les prémisses de la recherche

Cette thèse est le prolongement d'une préoccupation déjà présente dans nos travaux de maîtrise et de DEA, celle de mettre en relation des postures (celle de chercheure et celle de praticienne), des champs disciplinaires ou scientifiques (information, communication, éducation, sciences de gestion, sociologie des organisations), des niveaux d'analyse (situationnelle, systémique, organisationnelle).

Dans notre travail de maîtrise, consacré aux lieux documentaires (BCD, CDI, centres de ressources), nous avons questionné conjointement les champs de la documentation, de la communication, de la pédagogie, du management, en définissant différents niveaux de médiation, en modélisant l'organisation de ces lieux comme dispositifs ressources, dans une approche systémique.

Dans notre recherche de DEA, en analysant des situations d'introduction des nouvelles technologies éducatives dans un réseau académique de formation d'adultes, nous avons analysé les processus et les logiques d'action conduisant à des scénarios récurrents, et dégagé deux niveaux de problématisation :

1. L'émergence de nouveaux rôles, souvent ramenée à la restauration de rôles habituels, débouche sur le retour à des schémas de formation traditionnels. Dans un débat latent, qui n'est jamais abordé de façon frontale, les modèles pédagogiques, les modèles de production de la formation sont questionnés.
2. Les injonctions mutuelles cumulatives entre les différentes catégories d'acteurs ne leur permettent pas de construire un apprentissage collectif générateur d'innovations. Ce deuxième niveau d'analyse émerge d'une approche systémique des organisations locales.

L'intention de « tenir ensemble » ces deux problématiques nous a amenée à la fin de notre travail de DEA à formuler le thème de notre recherche doctorale : les conditions communicationnelles de construction de nouveaux dispositifs apprenants.

2. La construction de l'objet de recherche

Nous devons maintenant construire notre **objet de recherche.** Mais celui-ci forme, en relation avec la posture épistémologique et la problématique, les théories et les méthodes retenues **« un système paradigmatique »** (MUCCHIELLI. A, 2000, p. 72-86) qu'il est malaisé présenter dans un discours linéaire.

En utilisant les apports de Jean-Louis LE MOIGNE sur la modélisation « projective » (LE MOIGNE, 1999, p.65-70) nous considérons **notre projet de recherche comme un système de recherche** nous permettant de construire (en relation avec ce « système paradigmatique » constitué des interrelations entre notre posture et notre intention de recherche, l'objet et la problématique que nous construisons, les théories que nous convoquons)**, un modèle projectif d'analyse**, associé à des méthodologies de recueil et des critères de validation.

2.1. Délimitation de l'objet de recherche

Notre implication, ainsi que des axes de questionnement découlant de recherches antérieures, viennent d'être présentés succinctement. Ils constituent des « déjà-là », présents dans le projet de recherche.

Nous avons vu que la conception, l'expérimentation, la mise en œuvre de nouveaux dispositifs de FOAD interpelle la place et le rôle des différents acteurs, sur la scène pédagogique, mais aussi dans leur organisation. Nous voulons articuler ces deux cadrages.

Nous allons maintenant définir notre objet de recherche, en le questionnant, en précisant d'abord sur quels « présavoirs » contextuels, puis, sur quels fondements théoriques nous nous appuyons, pour dégager notre problématique.

Nous nous intéresserons **à la construction et au fonctionnement de dispositifs d'apprentissage, au sein de l'Éducation nationale, destinés à des publics en formation initiale, ou en formation d'adultes.**

Nous devons maintenant expliciter **trois choix importants :**

1. l'utilisation du terme **« apprentissage »** et les considérants que nous lui associons, les types de situations qui retiendront notre attention ;
2. l'élargissement du contexte de la recherche, toujours dans le cadre de l'Éducation nationale, à des publics en **formation initiale**, et non seulement en **formation d'adultes** (comme c'était le cas dans notre recherche de DEA) ;
3. la focalisation de notre réflexion sur **la place des relations, des interactions sociales dans l'apprentissage** ;

2.2. Contextualisation de l'objet de recherche et considérants

L'apprentissage n'est plus l'exclusivité d'une institution éducative, d'un organisme de formation, ou même d'une entreprise. Il concerne aussi la vie « civile » et sociale de tout individu. Au sein de l'Éducation nationale, la formation d'adultes est fortement dépendante de la formation initiale, et malgré leurs différences, ces structures sont traversées par des problématiques convergentes. Le contexte économique d'une industrialisation des activités de service pose le problème de la relation de service et des identités des professionnels de l'éducation et de la formation. Plus largement, notre positionnement théorique nous amène à placer au cœur de notre réflexion, la place des relations, des interactions sociales dans l'apprentissage.

2.2.1. L'interpellation du concept d'apprentissage

Notre objet de recherche concerne l'apprentissage en œuvre au sein de situations formelles d'enseignement-apprentissage (ou en relation avec ces situations) en contexte institutionnel. En nous focalisant sur le « versant » de l'apprentissage, notre intention n'est pas de répéter le discours incantatoire sur la nécessité de se centrer sur l'apprenant. Nous avons précisé que nous voulions prendre en considération **deux cadrages :**

- **celui de la scène pédagogique, dans de nouvelles situations d'apprentissage formelles** (situation de face à face pédagogique, situation d'accompagnement en présence ou à distance…)

- et **celui de la scène organisationnelle, dans de nouvelles situations de travail, qui peuvent aussi être considérées comme des situations d'apprentissage plus ou moins formelles** (conception et mise en œuvre d'un dispositif, création de supports… pour les professionnels de l'éducation et de la formation, travail en alternance pour des apprenants).

Nous précisons d'emblée que **nous ne définissons pas le terme « apprentissage » dans un sens restrictif**, celui de la simple acquisition de savoirs techniques, mais aussi plus largement comme un processus d'acquisition et de mise en œuvre de savoirs pratiques et de savoirs réflexifs. Les contextes économiques et sociétaux le caractérisent comme lié à un changement dans un projet de vie, comme un changement de pratiques, comme un changement de vision du monde. Dans l'entreprise, il est associé au changement continu, à l'innovation permanente.

En formulant le projet d'analyser des dispositifs formels et institutionnalisés d'apprentissage, nous ne pouvons donc omettre de les situer dans un contexte de généralisation de pratiques d'apprentissage, qui deviennent « ordinaires », et progressivement nommées et reconnues, dans la vie professionnelle, mais aussi dans la vie civile quotidienne. L'apprentissage, et la reconnaissance institutionnelle des acquis d'un apprentissage effectué au-dehors des institutions d'enseignement ou des organismes de formation, prennent aussi une dimension citoyenne et sociétale. En effet, nous ne pouvons ignorer que l'apprentissage n'est plus l'exclusivité d'une institution éducative, d'un organisme de formation, ou même d'une entreprise. Il concerne aussi **la vie « professionnelle », « civile » et « sociale » de tout individu**. Il nous faut donc, pour le moins, considérer les situations de travail de professionnels de l'éducation ou de la formation (et non seulement celles d'apprenants), comme des situations dans lesquelles se déroulent des apprentissages.

- Notre intention est de prendre en compte, non seulement l'apprentissage d'élèves ou de formés institués comme tels, mais aussi la mise en situation d'apprentissage des professionnels de l'éducation et de la formation, par la confrontation à des situations de travail inédites.
- Par ailleurs, en contexte professionnel, la question de l'apprentissage revêt maintenant une dimension managériale et organisationnelle : le problème de l'apprentissage est souvent posé en termes d'acquisition d'une compétence collective. La brève synthèse de nos travaux de DEA a mis en évidence, en relation avec le débat latent sur les modèles pédagogiques, la

dimension collective, organisationnelle et managériale, d'un apprentissage présenté comme une nécessaire « professionnalisation d'une catégorie d'acteurs » (les formateurs), et comme une non moins nécessaire « mutualisation des compétences » au sein de l'organisation. Autres termes incantatoires qui, loin d'être cantonnés au domaine de l'éducation ou de la formation, imprègnent d'ailleurs quasiment l'ensemble des sphères professionnelles.

2.2.1.1. Apprentissage et travail

Le *livre blanc sur l'éducation et la formation* présentant la société du futur comme une société cognitive, affirme le rôle central des systèmes éducatifs, et de tous les acteurs de la formation, dans cette phase de transition vers une nouvelle forme de société, en relation avec trois chocs moteurs : celui de la société de l'information, celui de la mondialisation, et celui de la civilisation scientifique et technique (COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 1995, p.2-10).

Cette mutation est d'abord liée aux technologies de l'information, induisant un rapprochement entre les situations de travail et les situations d'apprentissage.

> « Les technologies de l'information pénètrent de manière massive aussi bien les activités liées à la production que les activités liées à l'éducation et à la formation. En ce sens, elles opèrent un rapprochement entre les « manières d'apprendre » et les « manières de produire ». Les situations de travail et les situations d'apprentissage tendent à devenir proches sinon identiques du point de vue des capacités mobilisées » (ibid)

L'apprentissage interpelle donc également les entreprises et les organisations, les technologies de l'information accroissant, toujours selon le livre blanc, « le rôle du facteur humain dans le processus de production », mais aussi « rendant le travailleur plus vulnérable aux changements de l'organisation du travail, par ce qu'il est devenu un simple individu confronté à un réseau complexe » (ibid. p. 7).

Le monopole de l'organisation de l'apprentissage va donc échapper encore plus largement aux institutions éducatives, aux organismes de formation, déjà concurrencés par les dispositifs de formations internes aux entreprises, les certifications de branche, le redéploiement des contrats d'apprentissage. L'apprentissage sort d'un cadre formel institué comme tel, la situation de travail étant maintenant considérée et reconnue comme une situation formative. Les sommets stratégiques et les DRH des entreprises, viseront à rendre le travail formateur, à permettre dans et par le travail, l'acquisition des compétences nouvelles nécessaires à l'évolution des entreprises.

La loi sur la validation des acquis professionnels du 20 juillet 1992 a donné un fondement légal à ces redéfinitions des terrains et des formes de l'apprentissage (Ministère de l'Éducation nationale, 1994). Cette loi reconnaît l'entreprise comme une structure de formation : des compétences peuvent être générées par une activité professionnelle. Ainsi, toute personne justifiant maintenant de trois années d'expérience professionnelle, à un certain niveau de compétences, peut demander la reconnaissance de ses acquis, matérialisée par l'attribution de toutes les épreuves d'un diplôme, du CAP au BTS. La validation concerne donc non seulement les épreuves professionnelles du diplôme, mais aussi les épreuves d'enseignement général comme le français, les mathématiques, les langues, l'économie, le droit. L'entreprise est donc institutionnalisée comme pouvant former **à elle seule** ses salariés à des compétences définies dans les référentiels des diplômes de l'Éducation nationale.

Dans la compréhension de situations d'apprentissage formalisées, inscrites dans le cadre institutionnel de l'Éducation nationale, nous devrons prendre en compte cette reconnaissance de l'entreprise en tant qu'organisation formatrice, comme un contexte présent dans les situations étudiées, interpellant les acteurs de l'institution, et particulièrement les enseignants ou les formateurs.

2.2.1.2. Apprentissage et vie sociale

Des « manières d'apprendre » plus informelles sont reconnues, à partir d'une expérience professionnelle. Cependant, ces pratiques moins formalisées d'apprentissage ne se limitent pas aux terrains professionnels. L'utilisation des technologies de l'information et de la communication ne nous institue pas seulement comme des citoyens de la « société de l'information, mais comme des individus « connaissant », dans une économie de la connaissance. La connaissance doit être distinguée de l'information.

Pour Dominique FORAY « la connaissance est d'abord fondamentalement une **capacité d'apprentissage** et une capacité cognitive, tandis que l'information reste un ensemble de données formatées et structurées, ne pouvant par elles-mêmes engendrer de nouvelles informations » (FORAY, 2000, p. 9)

Dans de multiples sphères d'activité : travail bénévole, pratique de loisirs, gestion de la vie privée… les citoyens sont en situation d'apprentissage. « L'économie de la connaissance» est caractérisée par « l'accroissement de la part de capital intangible

dans le stock réel de capital, de l'expansion des industries intensives en connaissance et de la montée des emplois hautement qualifiés », mais elle s'exprime moins par « l'expansion continue d'un secteur spécialisé que par la prolifération d'activités intensives en connaissance, dans tous les secteurs de l'économie »(ibid. p. 9-13). Toujours selon Dominique FORAY, si le changement « devient l'activité économique principale, cette **économie du changement continu** requiert des niveaux de formation accrus et des compétences particulières privilégiant l'adaptabilité, la mobilité et la flexibilité (ibid. p. 29).

L'apprentissage n'est donc plus seulement l'affaire d'une institution ou d'un organisme à finalité éducative ou l'affaire de l'entreprise, puisque le citoyen est maintenant, dans sa vie courante, citoyenne et sociale, en permanence en situation d'apprentissage, dans une situation **« d'éducation informelle »**, qu'il veuille consulter l'état de son compte en banque sur Internet, constituer le répertoire de son téléphone portable, programmer la cuisson de son gâteau ou l'enregistrement de son émission favorite, utiliser des distributeurs de timbres, d'essence, de titres de transport, réserver à distance un billet pour un concert ou voter par correspondance, graver un CD avec ses photos de vacances,….mais aussi regarder un film documentaire ou un reportage à la télévision, organiser un voyage ou un spectacle, gérer une association sportive ou un club, participer à la vie d'une commune ou d'un quartier…. Imprégnant toutes les sphères de l'activité sociale, ces savoirs issus de mises en situation quotidiennes peuvent de moins en moins être qualifiés de « savoirs sauvages ».

La consommation de produits dits « intelligents » et de services personnalisés requiert des consommateurs un investissement cognitif important. La « pédagogie » est maintenant au cœur même de l'activité mercatique, puisque le client doit s'approprier le produit, ou concourir à la réalisation du service.

Enfin, une activité sociale, culturelle para-scolaire ou para-éducative « ordinaire » s'institutionnalise progressivement, liée au développement du multimédia éducatif, mais aussi à la reconnaissance et à la validation d'acquis issus de la vie « civile ». Le « mémorandum sur la formation et l'éducation toute la vie » (COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES, 2000, p.9 et 16) préconise la reconnaissance de la « dimension didactique » de l'activité des acteurs de l'éducation « non formelle » (réseaux associatifs, syndicats, partis politiques, activités d'enseignement artistique, musical ou sportif).

2.2.1.3. Apprentissage et projet personnel

L'apprentissage s'inscrit aussi dans la durée de vie d'un individu, avec le concept d'éducation et de formation tout au long de la vie, dans la construction, l'évolution ou la reconstruction d'un projet de vie, grâce à la reconnaissance institutionnelle des apprentissages déjà effectués. Ces acquis débordent le cadre de l'expérience professionnelle. L'on peut lire, toujours dans le « mémorandum pour l'éducation et la formation tout au long de la vie » :

> « Plus que jamais les citoyens entendent être les artisans de leur vie, sont tenus de contribuer activement à la société et doivent apprendre à considérer de manière positive la diversité culturelle, ethnique et linguistique ».

C'est ainsi que la loi n° 2002-73 du 17 janvier 2002 de modernisation sociale comprend des dispositions concernant la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui se substitue désormais à la validation des acquis professionnels (VAP). La VAE est désormais inscrite dans le livre XI du Code du travail et dans le Code de l'éducation. Les articles 133 et 134 de la loi de modernisation sociale précisent qu'il ne s'agit pas exclusivement d'acquis provenant d'une expérience professionnelle.

> « toute personne engagée dans la vie active est en droit de faire valider les acquis de son expérience, **notamment professionnelle**, en vue de l'acquisition d'un diplôme, d'un titre à finalité professionnelle ou d'un certificat de qualification figurant sur une liste établie par la commission paritaire de l'emploi d'une branche professionnelle.. »(art.133)

> « peuvent être prises en compte, au titre de la validation, l'ensemble des compétences professionnelles acquises dans l'exercice d'une **activité salariée, non salariée ou bénévole**, en rapport direct avec le contenu du diplôme ou du titre. ». (art. 134)

Contrairement à des interprétations réductrices, la VAE ne reconnaît donc pas seulement « le rôle formateur du travail » (DECRESSAC, 2002) : le savoir peut être acquis en dehors de tout système formel de formation, mais aussi, en dehors d'une activité salariée, à partir d'une expérience de vie sociale, citoyenne. La VAE, instituant la reconnaissance de l'expérience tout au long de la vie, est ainsi le pendant au concept de formation tout au long de la vie. De plus, le dispositif de 1992 est élargi aux « 3000 titres, diplômes et certifications de branches professionnelles , parmi lesquels des liens, des équivalences, des passerelles seront rendues visibles, au sein d'un RNCP ou Répertoire National des Certifications Professionnelles » (GRANDIN, 2002).

2.2.1.4. Apprentissage individuel et apprentissage collectif

La question de l'apprentissage revêt maintenant une dimension managériale et organisationnelle. L'entreprise doit maintenant développer des capacités d'apprentissage collectif dans cette économie du changement continu. L'apprentissage est lié à l'innovation permanente. Cet apprentissage est considéré comme un changement de pratiques collectives, qui peut se faire à différents niveaux, associé à la capitalisation des expériences favorisée par l'utilisation des TIC.

L'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les organisations s'est traduite par le constat du paradoxe de la productivité, appelé paradoxe de Solow (FORAY, 2000, p. 10 ; Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie, 2000, p. 58-68).

Si ce paradoxe de la productivité est pour une part lié à des problèmes de mesure et de données, il révèle à travers les problèmes de technique, d'organisation et de gestion, l'inertie des formes d'organisation.

Ainsi, les recherches se penchent sur « l'invention de nouvelles formes d'organisation, dont le principe général est celui de la mise en réseau » (FORAY, 2000, p. 28). Dans le cadre de ces nouveaux modèles d'organisation industrielle, « la création de connaissances apparaît de plus en plus comme une affaire collective » (ibid. p. 28).

C'est ainsi qu'à partir des recherches en organisation des entreprises, et notamment des travaux de Peter SENGE, a été progressivement vulgarisé le modèle de « l'organisation apprenante » (organizational learning). *La cinquième discipline*, c'est celle de l'apprentissage des équipes. Or, celles-ci sont frappées d'une incapacité à tirer les leçons de l'expérience. Peter SENGE constate :

> « la réapparition continuelle de certaines séquences de base […] Tout comme des histoires simples qui réapparaissent régulièrement. **Tout comme en littérature où des thèmes et des scénarios se reproduisent avec des personnages et des décors différents »** (SENGE, 1991,. p.120-121).

Le décideur est un pédagogue qui doit favoriser l'apprentissage en équipe en le combinant avec quatre autres disciplines : la pensée systémique, la maîtrise personnelle (c'est-à-dire l'apprentissage et le développement personnel individuel), la clarification et la modification des modèles mentaux et la construction d'une vision partagée. Chris ARGYRIS étudie les raisons de la persistance des « routines défensives » dans les institutions d'enseignement. D'après lui, les recommandations

des chercheurs sont « imprécises et abstraites »*,* et celles-ci ne disent rien sur la façon dont s'enclenchent les activités défensives » (ARGYRIS, 1995, p.41-65).

Pour lui, l'apprentissage est intimement lié à l'action. Il préconise des interventions fondées sur la description, au cours d'entretiens, et l'observation de situations de communication interindividuelle,. La construction de diagrammes d'action rend visible le recours à des routines défensives organisationnelles, faisant obstacle à l'apprentissage en double boucle [9]. La méthode des cas, situations problèmes présentées par chacun des membres du groupe, et discutées collectivement, permet aux acteurs de constater les écarts entre leur théorie d'usage et leur théorie professée, et de dévoiler le modèle d'apprentissage en usage.

Les entreprises, de plus en plus contingentes par rapport à un environnement complexe, doivent donc miser sur une ressource interne « stable » : leur capacité d'apprentissage collectif. Ainsi est posé le problème de l'apprentissage, en termes d'acquisition d'une compétence collective.

Comment transformer des sommes d'apprentissage individuel en apprentissage collectif organisationnel ? Comment capitaliser et mutualiser les compétences ? Telles sont les interrogations. Ces théoriciens sont largement inspirés de la psychologie cognitive. Cependant, d'autres chercheurs sentent la nécessité d'utiliser les apports de la science physique, de la science de la complexité, de la psychologie et de la philosophie. Ils sont amenés à sortir de leurs « paradigmes gestionnaires » par cette question sur le partage des compétences : ils cernent l'importance des interactions entre acteurs, et s'écartent progressivement de leur logique quantitative et positiviste. On prône maintenant l'utilisation des instruments de gestion, traditionnellement considérés comme des instruments de coercition, de contrôle, pour ouvrir des espaces de mobilisation et de négociation des salariés, dans la construction d'un cadre collectif commun, les gestionnaires ayant « fort à gagner à sortir de leur tour d'ivoire et à développer une certaine forme de pédagogie » (FAURÉ, 2002). Gilbert PROBST et Bettina BÜCHEL (1995, p.7) anticipent « un renouvellement des principes de gestion …condition nécessaire à une réorientation active et volontariste vers le changement :

[9] L'apprentissage « en double boucle » peut être rapproché de l'apprentissage de niveau II, défini par Gregory BATESON. C'est un changement dans l'ensemble des possibilités où s'effectue le choix. Il sera question des niveaux d'apprentissage de BATESON au chapitre 3.7.3. intitulé *Les niveaux de changement, les niveaux d'apprentissage.*

> « Les processus d'apprentissage correspondent à une transformation des structures de base, à un changement des règles du système, des visions du monde, ainsi que de la culture d'entreprise. Ceci nous conduit à dire que l'apprentissage met avant tout les aspects qualitatifs du changement comme les systèmes de règles, les structures et les processus internes aux entreprises en premier plan, avant les facteurs quantitatifs de la croissance »(ibid.).

Hervé LAROCHE et Jean-Pierre NIOCHE évoquent l'intérêt des « situations de confrontations de logiques, de visions d'un monde ». Tout en critiquant le constructivisme « pur » de WATZLAWICK ou de VARELA, ils prônent une position intermédiaire entre positivisme et constructivisme, qui aurait pour programme « d'explorer les processus de formation et d'évolution de représentations sociales dans des situations concrètes » (LAROCHE et NIOCHE, 1994).

Armand HATCHUEL (1994) parle de la construction d'une « ingénierie de conception [...] capable de concevoir des produits ou des systèmes techniques respectant et favorisant les apprentissages propres à chaque utilisateur ou à chaque opérateur » , somme toute, une ingénierie pédagogique.

Dans la mouvance de l'apprentissage organisationnel, le courant du knowledge management, ou management des savoirs, dont la littérature est non moins abondante, définit l'organisation comme « un portefeuille de ressources basées sur des savoirs » (TARONDEAU, 1998, p.3), et considère l'apprentissage comme :

> « un processus dynamique qui permet à l'organisation de s'approprier des nouveaux savoirs créés par les individus. […] L'apprentissage organisationnel devrait donc être considéré comme un processus organisationnel qui amplifie le savoir créé par les individus et le cristallise comme élément du réseau de savoir de l'organisation »(ibid. p. 37).

NONAKA et TAKEUCHI identifient quatre modes de conversion de connaissances entre connaissances tacites et connaissances explicites (NONAKA et TAKEUCHI, 1997, p.82-93). La création de connaissances organisationnelles est une interaction continue entre connaissances tacites et connaissances explicites, formant une spirale de connaissance (ibid. p.93-94). Ils prônent un modèle de management milieu-haut-bas, partant des cadres intermédiaires, et un modèle de l'organisation hypertexte, ou système ouvert en interaction continue et dynamique avec les consommateurs et les entreprises qui se situent en dehors de l'organisation. La caractéristique clé de l'organisation hypertexte tient dans la capacité de ses membres à changer de contextes (ibid. p.148- 217).

Cependant, pour Michel AUTHIER, président de la société TRIVIIUM qui commercialise une solution logicielle intitulée SEE-K (pour *See « Knowledge*), le knowledge management est actuellement fourvoyé : c'est un système formalisé et inerte, qui contrôle les individus et étouffe leur créativité.

> [Le knowledge management] « tue trop souvent ce qui vit dans l'entreprise, en engrangeant des informations sans cesses mouvantes (datawarehousing), en classant dans des systèmes des savoirs en évolution permanente (data-mining), en référençant des collaborateurs (profiling) dont la plus grande richesse est de réagir librement aux problèmes imprévus, d'exploiter des opportunités éphémères, d'inventer des solutions nouvelles […] Le système de compétences d'une entreprise ne doit pas être « un système compliqué d'inquisition individuelle, mais un moyen simple, opérationnel, contextualisé et compréhensible par tous, pour suivre pratiquement la contribution de chacun à la richesse collective (AUTHIER, 2002, p. 59 et 62).

Ce qu'il faut cultiver, c'est la part inaliénable de liberté, source de mobilisation au sein des processus complexes de l'organisation.

Les propos d'Alex MUCCHIELLI, parus dans la revue électronique *Hommes et interactions numériques*, convergent avec ceux de Michel AUTHIER. Il dénonce aussi l'utopie de l'utilisation des nouvelles technologies comme leviers d'utilisation de la « synergie des compétences et des savoirs internes, d'accroissement des connaissances collectives (et donc de la compétitivité) ». Les solutions, essentiellement techniques, ne prennent pas en compte le « facteur humain », **les processus de communication facilitant « l'implication » des individus, et des équipes.**

Les analyses de Jacques PERRIAULT sont plus optimistes, quant au « reflux du tout informatique » :

> « À l'instar de la documentation, le knowledge management a connu sa période de « tout informatique » pour réintroduire largement la dimension humaine et mieux délimiter la place accordée à l'ordinateur. Cette évolution est des plus intéressante à observer, car elle englobe dans son champ d'analyse les organisations, les hommes et le savoir » (PERRIAULT, 2002, p.76)[…]« Tout un courant, issu du knowledge management **a réintroduit en force les relations humaines dans le partage et la mémoire des connaissances et des compétences** en formulant des théorisations sur les organisations apprenantes. Des critiques majeures ont été adressées à la politique informatique » (ibid. p.84)

Nous aurons l'occasion de revenir sur ces réflexions.

Le concept d'apprentissage, est convoqué dans toutes les sphères de la vie d'un individu : vie privée, vie sociale, vie professionnelle. L'apprentissage est défini à

la fois comme un processus de plus en plus personnel, singulier, et comme un processus collectif. L'utilisation du terme « pédagogie » se répand en dehors des milieux professionnels de l'éducation et de la formation.

L'espoir peut-il briller, selon l'expression de Michel SERRES, d'une société pédagogique ? (in AUTHIER et LEVY, 1992, p.14)

2.2.2. Formation initiale et formation d'adultes au sein de l'Éducation nationale

Notre intention n'est pas de brosser ici, même à grands traits, un tableau des interrogations qui traversent actuellement le système éducatif et le système de la formation des adultes, mais de présenter les raisons qui nous conduisent à étudier, dans le même projet de recherche, des dispositifs et des situations pédagogiques, **en formation initiale et en formation continue d'adultes.**

Nous présenterons dans le premier chapitre de la troisième partie de notre thèse le contexte de la formation des adultes et le fonctionnement du réseau des GRETA. Nous avons déjà précisé que les GRETA locaux étaient dépendants des établissements scolaires, en termes de locaux, en termes budgétaires, en termes d'organisation.

2.2.2.1. La mission d'insertion professionnelle de l'école

Le développement de filières professionnelles au sein de l'enseignement secondaire converge avec la « prééminence, en formation d'adultes du modèle produit par la sphère du travail, la formation comme production de compétences, sur le modèle produit par la sphère éducative et culturelle, la formation comme développement culturel et développement de la citoyenneté » (PALAZZESCHI, 1998, p. 129). L'expression « formation professionnelle » a pris le pas sur l'expression « éducation permanente ». Cette « formation professionnelle » peut caractériser la formation initiale comme la formation des adultes.

Le phénomène de démocratisation de l'école a aussi entraîné l'exclusion d'un nombre croissant de jeunes, rejetés du système scolaire sans qualification. Dans le contexte décrit précédemment, l'Éducation nationale est amenée à remodeler régulièrement les contenus des savoirs enseignés, afin de produire des compétences mieux adaptées au marché de l'emploi. Si l'école, le collège, le lycée étaient auparavant les lieux d'acquisition des savoirs de base, d'un niveau de culture générale permettant

ultérieurement la spécialisation et l'acquisition de compétences professionnelles, ils deviennent maintenant largement des lieux d'acquisition de savoir-faire techniques, d'acquisition de compétences professionnelles. La multiplication des diplômes spécialisés, des CAP au BTS, en passant par les baccalauréats professionnels et les sections technologiques, témoignent de cette volonté d'approcher au plus près les réalités professionnelles des métiers. Dès le collège, mais aussi dans les lycées techniques et professionnels, on apprend un métier. La loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 (Ministère de l'Éducation nationale, 1989) rappelle cette mission d'insertion, précisant que « l'acquisition d'une culture générale et d'une qualification reconnue est assurée à tous les jeunes ». L'article 54 de la loi quinquennale (Législation sociale, 1993) confirme que tout jeune « doit se voir offrir, avant sa sortie du système éducatif […] une formation professionnelle », dans le cadre de formations professionnelles d'insertion, ou dans le cadre de formations spécifiques inscrites dans les plans régionaux de formation professionnelles, mises en place en concertation avec les entreprises, et les professions.

Les filières professionnelles et technologiques sont revalorisées :

> « le lycée comporte trois voies distinctes d'égale dignité : les voies professionnelle, générale et technologique » (DURAND, 2000, p.280).

Cette mission d'insertion professionnelle de l'école est logiquement associée au développement de formations en alternance lycée/entreprise. Les périodes de formation en entreprise (PFE) sont, comme leur nom l'indique, intégrées dans le parcours de formation et donnent lieu à des évaluations terminales constitutives de l'acquisition d'épreuves de diplômes. Ces évaluations sont effectuées conjointement par des enseignants et des professionnels.

Parallèlement au développement des formations par alternance, les collèges et lycées sont invités à développer les relations avec les entreprises du bassin d'emploi : visites d'entreprises, interventions de professionnels. Ces contacts doivent aider le jeune à construire progressivement son orientation professionnelle, dès le collège.

La création du label « lycée des métiers » vise à proposer une offre de formation cohérente dans cette « voie professionnelle », en intégrant l'offre du réseau des GRETA (Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale, 6 mars 2003, p.449-452).

2.2.2.2. La relation de dépendance entre la formation des adultes et la formation initiale

L'importance de la mission de formation continue au sein de l'Éducation nationale est rappelée par la loi d'orientation et la loi quinquennale. La mission de formation initiale, la mission de formation continue d'adultes, et la mission d'insertion sont considérées comme trois missions normales de l'Éducation nationale.

La volonté nationale donc est manifeste, d'un rapprochement entre ces missions. Cette volonté est associée au développement des formations techniques et professionnelles en formation initiale, mais aussi à l'évolution des méthodes d'enseignement. Le souhait est de transférer en formation initiale les pratiques innovantes des GRETA en matière d'individualisation. De plus, la mission d'insertion est une mission commune à la formation initiale et à la formation continue : des jeunes en difficulté peuvent être pris en charge par le DIJEN (Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Éducation nationale), relevant de la formation initiale, ou par le GRETA.

Le décloisonnement des institutions d'enseignement et de formation se traduit par une ligne de démarcation flexible entre formation initiale et formation continue : des adultes peuvent maintenant, dans le cadre d'une formation dite « récurrente », être accueillis en formation initiale et suivre, avec des élèves, une formation préparant à un baccalauréat, à un BEP, à un BTS.

Par ailleurs, les GRETA accueillent un public de plus en plus nombreux de jeunes tout juste sortis du système scolaire, dans le cadre de contrats d'orientation ou de qualification, ou de dispositifs d'insertion spécifiques. Bien que la formation dans un GRETA ne doive pas être considérée comme une poursuite d'études dans la même filière de formation, elle est perçue, par des jeunes titulaires d'un baccalauréat professionnel, par exemple, comme la seule chance d'obtenir un BTS, par la voie de l'alternance, car ils ne sont pas admis en formation initiale. Les GRETA accueillent aussi des étudiants ayant abandonné les études universitaires avant la fin du premier cycle.

Un jeune de dix-neuf ans peut se former au lycée, dans un dispositif d'insertion DIJEN, dans un GRETA, dans un APP (Atelier Pédagogique Personnalisé)[10], ou à l'université.

Cependant, la primauté de la formation initiale est manifeste, au regard des sommes consacrées au système scolaire, mais aussi aux modes de certification des actions de formation, « s'inspirant très fortement du système scolaire par l'intermédiaire des niveaux de diplôme ». Le rapport intitulé « La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective » (2002, chapitre 3) cite VERDIER (1996) : « le diplôme peut être assimilé à un instrument de classement social des individus », et précise que cette nomenclature des niveaux de formation est admise dans l'espace social et se traduit par des « liens formalisés dans les grandes branches industrielles, entre les diplômes et les classifications collectives ».

Nous venons de dégager trois composantes fortes de la dépendance des GRETA au système de formation initiale. : la prédominance de publics tout juste sortis du système scolaire, la référence au diplôme, le rattachement à des établissements scolaires. Mais il convient d'y ajouter une quatrième caractéristique, celle des statuts et des profils des formateurs de GRETA.

Les GRETA recourent largement aux services de personnels vacataires qui sont des enseignants de formation initiale exerçant dans l'établissement support ou dans un autre établissement du Groupement. Ces enseignants exercent simultanément en formation initiale et en formation d'adultes, sans formation préalable, sans lettre de mission spécifique.

Mais nombre de formateurs contractuels exerçant leur activité dans les GRETA deviennent aussi progressivement des enseignants titulaires, susceptibles d'exercer leur activité en formation initiale. En effet, les mesures prises pour la résorption de l'emploi précaire, en application de la loi n°2001-2 du 3 janvier 2001, se traduisent par la possibilité d'accéder au statut de titulaire de l'Éducation nationale, après réussite à un concours réservé. Les formateurs contractuels peuvent ainsi disposer d'une reconnaissance statutaire qui leur permet également d'exercer leur activité en formation initiale. Le système gagne en flexibilité, la formation initiale pouvant disposer d'une partie du vivier potentiel, eu égard au manque de ressources humaines

[1010] Les Ateliers de Pédagogie Personnalisée accueillent principalement les publics en difficulté d'insertion qui ne peuvent obtenir une formation rémunérée : de jeunes chômeurs, des bénéficiaires du RMI… Ils ont donc une mission de réinsertion sociale et professionnelle. Ils dépendent d'un organisme support et d'un organisme gestionnaire. Il existe une grande diversité d'établissements supports et d'organismes

enseignantes en formation initiale, et aux fluctuations de l'activité au sein des GRETA. (Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, 24 mai 2001, p. 1080)

Un type de concours particulier, le concours de certifié ou de PLP (Professeur de Lycée Professionnel) « en coordination pédagogique et ingénierie de formation » a été créé spécialement pour prendre en compte les caractères spécifiques d'une intervention dans le cadre de l'insertion ou de la formation continue. Ce type de fonction n'existe pas en formation initiale. Les personnels titulaires de ce concours se retrouvent dans un « no man's land » si l'on ne peut garantir leur service dans un dispositif d'insertion ou de formation continue.

2.2.2.3. Éducation sociale et citoyenneté

L'école est devenue un creuset social explosif. Plans contre la violence (Bulletin Officiel de l'Éducation nationale, 15 octobre 1998), réformes des programmes d'éducation civique qui devient l'ECJS (Éducation Civique, Juridique et Sociale », systématisée à toutes les classes de lycée général, technologique, professionnel, instauration d'heures de « vie de classe », réforme des instances de représentation des lycéens avec création du CVL ou Conseil de la Vie Lycéenne (DURAND, 2000, p.62-63 et 122-123), autant de mesures qui tendent à maintenir le rôle de socialisation et d'éducation à la citoyenneté que doit jouer l'école.

La laïcité de l'école est également en débat, rendu manifeste par l'affaire du foulard islamique, mais aussi par le développement de l'enseignement privé, et la contractualisation de l'Éducation nationale avec les établissements privés.

Rien d'étonnant à ce que ces questions sur les missions du système de formation, sur la répartition des fonctions et missions des établissements et des cycles d'étude, sur la répartition des compétences, liées à la décentralisation et à l'autonomisation des établissements, soient posées non seulement en formation initiale, mais aussi en formation continue.

Mais ces questions communes rencontrent celles des méthodes pédagogiques.

---

gestionnaires : les GRETA, des Associations, l'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes).

2.2.2.4. Les méthodes pédagogiques

Plus largement, collège, lycée général et technologique, et lycée professionnel sont en crise, comme en témoignent les nombreux audits, les consultations et réformes en cours : consultation nationale et réforme des collèges depuis 1997, crise du lycée professionnel et création des lycées des métiers, chantier permanent de la rénovation pédagogique des lycées depuis 1991, consultation nationale des lycées de janvier à avril 1998, présidée par Philippe MEIRIEU, et réforme des lycées de 1999... Jacques ATTALI pense même qu'à terme, les lycées vont disparaître, remplacés par des « pré-IUT » ou des établissements universitaires professionnalisés (ATTALI, 2000)

Avec la formation d'un enseignement secondaire de masse, et l'hétérogénéité des publics, c'est la mission de l'école même qui est interpellée, dans la critique des programmes et des méthodes pédagogiques.

Depuis les années quatre-vingt, l'accent est mis sur la nécessité d'apporter une aide individualisée à l'élève, et d'utiliser des méthodes pédagogiques différenciées, pour qu'il acquière « la technologie du travail intellectuel », qu'il soit autonome dans son travail et dans ses recherches (HAMON et ROTMAN, 1984 ; BOURDIEU et PASSERON, 1985 ; BOURDIEU et GROS, 1989 ; DUBET, 1991).

C'est le caractère démocratique de l'école, et l'objectif de l'égalité des chances qui sont en question, dans la critique d'une institution reproduisant sa fonction d'exclusion sociale, en transmettant une culture savante réservée à une élite.

Parmi les 155 propositions du « Nouveau Contrat pour l'École » de 1994, retenons les propositions 87 et 88 :

> Les démarches innovantes dans la formation continue et dans les GRETA font l'objet d'échanges et de réflexion, dans le but d'en tirer des enseignements pour la formation initiale (proposition 87)
>
> Des actions de formation continue des adultes se déroulent pendant le temps scolaire, afin de développer la présence d'adultes dans les établissements. Dans les lycées professionnels, élèves et adultes peuvent suivre les mêmes enseignements. (proposition 88)

Institutionnalisation des rôles et missions des CDI (Centres de Documentation et d'Information), mais aussi aide personnalisée à l'élève, individualisation de méthodes et de parcours, recours à des méthodes pédagogiques innovantes à partir des pratiques en vigueur dans les GRETA, tels sont les axes institutionnels de rénovation ou de refondation de l'école.

Après l'instauration des « modules » en 1993, les TPE (Travaux Personnels Encadrés) en lycée, expérimentés en 1999-2000, puis généralisés à toutes les classes de première en 2000-2001, et les PPCP (Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel) introduits en 2000-2001 dans les classes de terminale BEP de baccalauréat professionnel visent à développer des pratiques pédagogiques innovantes, plus inductives, fondées sur l'implication active des élèves dans des travaux de recherche et l'utilisation des TICE.

Les **CDI** sont particulièrement impliqués dans ces nouvelles pratiques (ECJS (Éducation Civique Juridique et Sociale), TPE (Travaux Personnels Encadrés), PPCP (Projets Pluridisciplinaires à Caractère Professionnel). Ils tendent à se rapprocher des **centres de ressources** de GRETA, offrant progressivement aux élèves un accès individualisé à des postes informatiques connectés. Ces ressources électroniques, autrefois limitées au domaine de la consultation documentaire, se diversifient petit à petit, intégrant parfois des logiciels multimédia de formation. **L'utilisation de ces lieux présente pour nous un intérêt particulier, en relation avec nos travaux de maîtrise et de DEA, et le rôle qu'ils jouent dans l'introduction de ces activités (notamment les modules et les TPE) retiendra encore notre attention dans cette thèse. Mais il convient d'y associer l'usage des TICE.**

L'acquisition d'une culture numérique, de compétences de base, considérées comme citoyennes, en informatique, doit être permise aux élèves, avec l'accroissement des parcs informatiques et la systématisation des accès à Internet dans tous les établissements scolaires, les expérimentations de cartables électroniques. Ces compétences de base sont sanctionnées par le B2i (Brevet Informatique et Internet) en fin d'études primaires (niveau 1) et à la fin du collège (niveau 2), instauré en novembre 2000. La version pour adultes de ce B2i, appelée « B2i FC-GRETA », est créée en juillet 2001, ainsi que le C2i (Certificat Informatique et Internet) en mai 2002 pour les étudiants (BULLETINS OFFICIELS n°42 du 23 novembre 2000, n°31 du 27 juillet 2001, n°19 du 9 mai 2002). Un B2i de niveau 3 sera destiné aux lycéens de l'enseignement général, technologique ou professionnel.

Les lignes qui précèdent nous ont permis d'expliciter les raisons qui nous ont conduit, à associer dans un même projet de recherche, tout en prenant en compte leurs différences importantes, l'analyse de dispositifs et de situations en formation initiale et en formation continue.

Mais d'autres questions préoccupent conjointement les acteurs de la formation initiale et ceux de la formation des adultes, dans un contexte d'industrialisation progressive des activités de service.

2.2.2.5. Vers une industrialisation de la formation ?

Les réflexions actuelles sur les processus d'industrialisation de la formation croisent les deux cadrages de notre objet de recherche, puisqu'elles posent **le problème du modèle pédagogique comme modèle de production de la formation**.

Elles débouchent sur trois grandes questions, communes à la formation initiale et à la formation d'adultes :

- **les formes de rationalisation de ces « métiers de la relation »,**
- **la définition d'une « relation de service »,**
- **la spécificité d'un « service public ».**

La première question concerne tout d'abord la dimension du phénomène, rejoignant notre premier niveau de questionnement sur l'introduction des technologies éducatives et l'innovation pédagogique. Mais elle renvoie également au contexte organisationnel du mode de production.

Pour Elisabeth FICHEZ, ce processus d'industrialisation peut être décomposé en deux processus :

Le premier peut être défini comme l'industrialisation **« dans » la formation**. C'est le « recours à des outils empruntés aux industries de la communication à des fins pédagogiques ». Dans ce cas, la question des technologies éducatives peut être considérée comme « une simple affaire d'outillage de la communication éducative, par le biais d'instruments ou d'objets-supports pour des ressources aujourd'hui en ligne autant que sur site propre » (FICHEZ, [2002], p.2).

Le deuxième, défini comme « industrialisation **« de » la formation »** recouvre un processus de transformation plus radical. Elle fait des technologies l'élément-pivot du système de formation, le problème posé étant celui de **« l'automatisation des dispositifs et donc le remplacement du médiateur humain par la machine (ou tout au moins la diminution de son rôle) »**.

Prise dans cette acception plus large, l'industrialisation est une nouvelle forme d'organisation de la production. Pour Gaétan TREMBLAY, l'industrialisation se distingue de la production artisanale « en ce qu'elle nécessite des capitaux importants, utilise des machines plutôt que des outils et produit à grande échelle, ce qui implique la collaboration de travailleurs organisés selon des principes de **division du travail**. » (TREMBLAY, in MOEGLIN (dir), 1998, p.42).

Plus qu'à la substitution du capital au travail, il convient, selon Pierre MOEGLIN, de s'intéresser, dans une perspective plus large aux modes d'organisation du travail, liés à l'innovation technologique, « aux dispositions nouvelles adoptées par des acteurs inscrivant leurs stratégies et pratiques en rupture par rapport à l'artisanat des modèles existants », et prendre en compte la généralisation de la division du travail, son extension de la formation continue à la formation initiale, se traduisant par « **la décomposition en rôles** de concepteur, producteur, commercial, consultant, gestionnaire, formateur… (MOEGLIN (dir), 1998, p. 26). L'industrialisation de la formation se traduirait ainsi par un processus de rationalisation « industrielle » ou « professionnelle » du travail étendu au champ « éducatif » : c'est un processus de rationalisation des procédures en vue d'une meilleure efficacité et d'un meilleur rendement des dispositifs de formation, mais elle renvoie aussi à un changement de statut des acteurs et à **une nouvelle division du travail**.

Cependant, si processus d'industrialisation il y a, quelle est la situation antérieure de référence ?

L'informatisation fait-elle passer l'enseignant, de la position d'artisan se servant d'un outil dans une fabrique constituée de machines juxtaposées, au poste d'ouvrier au service d'une machine dans une usine constituée par la mise en réseau des machines ? Gaétan TREMBLAY précise que « si l'artisan se sert de l'outil, l'ouvrier est au service de la machine » (ibid. p. 54).

Mais si, pour certains, cette situation antérieure est artisanale, pour d'autres, c'est celle d'un secteur éducatif déjà industrialisé, devenu contre-productif, **à la recherche d'un modèle différent : une réindustrialisation** (MOEGLIN, ibid. p. 32).

Cependant, cette introduction de machines, dans le secteur de la formation, se traduit difficilement en gains de productivité. Gaétan TREMBLAY en donne deux explications.

La première fait implicitement référence au paradoxe de la productivité, de Solow, auquel l'activité d'enseignement serait aussi confrontée. Si la qualité de la formation est améliorée, il n'en résulte pas de gains significatifs en termes de temps d'apprentissage.

Le deuxième type d'explication fait référence à la distinction entre produit et service, ainsi qu'à la spécificité du service rendu en éducation ou en formation. Depuis la première révolution industrielle, industrialisation et marchandisation vont de pair : le marché introduit une distanciation entre producteurs et consommateurs, mais celle-ci concerne davantage la production de biens matériels que de services, qui impliquent généralement **« un ensemble d'interactions directes entre le fournisseur et ses clients »**.

La spécificité même du service rendu est aussi en cause :

> « Le processus d'apprentissage comporte des exigences réfractaires à l'industrialisation.[…]Les **exigences de la relation** ne permettent guère de remplacer les professeurs, par des machines, du moins dans des proportions significatives »(ibid. p. 52).

La logique marchande d'une économie de services vient en rencontrer une autre, celle du service public. En matière d'éducation, les usagers sont différents des clients. En formation initiale, ce sont les parents ou l'État qui sont les véritables clients, car les enfants sont des usagers contraints de se soumettre aux services éducatifs. Gaétan TREMBLAY précise que « l'éducation résiste à la reproduction industrielle de type capitalistique parce qu'elle constitue un processus essentiel de reproduction sociale » (ibid. p. 47).

Ce monde de l'éducation est un système structuré par un ensemble d'institutions bureaucratisées et de groupes d'acteurs fortement organisés. La logique commerciale et la logique de service public peuvent-elles coexister ? Cette réflexion est partagée par Gaétan TREMBLAY et Pierre MOEGLIN.

Nous retrouvons, là aussi, des problématiques évoquées dans notre questionnement sur l'utilisation des NTE en formation d'adultes. **Ces réflexions autour d'un « modèle du service », voire d'un modèle de service « spécifique à la formation » ainsi que**

sur l'évolution du « modèle du service public » seront reprises dans notre thèse.[11]

La question de la relation de service qui vient d'être évoquée nous amène à exposer les motifs pour lesquels nous polariserons notre analyse sur les relations dans l'apprentissage.

2.2.3. La centration sur les relations et les interactions sociales

Nous placerons **au cœur de notre réflexion, la place des relations, des interactions sociales dans l'apprentissage.** Cette focalisation est intimement liée à notre sensibilité épistémologique et théorique, elle est congruente avec le questionnement déjà dégagé sur le modèle pédagogique, elle est confirmée par la lecture de la littérature, notamment sur les dispositifs de FOAD.

En effet, nous ne pouvons dissocier notre objet de recherche, d'un positionnement épistémologique et théorique qui sera présenté au chapitre 3.

Précisons d'ores et déjà que notre positionnement dans le champ des sciences humaines, et en particulier dans le champ des sciences des sciences de l'information et de la communication, nous conduit à appréhender les dispositifs d'apprentissage comme des systèmes complexes dans lesquels se déroulent des phénomènes de communication, et à comprendre les situations pédagogiques comme des situations de communication, vécues par des acteurs, au sein d'une organisation, et dans un cadre institutionnel « massif ».

Ainsi, nous mettrons au centre de notre projet l'analyse des relations, des interactions sociales qui se déroulent au sein d'un dispositif d'apprentissage : relations constitutives de situations pédagogiques : relations entre membres d'une équipe pédagogique, relations entre apprenants, relations entre enseignants ou formateurs et apprenants, mais aussi entre des accompagnateurs médiateurs (animateurs, responsables ou assistants de centres de ressources..) et des apprenants. Relations interindividuelles, relations entre équipes ou entre groupes. Ces relations prennent place dans un contexte institutionnel et dans un contexte organisationnel présents, non seulement de

[11] Derrière cette réflexion sur l'industrialisation de la formation , il y a la question, qui reste ouverte, sur « ce que produit la formation » : des cours, des diplômes et des diplômés, des savoirs, des compétences, de la reproduction sociale…?

façon englobante, mais au cœur même des situations, impliquant les acteurs dans leurs statuts, leurs rôles, leurs places, leurs identités.

Une telle focalisation nous amène à considérer l'apprentissage comme émergeant d'un ensemble de processus de communication, se déroulant au sein d'un système de relations contextualisées.

Par ailleurs, nos travaux de DEA ont mis en lumière un débat latent sur le modèle pédagogique, qui n'est exprimé que de façon éludée ou allusive par les formateurs. L'importance accordée aux interactions, ainsi que les formes ou les modes d'interaction requis par l'apprentissage se trouvent au cœur de ce débat, auquel de nombreux travaux font écho.

2.2.3.1. L'interpellation du modèle pédagogique

Force a été de constater, sur le terrain, que des situations de FOAD se traduisent par l'abandon de la relation distante entre les formateurs et les apprenants, et le retour à deux situations traditionnelles types en alternance :

- une auto-formation en centre de ressources, que l'on peut souvent qualifier de solo-formation, l'accompagnement étant très souvent effectué par des personnels sous statut administratif précaire non préparés,
- des situations de face à face pédagogique, ou « regroupements » en nombre réduit.

Depuis 1997, cette tendance a été largement confirmée par d'autres réflexions et analyses. Comment comprendre cet « effet diligence »[12], cet effet retard, qui se caractérise par l'application de protocoles anciens ? La FAD reproduit « les faiblesses de l'enseignement traditionnel », en s'appuyant sur « les modèles académiques et industriels de l'éducation ». La formation à distance interroge « l'essence même du processus éducatif ». Elle est perçue comme un moyen de questionner l'enseignement traditionnel (DESCHÊNES [et al.], [2002]).

A l'ouverture des troisièmes rencontres du FFFOD (Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance), Jacques BAHRY, rappelle la nécessité de la réflexion pédagogique :

[12] Jacques Perriault a évoqué cet « effet diligence » au cours d'une conférence organisée par le METICE (Enseignement à distance) et le CERIC (Centre d'Études et de Recherches en Sciences de l'Information

> « L'heure est aux « blended solutions », aux solutions mixtes, « qui rapatrient le e-learning comme un enrichissement ou une amélioration des dispositifs de e-learning pur, en leur ajoutant ce qu'il faut de temps de face à face […] Il convient de réaffirmer l'importance des changements pédagogiques, qui nécessitent une ré-ingénierie des dispositifs de formation classiques […] Tous les travaux menés sur l'évolution des métiers des formateurs sont plus que jamais d'actualité. Il en va de même de toutes les réflexions conduites sur l'organisation des formations (in 3èmes rencontres du FFFOD, [2002]).

Jacques PERRIAULT ajoute : « dans le e-learning, il y a beaucoup de capitaux, mais peu de pédagogie » (ibid.). Sandra BELLIER relève enfin que le e-learning est un « vrai défi qu'il faut absolument relever sous l'angle pédagogique […] c'est toute la scénarisation de la formation qui est en jeu. Il importe de traiter les modalités du dispositif en ayant en tête d'abord les choix pédagogiques » (BELLIER, 2001, p. 63 et 81).

2.2.3.2. Place des relations dans l'apprentissage

Le livre blanc sur l'éducation et la formation, notamment, anticipait une modification des relations enseignant-apprenant :

> « la société de l'information va modifier les modes d'enseignement en substituant au rapport trop passif de l'enseignant et de l'enseigné le nouveau rapport, a priori fécond, de l'interactivité » (COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES, 1995, p.7).

Dans le champ de la FOAD, les anticipations sont loin de faire l'unanimité : les uns émettent l'hypothèse d'un développement du tout à distance, avec la disparition totale de la relation formateur-formé, d'autres préconisent un tout à distance tutoré, le tutorat distant, synchrone et/ou asynchrone se substituant à la relation en présence. Enfin, une tendance plus récente se profile, prônant le développement de formules mixtes.

D'après Jacques PERRIAULT, le « tout informatique » se traduit par « le retour en force de la médiation humaine , dont on ne peut faire l'économie. »[13] Dans la préface de l'ouvrage de Sandra BELLIER sur le e-learning, Jacques COQUEREL, président de la CEGOS insiste sur la prise en compte de la relation :

> « Une grande partie de la relation sera demain virtuelle, mais la relation restera un acte essentiel de support au changement. […] Il faut tout revoir du fond et de la forme, tout repenser…tout construire avec une intelligence anticipée des situations, en transposant dans la relation virtuelle l'attention hier portée naturellement dans une relation de face à face. […] Avec le e-learning,

---

et de la Communication) de l'université Paul Valéry, à Montpellier, le 28 février 2002. Cet effet est décrit dans son ouvrage intitulé *L'accès au savoir en ligne* (2002, p.52-54).

[13] Propos tenus lors de la conférence évoquée en note 12

> symbolisé par le couple Homme-Machine, nous devons toujours privilégier le facteur humain de cette équation. » (in BELLIER, 2001, p.11)

Sandra BELLIER insiste sur la nécessité « d'une médiation personnelle, adaptative et construite au plus près de l'histoire personnelle de l'apprenant », sur la prise en compte de la dimension affective et de la motivation (BELLIER, 2001).

D'autres estiment que la FAD doit donner l'occasion de réduire le nombre des interactions avec le tuteur ou le formateur, voire d'éliminer cette relation. En contexte réel, l'apprenant met en œuvre une démarche d'adaptation à la pensée et aux démarches de l'enseignant, et non une démarche d'adaptation à l'objet ou à la situation qui doit être maîtrisée. L'élimination de la relation maître-élève permettrait de rompre avec l'imprégnation affective des connaissances, imbriquées dans une situation de co-présence physique. Avec la distance, les contenus sont désaffectivés, car ils n'imposent pas cette « médiation magistrale » (DESCHÊNES, et al. [2002]).

2.2.3.3. Les relations entre pairs

Cependant, la question du contexte de l'apprentissage ne se limite pas à la relation entre le formateur ou le tuteur et l'apprenant. Elle concerne également les interactions entre apprenants. Cette question du rôle et de la place des interactions sociales dans l'apprentissage, elle aussi, n'est pas nouvelle. Citons pour exemple l'organisation par le CRESAS (Centre de Recherche de l'Éducation Spécialisée et de l'Adaptation Scolaire) en 1986 d'un colloque sur le thème « interactions sociales et construction des savoirs » concernant un public de tout jeunes enfants (CRESAS, 1987). Mais l'utilisation des technologies de l'information et de la communication, et le développement des formations à distance la ravivent :

- Quelle place donner aux interactions dans les groupes ?
- Faut-il miser sur le développement de ces interactions ? Quelles sont les interactions constructives ?
- Comment, en formation à distance, créer des situations propices à ces interactions ?
- Qu'est-ce qu'une pédagogie interactive ?

Lors de l'ouverture des deuxièmes rencontres du FFFOD (Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance, Jacques BAHRY récuse le concept de e-learning, concept réducteur, qui porte en lui « l'idée d'auto-formation, ou plus exactement d'autodidaxie….on parle même de solo-formation… » auquel il préfère le terme de

FOAD. Il ajoute : « en présentiel ou à distance, le groupe des apprenants et leurs échanges devient aussi une partie majeure du parcours de l'apprentissage (in Actes des 2èmes rencontres du FFFOD, 2001, p. 3-4).

L'incitation à développer et à maintenir ces échanges est nécessaire, mais elle pose problème : « peu de travaux ont été faits sur ce qui rapproche intellectuellement des gens sur le web au point de les amener à maintenir les échanges (BELLIER, 2001, p.32).

S'appuyant notamment sur les travaux de VYGOTSKI (1985), nombre de chercheurs prennent en compte le rôle des interactions entre pairs :

- soit comme facilitatrices de l'apprentissage,
- soit comme condition même de l'apprentissage.

Un ouvrage collectif du CUEEP (Centre Université-Économie d'Éducation Permanente de Lille), consacré aux « usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif » prône la construction et l'usage d'environnements de travail coopératif assistés par ordinateur (TCAO). De tels environnements prennent en compte « la place des interactions interpersonnelles dans les FOD » et peuvent améliorer les conditions d'apprentissage. Ces auteurs définissent l'apprentissage comme « un processus individuel, inscrit en même temps dans une interaction avec autrui », et posent la nécessité de « promouvoir la diversité des activités de l'apprenant (individuelles et collectives) et **l'organisation des interactions entre acteurs comme actes pédagogiques** » (D'HALLUIN, 2001, p.17-18).

D'autres enseignants-chercheurs considèrent qu'« apprendre n'est jamais un acte individuel mais un acte social » et rappellent que « quel que soit l'outil multimédia concerné, se pose le problème de comment organiser les interactions sociales indispensables à la conception » (DALONGEVILLE et HUBER, 2000, p.193). Pour Caroline DE METZ, chargée d'étude à l'observatoire de la formation du Centre Inffo, l'apprentissage est « un processus social, et il appartient au tuteur de restaurer cet aspect social, perdu avec la relation de face à face » (DE METZ, 2001).

Cependant, tout comme pour la relation enseignant-apprenant, d'autres estiment au contraire que la construction d'un contexte virtuel permet de contourner les difficultés et les limites des d'interactions en contexte professionnel réel :

> Mais si *«* les pairs occupent une place déterminante dans l'apprentissage en contexte réel », la simulation de ce contexte peut permettre de pallier les inconvénients fréquents en contexte réel tels que le manque de disponibilité du tuteur, et l'absence de contrôle de ce dernier sur la situation d'apprentissage (DEPOVER, GIARDINA et MARTON, 1998, p.175).

Ce contexte virtuel doit surtout permettre une **diversification des interactions,** l'apprenant étant aussi, dans son environnement personnel, en interaction avec l'ensemble des individus qui l'entourent, au sein de sa famille, avec ses amis, ses collègues de travail… (DESCHÊNES [et al.], [2002])

2.2.3.4. Une question de point de vue : l'apprentissage au centre du système de recherche

Cette focalisation sur les relations et les interactions en œuvre dans des situations d'apprentissage interpelle également l'identité convoquée dans ce projet de recherche.

La thématique de recherche dégagée à l'issue de notre DEA concerne les conditions communicationnelles de construction de nouveaux dispositifs apprenants. Nous nous intéressons à la dimension individuelle, mais aussi collective de l'apprentissage. Ainsi, nous ne plaçons pas l'apprenant, ou le formateur, au centre du système de recherche, mais l'apprentissage, dans les définitions qui en sont données et construites par des acteurs en situation

Nous ne braquons sélectivement les projecteurs, ni sur des apprenants, ni sur des formateurs, ni sur tel ou tel décideur. Le praticien concepteur ou le formateur devant construire ou mettre en œuvre un dispositif d'apprentissage efficace, en se centrant sur l'apprenant, ne se situe pas d'abord, dans l'action, dans la zone éclairée, celle de l'apprenant et de son environnement. D'emblée, il **fait corps** avec le dispositif dans lequel il agit, sans s'observer lui-même, à moins d'être dans des conditions particulières favorisant la métacognition in situ [14]. Le *Rapport final de la consultation f*r*ançaise* faisant suite au *Mémorandum de la Commission Européenne* (2001, p. 62) constate que **« la place de l'individu « au centre » telle qu' elle est décrite dans le mémorandum laisse peu de place à la dimension collective ».**

L'intention de prendre en compte les niveaux individuels, inter-individuels, inter-groupes et organisationnels de l'apprentissage nous conduit logiquement à cette

[14] Cependant, comme nous l'avons présenté au chapitre 1.1. intitulé *« Posture de recherche »*, notre intention est de mettre en relation cette posture de chercheur, avec notre implication sur des terrains professionnels, en tant que formatrice, responsable de centre de ressources et consultante.

focalisation sur les relations et les interactions sociales. Ceci suppose non seulement la construction d'un cadrage large, mais une mobilité dans la largeur et dans la profondeur des champs, avec plusieurs niveaux de cadrage. Il faut donc présenter le cadre théorique de notre recherche, et choisir l'outillage théorique qui semble congruent avec cet objet de recherche. L'ensemble « intention de recherche-appareillage théorique-problématique », assorti des méthodes retenues, constituera notre modèle projectif de recherche.

2.3. Définition de l'objet de recherche

Nous récapitulons maintenant les apports de ce chapitre.

Nous nous intéressons aux conditions de mise en œuvre d'apprentissages individuels et collectifs, dans le contexte institutionnel de la formation initiale ou de la formation des adultes de l'Éducation nationale.

Nous retenons une acception large du terme « apprentissage », prenant en compte l'évolution sociétale. Celui-ci n'est pas seulement défini comme l'acquisition de savoirs techniques acquis dans des situations formelles d'enseignement-apprentissage. Ce peut être aussi un changement dans un projet de vie, un changement de pratique, une nouvelle façon de voir le monde, émergeant d'une expérience professionnelle, sociale, civile.

Ceci nous amène à définir plus précisément notre objet de recherche.

Nous analyserons des situations d'enseignement-apprentissage variées, dans ce contexte institutionnel de l'Éducation nationale. Ces situations présentent toutes un écart, un gain de complexité, par rapport à une situation canonique de référence : le face à face pédagogique dans une salle de classe (formation initiale), ou de formation (formation continue de groupe ou individualisée). Parmi ces situations, nous accorderons une attention particulière à des situations « innovantes » intégrant les technologies éducatives et/ou l'utilisation de centres de documentation et de centres de ressources.

Mais les réflexions qui viennent d'être présentées nous amènent à **considérer des situations d'enseignement-apprentissage comme des situations d'apprentissage**. Dans ces situations formelles, les enseignants ou les formateurs sont censés enseigner, et les élèves ou les « stagiaires » ont une place assignée

« d'apprenants ». Considérer ces situations comme des situations d'apprentissage, nous amène à **prendre en compte des apprentissages plus informels, en situation de travail, des personnels de l'éducation ou de la formation.**

Nous considérerons donc ces situations formelles d'enseignement-apprentissage présentant un caractère de nouveauté plus ou moins prononcé, comme **des situations dans lesquelles les enseignants, les formateurs, ou d'autres membres de la communauté éducative, sont aussi en situation d'apprentissage**.

Mais nous ne nous limiterons pas à ces situations formelles. Nous analyserons aussi **des situations de travail, de réflexion collective liées à conception et à la mise en œuvre de nouveaux dispositifs**. Nous nous intéresserons en particulier aux situations qui sont définies comme des situations d'apprentissage collectif, ou de « professionnalisation » pour un groupe d'acteurs.

Notre sensibilité théorique et nos préoccupations de recherche nous amènent à **considérer ces situations d'apprentissage comme des situations de communication, en nous focalisant sur la place des relations, des interactions sociales dans l'apprentissage** : relations interindividuelles, relations entre équipes ou entre groupes... et sur les liens entre la dimension individuelle et la dimension collective de l'apprentissage.

Il convient donc maintenant de préciser à partir de quels référents théoriques nous construirons et nous outillerons notre problématique de recherche.

1ère partie - Résumé du Chapitre 2. La construction de l'objet de recherche

Notre objet de recherche est lié à notre intention de recherche, à des considérants sur lesquels nous nous appuyons et des contextes que nous questionnons, à notre positionnement épistémologique et théorique.

Nous avons vu que la conception, l'expérimentation, la mise en œuvre de nouveaux dispositifs de formation interpelle la place et le rôle des différents acteurs, sur la scène pédagogique, mais aussi dans leur organisation. Nous voulons articuler ces deux cadrages.

Nous nous intéresserons :

- à la construction et au fonctionnement de dispositifs d'apprentissage, au sein de l'Éducation nationale...
- ...destinés à des publics en formation initiale, ou en formation d'adultes...
- en nous focalisant sur la place des relations, des interactions sociales dans l'apprentissage.

En nous intéressant à des situations et des dispositifs en œuvre dans un environnement institutionnel formel d'apprentissage, nous ne pouvons ignorer que le concept d'apprentissage, est convoqué dans toutes les sphères de la vie d'un individu : vie privée, vie sociale, vie professionnelle.. L'utilisation du terme « pédagogie » se répand en dehors des milieux professionnels de l'éducation et de la formation. Il nous faudra donc, pour le moins, considérer les situations de travail de professionnels de l'éducation ou de la formation, comme des situations dans lesquelles se déroulent des apprentissages. Par ailleurs, la question de l'apprentissage revêt maintenant une dimension managériale et organisationnelle : le problème de l'apprentissage est souvent posé en termes d'acquisition d'une compétence collective, comme en témoigne l'utilisation récurrente de l'expression « mutualisation des compétences » ou la dimension collective d'un apprentissage considéré comme « une professionnalisation » des acteurs. L'apprentissage est donc défini à la fois comme un processus de plus en plus personnel, singulier, et comme un processus collectif.

Au sein de l'Éducation nationale, la formation d'adultes est fortement dépendante de la formation initiale, et malgré leurs différences, ces structures sont traversées par des problématiques convergentes. Les CDI et les centres de ressources sont parties prenantes dans de nouvelles activités recourant, notamment à l'usage des TIC.

Le contexte économique d'une industrialisation des activités de service pose le problème de la relation de service et des identités des professionnels de l'éducation et de la formation. Plus largement, notre positionnement théorique nous amène à placer au cœur de notre réflexion, la place des relations, des interactions sociales dans l'apprentissage. Cette intention est confirmée par la lecture de la littérature, notamment sur les dispositifs de FOAD.

Nous considérerons donc des situations formelles d'enseignement-apprentissage qui s'écartent de la situation idiomatique standard de la classe. comme des situations d'apprentissage, dans lesquelles non seulement les « apprenants » peuvent apprendre, mais aussi, de façon plus informelle, les personnels de l'éducation. Nous analyserons aussi des situations de travail collectif, de conception ou de mise en œuvre de dispositifs. Nous restons fidèle à nos deux centres d'intérêt : les centres de documentation et les centres de ressources, et l'utilisation des technologies éducatives.

3. Cadre théorique de la recherche

Notre sensibilité théorique est celle de **« l'approche communicationnelle »,** définie comme :

> « une lecture, en compréhension, des phénomènes, centrée, d'une part, sur l'explicitation de processus de la communication qui les traversent, et d'autre part, utilisant des concepts spécifiques du paradigme de la complexité (concepts du systémisme et du constructivisme) (MUCCHIELLI, A (dir), 1996, p.28) »

Cette approche permet d'aborder une situation d'apprentissage **comme un outil de construction, à travers un dispositif complexe, d'une réalité individuelle (apprentissage individuel réalisé) et sociale (apprentissage collectif réalisé)**.

Nous présentons ici nos principaux référents théoriques, **et les questionnements que nous leur associons, en relation avec notre intention et notre objet de recherche.**

3.1. Une épistémologie constructiviste

Le constructivisme est le méta-paradigme de référence, maintenant institutionnalisé, ou en cours d'institutionnalisation, en sciences humaines.

Cependant, constitué de divers courants, il est décliné au pluriel. En rupture avec les épistémologies positivistes qui postulent la réalité comme un objet indépendant de celui qui la décrit, accessible en soi, les épistémologies constructivistes, s'accordent sur le caractère construit du réel :

> Le réel existant et connaissable peut être construit par ses observateurs qui sont dès lors ses constructeurs (ses modélisateurs) (LE MOIGNE, 1995, p. 40).

Dès lors, les constructivistes se réfèrent à deux hypothèses :

- La connaissance de la réalité passe par la construction ou la reconstruction intentionnelle d'un observateur-modélisateur ;
- Pour construire cette connaissance, on ne fera plus appel à la norme du vrai, et à la déduction, mais à une norme de « faisabilité » projective par intuition (ibid. p. 41).

Remarquons cependant que l'attitude épistémologique constructive n'est pas spécifique aux sciences humaines. Miogara MUGUR-SCHÄCHTER montre que la mécanique quantique oblige à renoncer au concept classique d'objectivité scientifique.

> « Les physiciens font délibérément avec les micro-objets que l'on ne perçoit pas, précisément ce que nos appareils sensoriels font constamment d'une manière réflexe : ils créent aussi bien l'objet à examiner que l'examen, et donc la description perçue. [ ] L'observateur-concepteur génère un objet d'étude, et le qualifie à l'aide d'une grille de qualification ou « vue » créée avec une certaine structure générale, mais que l'on particularise selon le but de qualification » (MUGUR-SCHÄCHTER, 2002, p. 87-88).

Les épistémologies constructivistes substituent ainsi à la conception de la connaissance comme un objet donné et passif, la dimension d'un projet construit impliquant activement celui qui le mène, inscrit dans un contexte social et culturel, dans un contrat social.

> «Plutôt que de privilégier exclusivement une lecture de la nature animée et inanimée, tangible et intangible, perçue comme un objet que l'on peut analyser pour le connaître afin de l'expliquer, la connaissance scientifique ne peut-elle s'entendre comme un projet de représentation à fin de compréhension active des phénomènes perçus et conçus par les humains ? Concevoir, téléologiquement, intentionnellement, les multiples et intelligibles représentations que l'on peut s'en construire et que l'on peut pragmatiquement éprouver, et ainsi concevoir les actions que l'on peut vouloir exercer » (LE MOIGNE, 2001, p.207).

Se placer dans une épistémologie constructiviste, c'est donc accepter le questionnement sur le statut des connaissances que l'on utilise et que l'on produit, sur le processus de constitution de ces connaissances, ainsi que sur leur valeur ou leur validité. C'est reconnaître le caractère relatif de toute connaissance scientifique, en l'appréhendant comme une construction sociale de la réalité, historiquement datée. C'est enfin renoncer au critère de vérité objective, à la rationalité substantive, et assumer la rationalité téléologique d'un chercheur en activité mu par un projet de recherche. **Le constructivisme est d'abord pour nous projectif.**

Le critère de validité de notre recherche n'est donc pas l'atteinte d'une vérité objective, mais la convenance projective : notre recherche nous permettra-t-elle de mieux comprendre les problèmes posés par l'évolution des situations et des dispositifs d'apprentissage ? Pourrons-nous en dégager des pistes pour agir ?

Cependant, notre questionnement de recherche, dans le cas présent, est aussi une interrogation portant elle-même sur les fondements épistémologiques de notre recherche. Nous reconnaissons le caractère de « construit social », émergent d'une

évolution historique, aux sciences humaines, et en particulier aux sciences de l'information et de la communication.

Nous sommes alors amenée à prendre en compte, dans l'analyse de situations d'apprentissage, le statut que les acteurs de ces situations donnent aux connaissances à enseigner et à apprendre, et sur leur valeur « dans une culture et une période donnée » (LE MOIGNE, 1995, p. 36).

Cette problématique met en débat les processus d'institutionnalisation, d'éventuels nouveaux modes d'apprentissage, mais aussi des paradigmes qui les fondent. Y a-t-il institutionnalisation du constructivisme dans des pratiques d'éducation ou de formation ?

- Ces acteurs pratiquent-ils **un constructivisme empirique ou procédural**, limité à la mise en œuvre de nouvelles procédures d'enseignement, en mettant l'apprenant « au cœur de ses apprentissages », en lui permettant de les construire, sans remettre en cause un savoir préexistant, présenté et accepté comme stable ?
- Ou sont-ils amenés, dans cette construction, à considérer les savoirs à enseigner ou à apprendre comme historiquement et socialement situés, et à les questionner, mettant alors en œuvre un **constructivisme épistémologique ?**
- Quel rôle jouent **les interactions sociales** dans ces deux niveaux de constructivisme ? Nous sommes particulièrement intéressée par les définitions qui peuvent être données d'un **constructivisme social.**

En questionnant des situations diverses d'apprentissage, nous questionnons aussi nos fondements épistémologiques et la validité de nos outils théoriques. Pouvons-nous, comme le baron de Münchausen, nous tirer par les cheveux hors de cette circularité herméneutique ? Comment sortir des limites d'un cadre « qui englobe apparemment tout », de cette dichotomie logique de « l'intérieur et de l'extérieur » ? Notre position est celle du jeune homme du tableau d'ESCHER qui se trouve dans la gravure qu'il est en train de regarder. Ce tableau a été commenté par WATZLAWICK et par VARELA (WATZLAWICK, 1991, p. 161-185 ; VARELA, 1989, p. 29-31). [15] Il faut alors regarder « la circularité de l'énoncé comme un moyen propre à spécifier sa propre signification », car il ne peut y avoir de point de vue de tous les points de vue.

[15] Des écrivains et des cinéastes sont également friands de ce genre d'histoires « intriquées ». Citons Christian CHARRIERE avec *Mayapura* et les films de Joseph LOSEY

Nous ne pouvons qu'accepter, comme principe du constructivisme, cette complexité, cette récursivité autoréférente de la connaissance.

3.2. Complexité du projet et multi-référentialité de l'approche communicationnelle

Nous sommes donc confrontés à la complexité de notre projet de recherche.

La complexité est définie comme « ce qui est tissé ensemble dans un tissu de constituants hétérogènes inséparablement associés ; elle pose le paradoxe de l'un et du multiple. C'est le tissu de fils différents et qui sont devenus un ». Tout s'entrecroise et s'entretisse pour former l'unité de la complexité (MORIN, 1990, p.21).

Notre problématique questionne aussi à travers l'objet construit de la recherche, ses fondements épistémologiques.

L'objet construit de notre recherche peut être considéré comme un objet hétérogène et complexe : il interpelle les dimensions individuelle, inter-individuelle, collective, organisationnelle de l'apprentissage.

Il faut donc intégrer et distinguer à la fois plusieurs logiques, et prendre en compte ces appartenances multiples. C'est le principe dialogique (MORIN, 1990, p.23).

L'inscription de ce projet de recherche pluri-dimensionnelle dans le courant des sciences humaines, et notamment celui des sciences de l'information et de la communication, jeunes sciences plurielles et interdisciplinaires, au sein desquelles l'on peut conjuguer plusieurs apports théoriques, nous semble congruente. Quels sont donc les concepts qui favorisent la faisabilité cognitive de notre projet ?

Considérer, dans une épistémologie constructiviste, avec une démarche compréhensive, l'apprentissage comme un processus construit par des relations entre acteurs, c'est l'insérer dans un environnement, c'est surtout l'incarner dans une situation et un cours d'action qui mettent en jeu leurs biographies et la consistance particulière d'un espace-temps. **L'accès à l'expérience, et l'importance des interactions dans toute activité humaine**, de connaissance et d'action, sont deux principes clés du constructivisme qui nous permettront d'outiller notre recherche.

3.3. L'approche compréhensive et la description phénoménologique de situations d'apprentissage

Nous définirons d'abord l'approche communicationnelle comme compréhensive, spécifique aux faits humains et sociaux, porteurs de significations véhiculées par les acteurs. L'approche compréhensive postule que les actions, attitudes, comportements et croyances sont par principe compréhensibles, c'est-à-dire que leur sens pour l'acteur en est la cause. La description phénoménologique nous permet d'accéder au vécu des acteurs en situation.

3.3.1. L'importance de l'expérience humaine

L'approche compréhensive postule :

> « la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme » : principe de l'intercompréhension humaine. Pour atteindre le sens, il faut s'efforcer de comprendre le contexte présent, car seul le contexte peut faire apparaître la signification, laquelle n'est pas dans la connaissance des causes, mais dans la connaissance de tous *les éléments présents reliés entre eux »* (MUCCHIELLI (dir), 1996, p. 29-33).

Une approche compréhensive est donc une recherche de sens, liée intimement à une connaissance expérientielle première des activités humaines, selon leurs motifs et leurs buts. C'est une méthode particulière aux sciences humaines, qui vise à saisir le vécu des acteurs dans des situations auxquelles ils se trouvent confrontés.

Notre démarche d'exploration de l'apprentissage vise non l'explication de ce phénomène, mais **la compréhension du sens qu'il revêt pour des acteurs « jetés dans un monde particulier » orienté vers leur apprentissage.**

3.3.2. La description phénoménologique

Cette compréhension du sens des phénomènes pour des acteurs nous est accessible par la description phénoménologique de l'expérience humaine.

Se situant dans l'approche compréhensive, la phénoménologie est un courant philosophique du 20ème siècle, créé en 1901 par Husserl, et développé ensuite par Heidegger, Sartre et Merleau-Ponty. La phénoménologie est « une connaissance de l'expérience en tant qu'elle a affaire à ce qui apparaît ». Elle pose que la description du vécu de quelque chose peut nous faire accéder au sens de cette chose, que l'on peut avoir accès, par donation intuitive, à l'expérience d'un sujet (HUNEMAN et KULICH,

1997, p.7). La phénoménologie est une **forme d'expérience de la constitution de la rationalité** » (DESANTI, 2001, p.30).

> Pour atteindre le sens, on doit s'en tenir à la description ingénue des phénomènes, qui sont la seule réalité dont nous disposons […] La règle fondamentale est celle de la « réduction phénoménologique » (ou époché). Tout savoir doit être « mis » entre parenthèses. (MUCCHIELLI, 1983, p.17)

La description doit être effectuée du point de vue de celui qui le vit, en tenant compte de tous les éléments présents dans la situation.

La conscience vise un objet, et le vécu est à chaque fois une intention, c'est-à-dire la visée spécifique d'un objet qui est dit transcendant, extérieur à la conscience, et qui appartient donc non à la conscience qui le vise mais au monde. La réduction phénoménologique doit permettre d'atteindre ces essences des phénomènes humains.

La méthode des variations, étape de vérification, consiste ensuite à faire varier en imagination certaines caractéristiques des phénomènes étudiés, pour ne conserver que l'essence des phénomènes.

La description phénoménologique nous semble première pour tenter d'accéder à l'expérience vécue de sujets **impliqués dans des situations** d'apprentissage. Elle nous débarrasse de nos masques rationnels et de notre arsenal prêt-à-porter explicatif. Elle nous permettra **d'entrer dans les situations d'apprentissage et de les comprendre du point de vue des différents acteurs**. C'est un premier accès à leurs rationalités, à leurs logiques d'action, dans une dimension existentielle.

3.4. L'interactivité dans l'apprentissage

L'apprentissage est successivement défini comme un processus interactif d'adaptation à l'environnement, comme une activité sociale, comme une action et une cognition situées, comme une interaction avec un système doté de propriétés cognitives.

3.4.1. L'apprentissage comme processus d'adaptation à l'environnement

L'apprentissage se construit en relation avec un environnement.

On ne peut envisager de réfléchir sur l'apprentissage sans faire référence à Jean PIAGET, fondateur de l'un des courants de l'épistémologie constructiviste, appelé « constructivisme dialectique » et « épistémologie génétique ».

Le modèle de la théorie opératoire de l'intelligence de PIAGET a considérablement marqué la recherche en sciences de l'éducation. Il sert encore de référence à nombreux praticiens et chercheurs, tant en formation initiale, qu'en formation d'adultes. L'intelligence se construit **dans une interaction dialectique avec son environnement**. Cependant, il y a des stades ou paliers de développement du sujet épistémique.

PIAGET ne considère pas l'intelligence comme une activité computationnelle du cerveau humain. L'exercice de l'intelligence met en jeu un ensemble de conduites en relation avec un environnement. C'est l'être humain en entier qui est impliqué dans une relation d'adaptation à des circonstances nouvelles de son environnement. Les connaissances ne sont donc pas considérées comme une copie du réel transmissible entre un émetteur et un récepteur. Elles résultent d'une relation dialectique et interactive avec l'environnement : l'organisme « assimile » mentalement les objets qui l'entourent en les incorporant dans des schèmes de conduite reproductibles ; mais, subissant l'action du milieu, il « s'accommode » à celui-ci en modifiant son action, et en modifiant sa structure cognitive. Pour PIAGET, une assimilation seule ne peut être constitutive de l'apprentissage. L'assimilation n'est autre que l'intégration pure et simple d'informations dans une structure d'accueil inchangée. Par contre, si les informations nouvelles sont perturbantes, cette dernière doit se modifier pour retrouver un équilibre nouveau, elle « accommode ». **L'adaptation résulte ainsi d'un équilibre entre l'assimilation et l'accommodation.**

Mais, pour PIAGET, ce développement de l'intelligence du sujet épistémique passe par des stades successifs, correspondant à des paliers génétiques et reliés à des tranches d'âge : stade sensori-moteur, de la naissance à deux ans ; stade pré-opératoire, de deux à sept ans ; stade des opérations concrètes, de sept à douze ans, et stade des opérations formelles, à partir de douze ans..[16]

[16] Ce modèle abstrait doit être relativisé : les individus réels ne sont pas des sujets épistémiques (BALDY et GIORGI, 1988, p. 4-6). Par ailleurs, à la suite de VYGOTSKI, des praticiens-chercheurs issus du courant de la pédagogie de la médiation ont constaté des diversités et des différences importantes dans le franchissement de ces étapes, contestant ainsi l'unicité d'une échelle de référence. Voir notamment l'article de Jacques LAUTREY.- La diversité des cheminements dans le développement de la connaissance.- *Les cahiers de Beaumont*, avril 1991, n°52 bis-53, p.25-26

La connaissance n'est pas, pour PIAGET, une copie conforme du réel qui pourrait être transmise dans un schéma de type émetteur-récepteur. **C'est une activité personnelle de construction résultant de l'interaction d'un individu avec son environnement.**

Nous serons prudente avec le terme de « représentation », très souvent employé dans la littérature pédagogique. Ce terme peut être interprété comme une « copie conforme » mentale, visuelle, d'une réalité appréhendée.

L'apprentissage d'accommodation s'effectue quand les schèmes de conduite sont modifiés, sous la pression d'un environnement qui n'est plus seulement assimilable par l'individu. Il est donc défini comme **une reconstruction émergeant** de ces interactions « écologiques ». **Ceci appelle une réflexion sur la mise en scène d'un environnement d'apprentissage favorisant, non seulement une simple assimilation, mais bien la modification d'un schème de conduite antérieur.**

Mais si PIAGET n'a pas éludé l'importance des interactions sociales, qui favorisent l'émergence d'accommodations, pour VYGOTSKI, « le mouvement réel du processus de développement propre à la pensée enfantine s'effectue non pas de l'individuel au socialisé mais du social à l'individuel » (VYGOTSKI, 1985, p.78).

3.4.2. L'apprentissage comme processus émergent d'interactions sociales

Pour VYGOTSKI, **cet environnement d'apprentissage est social.** « La première forme de pensée est sociale » (VYGOTSKI, 1985, p. 51). Ce sont les **relations sociales** qui déclenchent les mécanismes décrits par PIAGET. Par **le langage**, l'enfant entre en relation avec son entourage et ses parents. Le langage est d'abord un outil de communication avec les autres. Mais cette activité sociale va s'intérioriser et permettre un dialogue intérieur, le dialogue avec soi-même.

Le développement d'une pensée réfléchie, c'est le passage d'une activité **située par des interactions sociales**, à une activité personnelle, et celui-ci est inséparable du langage et de l'expérience socio-culturelle de l'enfant (ibid. p.51 et 70-71).

Le développement est un processus social. A un certain niveau de développement intellectuel, l'enfant sait résoudre seul un certain problème. Sa **« zone proximale de développement »** est la distance entre le niveau actuel du développement, et le

niveau proximal du développement, déterminé par la capacité de résoudre un problème **sous le guidage d'un adulte ou en collaboration avec un autre compagnon** plus capable (ibid. p.269-277). Ainsi, l'apprentissage par imitation et par collaboration permet à l'enfant d'atteindre un « niveau proximal de développement ». « Ce que l'enfant sait faire aujourd'hui en collaboration, il saura le faire tout seul demain » (ibid. p. 273). Le développement est donc un artifice socio-culturel.

Les propos de VYGOTSKI rencontrent ici ceux du courant de l'interactionnisme symbolique, qui mettent en lumière la genèse sociale du moi :

> « La formation du moi doit être comprise en relation à la fois avec le développement continu de l'organisme et avec le processus social par lequel l'environnement naturel et humain est médiatisé au travers d'une altérité signifiante » (BERGER ET LUCKMANN, 1996, p.73).

La production par l'homme de lui-même est donc une production sociale, mais l'ordre social est aussi une production continue de l'homme.

Une telle conception de l'apprentissage s'est traduite dans le courant de l'éducabilité cognitive, par la prise en compte de l'importance de la médiation dans l'apprentissage, et de l'importance déterminante de la relation entre formateur et apprenant, mais aussi des relations entre pairs. [17]

Nous avons déjà évoqué les réflexions socio-constructivistes sur la place des relations dans l'apprentissage. L'incompatibilité, évoquée par Piaget, entre les informations nouvelles que l'individu tire de son environnement, et ses schèmes de conduite provoquent un conflit cognitif, déclencheur de l'apprentissage. **Le formateur ou l'enseignant doit donc construire une situation qui suscite ce déséquilibre**. Ce type de situation est appelé **« situation problème »**. Pour nombre de chercheurs, **ce conflit est socio-cognitif** : s'il s'agit d'un débat « intra-personnel », c'est le débat, la confrontation inter-personnelle avec les autres qui permet de le créer (MEIRIEU, 1987, p. 58-66 et 164-179 ; JONNAERT et VANDER BORGHT, 1999, p. 310-351 ; DALONGEVILLE et HUBER, 2000).

Cette approche de l'apprentissage par la **construction de situations-problèmes que des acteurs ne pourront résoudre que dans un jeu d'interactions sociales,** nous semble capitale pour notre recherche.

[17] Notamment les travaux de l'équipe d'Alain MOAL et de Maryvonne SOREL à Paris V, en psychologie cognitive

3.4.3. L'apprentissage comme action et cognition situées

Nous venons de voir que cette configuration sociale de l'environnement s'incarne, pour VYGOTSKI dans des situations définies par et pour des acteurs. Nous retrouvons ici les apports de la démarche compréhensive et de la phénoménologie, qui sont incompatibles avec la conception d'une « méta-situation » ou d'une situation définie objectivement. « Les situations concrètes, bien qu'étant les plus instables, n'en sont pas moins incontournables comme espace et temps de l'émergence des significations » (CORBALAN, 2003).

En reprenant l'intitulé d'un article écrit vingt trois ans auparavant par GOFFMAN : *« la situation **toujours** négligée ?*», Louis QUÉRÉ dégage les éléments clés du renouveau de recherches pluridisciplinaires quant à la **théorie de l'action**, dont les enjeux conceptuels nous semblent extrêmement importants (QUERE, 1997, p.163-192).

Ce courant de l'action située, qui se manifeste dans deux champs distincts : celui des sciences sociales, et celui des sciences cognitives, témoigne d'une volonté commune de remédier à « l'omission du contexte » repérée par GOFFMAN. Il convient de sortir du modèle de l'agent « cérébral » et planificateur, voire centre computationnel, coupé de son environnement. La prise en compte de la situation et du contexte de l'activité témoigne ainsi d'une rupture avec des conceptions « mentalistes » de l'esprit, considérant ce dernier comme un organe interne séparé du monde. Mais elle remet aussi en question les conceptions « représentationnalistes » de la cognition : celle-ci n'est pas une simple représentation interne du monde externe. Elle s'oppose enfin à la vision « computationnaliste » de la pensée, considérée comme une activité de calcul rationnel. **L'agent devient un acteur situé et inséré dans un environnement maintenant constitué d'humains mais aussi d'outils et d'objets intelligents**. Sa connaissance est mise en situation, son activité de pensée est située dans des pratiques, dans des lieux, dans un monde d'objets. Replacé dans cette situation, cette promotion (d'agent, il est devenu acteur) lui retire toutefois l'exclusivité du contrôle de l'activité et de la cognition, contrôle qu'il partage désormais avec ses « partenaires » de la situation (QUERE, 1997, p. 170).

Quels sont donc les partenaires clés d'une situation d'enseignement-apprentissage ? Cette remise en scène de la situation, et de l'apprentissage comme émergent, in situ, d'une dynamique d'interactions va se traduire par des appréhensions différentes de la nature de ces interactions, et de ces « partenaires

clés ». Le débat posé concerne le **rôle que jouent les objets dans l'apprentissage, ainsi que la définition de l'interaction**.

Il se traduit par de nombreuses ramifications de recherche, dont nous poserons ici les deux pôles extrêmes. L'un est tourné vers la dimension cognitive de la situation, la relation avec l'environnement, la perception d'indices dans un contexte immédiat. L'autre est orienté par sa dimension sociale, définissant la situation une relation entre des personnes, dans un contexte interprété grâce à une activité de parole.

3.4.3.1. Une définition commune de l'interaction

Les différents courants de l'action située s'accordent sur une définition élargie du concept d'interaction :

- La **situation est définie par un système d'interactions** entre au moins deux acteurs
- Le concept d'interaction doit inclure les objets et les machines,
- Le contexte de l'interaction est aussi le résultat de l'interaction, il est son cadre et son produit,
- L'interaction est un processus dynamique irréversible qui donne lieu « à une totalité différente de la somme des parties »[…] « l'individu et son environnement physique et social forment un tout indissociable. »[…] « l'interaction produit un espace interactif particulier » (PERRIAULT, 2002, p.25). L'interaction est donc « l'émergence d'un comportement imprévu qui ne soit pas simplement la somme des compétences engagées par les acteurs avant cette interaction » (LATOUR, 1994).

Cependant, les conceptions divergent sur la place qui doit être donnée aux objets dans cette interaction.

3.4.3.2. La primauté de l'interaction sociale

Le courant des sciences sociales, et particulièrement celui de l'ethnométhodologie considère **d'abord les activités de parole, les activités communicationnelles qui situent et orientent l'action.** Le contexte premier et irréductible est celui de l'interaction sociale. Les objets sont des matériaux utilisés. Pour Lucy SUCHMAN, ce qui constitue « une véritable interaction ne se produit jamais dans le contexte d'une interaction avec une machine » (in CONEIN et JACOPIN, 1994, p. 478-479). Seule

l'interaction sociale est située, car une machine ne peut avoir accès aux circonstances de la situation. Cette problématique peut être reliée à celles du transfert des connaissances acquises sur un écran d'ordinateur à d'autres situations.

Jacques PERRIAULT souligne qu'à l'exception des connaissances directement liées au fonctionnement d'un ordinateur comme le traitement de textes ou la production de pages html par exemple, « l'expérience montre que le transfert appelle la discussion des notions présentées sur l'écran avec le maître et le groupe ainsi que leur étude sur tirage papier » (PERRIAULT, 2002, p. 27-28). **L'activité de parole, est ancrée dans la situation, mais elle est « réflexive », elle permet de la contextualiser, de produire, dans la collaboration, les circonstances de l'action.**

Faut-il donc que les acteurs débattent systématiquement « dans » et « de » chaque situation pour la comprendre ? Les ethnométhodologues reconnaissent l'importance de l'expérience de perception d'environnements, de manipulation d'objets comme « monde à la portée » des acteurs. Une situation donnée revêt pour chaque acteur une forme, une schématisation rassemblant les éléments les plus significatifs, en fonction de ses enjeux, de ses intentions, de ses intérêts, en fonction de sa vision du monde. Cette forme est une catégorisation de l'expérience, construite par une recherche d'analogie de formes. Ainsi, la situation « fait naître des buts, et des intentions, rend disponibles, sous la forme « d'affordances » des actions à effectuer ». Elle propose un ordre et un sens dans ce qui est fait ou ce qui est dit, une qualité diffuse, qui qualifie. « Les objets et événements qui sont matériellement impliqués dans une expérience » ont leurs « affordances », leurs significations propres (QUERE, 1997, p. 181).

Tout comme l'activité de travail, nous pouvons définir l'activité d'enseignement-apprentissage comme un phénomène dont l'accomplissement passe par **l'organisation concrète de « cours d'action situés »**, c'est-à-dire par la « production locale d'un **ordre observable, intelligible et descriptible** » (QUERE, 1997, p. 166).

Avec la répétition et l'accoutumance, certaines de ces situations deviennent des **« situations idiomatiques standard »**, **configurations d'éléments matériels et humains, formes typiques de l'environnement.**

Pour Erving GOFFMAN, ce sont des « cadres primaires », « naturels » et « sociaux » ou « schèmes interprétatifs primaires » « qui nous permettent, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel autrement serait dépourvu de signification » (GOFFMAN, 1974, p.30).

Pour BERGER et LUCKMANN, chacune de ces typifications est une institution.

> « L'institutionnalisation se manifeste chaque fois que des classes d'acteurs effectuent une typification réciproque d'actions habituelles » (BERGER et LUCKMANN, 1996, p. 78).

Ainsi, la **classe traditionnelle est une situation idiomatique standard.**

La **dimension sociétale de la situation** apparaît ici dans sa dualité.

> « La société possède une dimension artificielle objective. Et est construite grâce à une activité qui exprime un sens subjectif. Le problème central de la théorie sociologique peut être ainsi posé comme suit : comment se fait-il que les significations subjectives deviennent des artifices objectifs […] Comment se fait-il que l'activité humaine produise un monde de choses » (BERGER et LUCKMANN, 1996, p. 30)

La situation peut alors apparaître comme un espace intermédiaire, une solution au dilemme du sujet et de l'objet. Le foyer de signification n'est « ni inhérent aux objets, ni une sorte d'ajout psychique apporté par la personne aux choses » Selon l'interactionnisme symbolique, « l'objet tient son sens, non de sa « nature », mais des **conduites qu'il suscite** ». L'interactionnisme symbolique est « un processus d'interprétation subjective ne cessant de transformer la signification des objets ». C'est donc un « **processus mutuel de définitions et d'interprétations** par quoi chaque acteur à la fois interprète la signification des actions d'autrui et définit la signification des siennes » (DE QUEIROZ et ZIOTKOWSKI, 1997, p. 31-32).

Cependant, pour l'acteur impliqué dans une situation, celle-ci agit sur lui en tant que réalité objective, car elle s'impose dans son immédiateté et le fait agir. Pris dans un cours d'action, il n'a conscience, ni du caractère socialement construit de sa définition de la situation, ni des interprétations successives qui l'amènent à agir et à la transformer. Les objets sont perçus comme extérieurs et déjà-là, comme une réalité objective, « suscitant des conduites ».

Tournés vers le pôle « cognitif » de la situation, des courants plus récents des sciences cognitives donnent un statut important aux **objets présents dans ces situations**. **Sont-ils directement agissants ?**

3.4.3.3 La promotion des objets comme « actants » d'un système doté de propriétés cognitives

Notre société se peuple d'objets « intelligents ». QUERE fait référence au concept « d'artefact cognitif » défini par NORMAN comme « un outil artificiel conçu pour conserver, exposer et traiter l'information dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle ». Une carte géographique, par exemple est un « artefact cognitif » (ibid. p. 176).

Le courant des sciences cognitives met l'accent sur le rôle que jouent la perception et l'espace, sur la prise en compte **des environnements équipés d'artefacts et d'objets qui sont alors considérés comme des « actants » dans la situation** (CONEIN et JACOPIN, 1994, p.491-495). Etudiant le rôle des différents supports informationnels utilisés par les pilotes d'avion dans une cabine de pilotage, HUTCHINS considère le cockpit comme un système cognitif. Dans ce système fonctionnel, « une large part de la mémoire se tient en dehors de l'individu ». Les différents repères de vitesse et systèmes d'alerte sont « impliqués dans une distribution du travail cognitif dans l'espace social ». Les composantes du dispositif technologique, les supports utilisés par les pilotes d'avion dans une cabine de pilotage ne sont donc pas de simples « aides-mémoire » externes, mais des éléments d'un système constitué « d'une constellation de structures, en interaction, certaines étant internes aux acteurs humains, d'autres externes, impliquées dans l'exécution d'une tâche invariable ». C'est donc le système lui-même qui est doté de propriétés cognitives, allégeant l'effort de mémoire demandé au pilote (HUTCHINS, 1994, p. 467).

Mais parmi ces objets informationnels, une distinction peut être faite entre les **objets outils** qui visent à faciliter la manipulation et l'exécution de tâches quotidiennes, et « les **objets informationnels ou artefacts cognitifs** qui visent à faciliter la mémoire, le raisonnement et la planification » (CONEIN et JACOPIN, 1994, p.493), une délibération dans l'action.

Nous retenons de ces réflexions sur l'action située deux problématiques capitales pour notre recherche :

La première est liée à **l'importance de l'organisation du cadre spatial des activités d'apprentissage**. L'arrangement des objets, l'aménagement des lieux fournissent « des affordances » locales, « rendant manifeste ce qui peut et doit être fait ». Ces « affordances » sont autant d'indices, de repères, de propositions d'action qui

« déclencheront spontanément des routines et en excluront d'autres » (QUERE, 1997, p. 174).

Comment organiser un environnement fournissant des « affordances », comment aménager un espace **provocateur d'actions propices à l'apprentissage ?**

La deuxième concerne **l'importance des objets informationnels qui allègent l'activité cognitive de l'individu. Si nous retenons l'idée d'un système fonctionnel facilitateur, celui-ci ne doit pas faciliter l'action, mais l'apprentissage dans l'action.**

Comment faire en sorte que les repères trouvés dans la situation **ne permettent pas d'éviter l'apprentissage,** les acteurs en faisant **l'économie cognitive grâce à la manipulation de ces objets outils ou de ces objets informationnels,** évitant ainsi de recourir à leur mémoire ou à leur raisonnement autonome ? Est-ce là un élément de distinction entre **un environnement d'apprentissage et un environnement de travail**, ce dernier étant alors aménagé par des objets d'aide pour l'action, permettant plus systématiquement de faire **des économies cognitives rentables pour l'organisation ?**

3.4.3.4. La question du cadre spatial et temporel

Cependant, le concept d'action située pose les problèmes de la délimitation du cadre spatio-temporel dans lequel les interactions qui la constituent se déroulent. L'utilisation des réseaux contribue à faire éclater le cadre spatio-temporel d'une situation.

Bruno LATOUR accorde une attention plus sociologique au rôle joué par les objets et les artefacts. L'interaction pose le problème de la délimitation d'un cadre. Pour LATOUR, ce sont les objets techniques qui localisent, canalisent, une interaction. Mais cet ensemble « d'instruments, d'outillages, de comptes, de calculs, de compilateurs, permet de globaliser activement des interactions successives » Pour LATOUR, les objets « font quelque chose, ils ne sont pas seulement les écrans ou les rétroprojecteurs de notre vie sociale" ». L'interaction est donc tenue « par un cadre fait d'acteurs qui ne sont pas humains »[…] par d'autres actants dispersés dans l'espace et dans le temps ». Je suis un corps personnel en interaction avec une guichetière à la poste. Mais cette interaction avec la guichetière a été anticipée dans les bureaux de l'architecte de la poste. Je suis un type d'usager sur le papier des plans. **Les objets « nous font circuler dans le temps, dans l'espace, dans les niveaux de**

matérialisation » (ibid. p. 602-606). Ce sont eux « qui font tenir ensemble la société, plutôt que les entités traditionnellement invoquées par les sociologues (normes, règles, etc…) » (QUERE, 1997, p. 177).

La deuxième problématique est liée à « la clôture » de la situation. Comment est-elle délimitée dans le temps ? Certes l'acteur (l'apprenant) est maintenant situé dans un environnement interactif. Mais, privilégier la dimension spatiale de la situation, c'est réincarner l'acteur dans un ici et maintenant, mais c'est la priver **d'une temporalité d'ensemble** : quels sont les liens entre une série de moments singuliers ?

La situation a une structure d'intrigue : une situation émerge quand quelque chose se noue. Pour QUERE, c'est l'ensemble formé par ces différentes « péripéties, contingences et initiatives » qui lui donne une forme, une configuration, un sens. Cependant l'expérience humaine est faite de multiples intrigues qui s'entrecroisent et s'entretissent. Avec **quel grain temporel** faut-il considérer la situation ?

Est-ce l'objet (et son histoire), comme construit technique et social, comme fait social qui va nous faire cheminer dans le temps à travers ce réseau d'intrigues ? Sont-ce les biographies des acteurs présents dans la situation, leurs intentions, leurs anticipations ? Comment articuler ces différents temps ? Comment décrire des intrigues au long cours, des phénomènes récurrents, des jeux répétitifs « inhibiteurs » de l'apprentissage, ou au contraire, les apprentissages qui s'effectuent sur un temps plus long ? Comment prendre en compte les dimensions managériale et organisationnelle de l'apprentissage ?

Nous ne pouvons que combiner plusieurs approches distinctes, car aucune d'entre elles ne nous satisfait pleinement. **L'approche systémique, l'analyse des niveaux de changement et d'apprentissage, l'analyse organisationnelle nous permettront de faire varier les contextes spatio-temporels.**

3.5. L'approche systémique

L'approche systémique, et en particulier la systémique des relations nous fournissent un cadre d'analyse et des concepts d'une grande importance. Cette dernière va mettre à jour, parmi cette myriade d'intrigues, sur un temps plus long, et en dépassant la subjectivité des acteurs, des jeux d'échange répétitifs et stables, au niveau interindividuel, au niveau d'acteurs collectifs, au niveau d'une organisation entière.

3.5.1. Définition de l'approche systémique

L'approche systémique irrigue non seulement la pensée scientifique contemporaine, que celle-ci appartienne aux sciences dites « dures » ou aux sciences humaines, mais aussi la pensée « ordinaire » dans différentes activités sociales ou professionnelles. Tout comme le constructivisme, la pensée systémique introduit une véritable rupture épistémologique avec les principes de raison suffisante et de décomposition analytique cartésiens.

Nous avons déjà fait référence à la systémique à plusieurs reprises : dans le deuxième niveau de questionnement généré par notre étude de DEA , dans les considérants liés à notre projet, concernant les liens entre apprentissage individuel et apprentissage collectif, et enfin lorsque nous avons abordé les concepts de complexité et d'interaction.

Pour Daniel DURAND, ces **concepts de complexité et d'interaction forment avec celui de globalité et celui d'organisation les fondements de la systémique.**

Le concept de globalité permet de définir un système comme un ensemble, un tout qui ne peut être réduit à ses parties. Cette totalité est délimitée par un cadrage approprié. « Ce tout implique l'apparition de qualités émergentes que ne possédaient pas les parties » (DURAND, 1979, p. 10-13).

Le concept d'organisation peut être compris comme un état et comme un processus. Comme état, c'est « un agencement de relations » entre différents éléments, agencement qui produit « une nouvelle unité possédant des qualités que n'ont pas ses composants ». Comme processus, c'est la mise en œuvre ou en forme « de matière, d'énergie et d'information » (ibid. p. 12). Un système a donc une dynamique qui lui est propre, il est régi par des **forces homéostatiques internes**. L'homéostasie est un processus de régulation qui maintient constant l'état général du système, et de ses sous-systèmes.

Un système complexe est doté d'une très grande variété : le nombre de configurations ou d'états que ce système peut revêtir. Le **principe de la variété requise**, formulé par R. ASHBY, précise que « pour contrôler complètement un système de très grande variété (une organisation sociale par exemple), il faudrait a priori disposer d'un système de décision (ou de management) présentant une variété au moins aussi grande (LE MOIGNE, 1999, p. 85 ; DURAND, 1979, p. 21-23). Un système complexe

est doté d'une dynamique **d'auto-organisation,** capable de produire des réponses adaptatives et donc projectives (ou intentionnelles) à ce qu'il perçoit des sollicitations de son environnement.

> « La richesse d'un système, donc sa complexité, peut s'exprimer directement par l'entrelacement de son paysage de comportements propres possibles. La dynamique à l'intérieur de son paysage de comportements propres dépend du fonctionnement du système, et les chemins particuliers qu'elle emprunte dépendent de l'histoire des perturbations (VARELA, 1989, p. 194) ».

Le concept de complexité est issu de la deuxième systémique, ou deuxième cybernétique. Il implique la prise en considération **de l'autoréférence, des paradoxes, et de l'incomplétude.**

> « L'autonomie du système se construit dynamiquement (autopoïèse) en impliquant, aussi, des bases autoréférentielles. Cela signifie qu'est aussi pris en compte le fait que le système puisse dépendre fonctionnellement de lui-même. Du même coup, cela laisse apparaître l'idée d'une nécessaire incomplétude opératoire » (LERBET, 1997, p. 30).

Le premier paradoxe d'un système auto-référencé est celui du programme qui se programme lui-même. C'est ce que VARELA nomme **« la clôture opérationnelle »**. L'organisation d'un système opérationnellement clos est caractérisée par des processus :

- **qui dépendent récursivement les uns des autres** pour la génération et la réalisation des processus eux-mêmes (une causalité circulaire généralisée),
- **qui constituent le système comme une unité reconnaissable** dans l'espace (le domaine) où les processus existent.

Le deuxième paradoxe est qu'en se produisant lui-même, il produit lui-même **la frontière qui le sépare de son environnement**. C'est ce que VARELA nomme **l'autopoïèse.**

VARELA précise que cette approche de l'autonomie, effectuée à partir de systèmes vivants, peut constituer une proposition théorique applicable aux systèmes humains et sociaux (VARELA, 1989, p. 91). Un système opérationnellement clos est finalisé par la conservation de son identité.

Nous venons d'évoquer, avec la récursivité, l'un des principes de l'interaction : des éléments ou des sous-systèmes sont reliés entre eux par des relations réciproques qui n'ont rien d'un processus linéaire cause-effet. **Ces boucles de rétroaction ou de**

récursivité produisent une émergence, et, dans le cas de systèmes complexes, s'auto-produisent mutuellement.

La systémique est donc d'abord pour nous, dans son utilisation générale, **un outil intellectuel de mise en relation particulière de différents éléments d'analyse d'une situation, d'un dispositif ou d'une organisation.** Nous retiendrons particulièrement pour notre recherche certains concepts de la systémique complexe **: le principe de la variété requise, le concept d'autoréférence, ainsi que le principe dialogique** que nous avons mentionné dès le premier chapitre de notre thèse (chapitre 1.1. *Posture de recherche*).

3.5.2. La systémique des relations

Nous nous sommes déjà référée à certains concepts qui permettent d'identifier la forme des échanges qui se nouent entre des partenaires d'un système de communication : la différenciation symétrique entre formateurs et sommet stratégique, dans « le jeu des plaintes et des exigences réciproques», la situation de « double contrainte », les injonctions paradoxales…

La « systémique des relations » considère **l'interaction relationnelle comme un système**. Pour l'école de Palo Alto, l'idée d'une certaine durée est contenue dans un système : avant de pouvoir décrire un état ou une modification du système, il faut que se produise une séquence d'action et de réaction ».

Mais un modèle de communication déborde le cadre spatio-temporel d'une séquence unique de communication. Il représente **la répétition ou la redondance « dans le temps, et dans des situations très diverses », de communications** qui se répètent et qui se maintiennent. (WATZLAWICK, HELMICK BEAVIN et JACKSON, 1972, p. 117-119 et 133-134).

Nous reprenons ici brièvement les concepts clés de la « systémique des relations », définis par Gregory BATESON et l'école de Palo Alto. Elle est capitale pour notre recherche pour deux raisons :

- Elle introduit une nouvelle conception de la communication en rupture avec le schéma linéaire de l'émetteur-récepteur, qui sert encore trop souvent de référence paradigmatique pour la situation idiomatique de « classe traditionnelle ». Elle propose une vision plus « orchestrale » de la communication.

- Elle nous donne les moyens de nous focaliser sur les formes prises par les différentes communications, insérées dans des systèmes d'échanges entre les différents acteurs, au sein d'un dispositif pédagogique, au sein d'une organisation. Elle nous permet de considérer l'apprentissage comme une dynamique de changement, comme un processus intimement lié à la construction d'identités, et non seulement centré sur l'acquisition de contenus.

Nous présentons ici les concepts clés de cette approche, qui considère tout comportement comme une communication. Ces concepts seront utilisés tout au long de notre thèse.

3.5.2.1. Un système d'échanges

Pour l'école de Palo Alto, l'étude de la communication humaine ne se réduit pas au domaine de la syntaxe, de la transmission de l'information dans ses lois de composition et de codage. Elle ne se contente pas non plus des conventions sémantiques, du sens des symboles qui constituent le message. En relation avec les deux niveaux précédents, elle s'intéresse à la **dimension pragmatique de la communication** (la communication en actes), à ses effets sur le comportement d'un individu mu par une vision du monde, un système de finalités et de contraintes.

Une vision dynamique de la communication qui s'intéresse aux formes prises par les échanges, qui ne peut considérer isolément une communication, celle-ci prenant place dans un système d'interactions qui en constitue le contexte.

3.5.2.2. Le contenu et la relation

Toute communication s'effectue à deux niveaux : le niveau analogique et le niveau digital. Au niveau digital, les données sont transmises. Le niveau analogique désigne la manière dont on doit comprendre le message, et en fin de compte, la relation entre les partenaires. Cette **communication analogique** peut s'exprimer sous forme de commentaires, ou par le langage non verbal, le paralangage.

3.5.2.3. La métacommunication

La mise en relation de ces deux niveaux de communication est une métacommunication. La relation englobe le contenu et par suite, est une métacommunication, une communication sur la communication. **L'aptitude à la métacommunication, condition d'une bonne communication**, est aussi capitale,

car « les individus ne communiquent pas sur des faits extérieurs à leur relation, mais s'offrent mutuellement des définitions de cette relation, et par implication, d'eux-mêmes » (WATZLAWICK, HELMICK BEAVIN et JACKSON, 1972, p. 52 et 83).

3.5.2.4. La ponctuation de la séquence de faits

Dans une séquence de communication, tout échange de messages restreint le nombre d'échanges suivants possibles, les communications antérieures servant de contextes aux communications qui vont suivre. C'est une règle de limitation du système, qui permet aux acteurs d'échapper à une redéfinition permanente de leur relation, grâce à une stabilisation relative de la définition de la relation. Cette stabilisation, appelée « règle de la relation » permet de dégager des configurations redondantes, caractérisées par des communications répétitives. Des types particuliers de communications répétitives sont directement liés à la notion de ponctuation d'une séquence.

Les partenaires d'une interaction découpent leur communication en **séquences de faits. Mais cette ponctuation peut être discordante**, chacun d'eux plaçant différemment le point de départ de la séquence : le désaccord porte sur la cause et l'effet. Ainsi peuvent se dérouler des modèles d'échanges répétitifs, véritables cercles vicieux qui enferment les partenaires de la relation, tant qu'ils ne sont pas en mesure de métacommuniquer (WATZLAWICK, HELMICK BEAVIN et JACKSON, 1972, p. 92-96).

3.5.2.5. Formes et jeux d'interaction : symétrie, complémentarité et réciprocité

Gregory BATESON est à l'origine des travaux sur les jeux d'un système d'interactions. Les jeux d'interaction sont des échanges cumulatifs conduisant à des « schismogénèses » ou différenciations dans les comportements d'individus ou de groupes. BATESON dégage deux grands types de schismogénèse (BATESON, 1977, p. 77-87):

- **La différenciation symétrique** est un jeu de surenchère. A l'action de l'un répond le même type d'action de l'autre, dans une véritable escalade « du toujours plus de la même chose » conduisant à une rivalité toujours plus grande.
- **La différenciation complémentaire**, comme par exemple dans le cas d'un modèle domination-soumission entre deux groupes, peut conduire « à une

déformation progressive unilatérale des personnalités des membres des deux groupes », et aboutir à une hostilité mutuelle (ibid. p. 84). Ce type de différenciation amplifie deux types de position : position supérieure (one up) et position inférieure (one down).

Cependant, pour LAING, si une telle relation complémentaire consiste en ce qu'une personne donne, que l'autre reçoive, dans ce cas, il s'agit d'une fausse complémentarité. Il définit la complémentarité comme « une fonction des relations personnelles par laquelle l'autre complète le soi ou répond à son attente ». En effet, toute « identité » requiert l'existence d'un autre, dans une relation grâce à laquelle s'actualise l'identité du soi ». Il précise qu'on discute souvent de cette complémentarité sous la dénomination de « rôle ».

Ainsi, « une personne peut se sentir condamnée à une identité en tant que complément de quelqu'un d'autre qu'elle voudrait renier, sans toutefois y parvenir » (LAING, 1991, p.99-107). Mais la vraie complémentarité, est une réciprocité vraie, par laquelle « prendre et donner iront de pair, l'acte de prendre sera en même temps un don, et donner sera prendre » (ibid. p. 100).

BATESON donne une définition différente du **modèle de la « réciprocité »** : les mêmes modèles de comportements peuvent être adoptés par deux individus ou deux groupes, mais **de façon non cumulative, et à des moments différents**. Ainsi chacun des deux partenaires de l'interaction peut adopter un type d'action ou un type de réponse, sans que ces formes d'échanges se répètent et dérivent vers une différenciation symétrique ou complémentaire.

> « Le modèle réciproque, il faut le noter, est compensé et équilibré à l'intérieur de lui-même et, par conséquent, ne tend pas vers la schismogénèse » (BATESON, 1977, p. 84).

Les relations symétriques, comme les relations complémentaires peuvent devenir pathologiques, comme elles peuvent rester saines, si les partenaires s'acceptent tels qu'ils sont, et s'accordent une considération mutuelle[18]. Alors que la relation symétrique peut conduire au « rejet », une relation complémentaire peut mener au « déni » du moi de l'autre.

[18] Il ne s'agit donc pas, comme c'est parfois le cas, de prôner le développement d'un type de relation au détriment d'un autre, par exemple la recherche systématique d'une relation complémentaire toujours considérée comme harmonieuse.

On peut ainsi analyser très finement des enchaînements d'unités, dans une démarche proche de l'analyse transactionnelle, puis considérer la « structuration d'ensemble du processus d'interaction continu » (SLUZKI et BEAVIN, dir WATZLAWICK et WEAKLAND, 1977, p.98-117). Il est possible de dresser une typologie de **« transactions idiomatiques standard » symétriques ou complémentaires** comme :

- Donner/recevoir des instructions,
- Interroger/répondre,
- Affirmer/accorder,
- Faire un énoncé référentiel/faire un énoncé référentiel
- Accorder/accorder
- Donner des instructions/répondre par d'autres instructions

3.5.2.6. Interactions de confirmation, d'infirmation, de tangentialisation

Dans la société humaine, toute expression d'une identité requiert l'existence d'un autre, la société humaine elle-même peut être caractérisée, d'après LAING, par les **confirmations mutuelles de ses membres**.

> « Toute interaction humaine implique un certain degré de confirmation, ne serait-ce que dans le domaine des corps, et même quand un homme fait feu sur son semblable. Le moindre signe de reconnaissance de la part de quelqu'un d'autre confirme au moins votre présence dans « son » monde (LAING, 1991, p. 121).

Cependant, il existe différents degrés, niveaux ou modes de confirmation. Même partielle, la confirmation constitue une reconnaissance, si c'est une réponse directe qui reconnaît l'action évocatrice. C'est aussi une infirmation partielle. LAING insiste sur la capacité à reconnaître une personne en tant qu'agent, **« à lui reconnaître la capacité d'agir »** (ibid. p. 124).

Si l'action évocatrice n'est pas reconnue, si la réponse souligne un seul aspect, accessoire, de la demande, la réaction est **tangentielle**. Celle-ci montre l'incapacité à souscrire à ce que fait l'autre de son point de vue. Ce type d'interaction peut être source de confusion, d'angoisse, d'un sentiment de culpabilité. (ibid. p. 126-132)

3.5.2.7. Communications paradoxales et situations de double contrainte

Le paradoxe est défini par l'école de Palo Alto comme « une contradiction qui vient au terme d'une déduction correcte à partir de prémisses « consistantes » ». S'il existe

trois types de paradoxes : les paradoxes logico-mathématiques ou contradictions logiques, les définitions paradoxales sémantiques ou antinomies sémantiques (comme la célèbre formule « je suis menteur »), et **les paradoxes pragmatiques**, c'est à ce troisième type que l'analyse systémique des relations va particulièrement s'intéresser. Ces paradoxes pragmatiques sont **les injonctions paradoxales et les prévisions paradoxales** (WATZLAWICK, HELMICK BEAVIN et JACKSON, 1972, p. 187-232).

L'injonction paradoxale est une interaction qui place l'un des protagonistes dans une situation de contradiction extrêmement perturbante : il reçoit un ordre auquel il ne peut obéir sans désobéir. L'injonction paradoxale prend place dans une situation caractérisée par une forte relation de complémentarité, dans laquelle il y a un dominant et un dominé. Le dominé ne peut donc échapper à cette situation : ni la fuite, ni l'insubordination ne sont permises. Il ne peut pas métacommuniquer pour sortir du cadre de l'interaction.

Avec les effets d'une injonction paradoxale, on aboutit au concept de **« double contrainte » (double bind)** d'abord formulé par BATESON.

Une situation de double contrainte prend place :

- Quand deux ou plusieurs personnes sont engagées dans une relation intense, intime ;
- Quand, dans un tel contexte, le message émis affirme quelque chose, et affirme quelque chose sur sa propre affirmation, les deux affirmations s'excluant ;
- Quand le récepteur du message ne peut sortir du cadre, ni par la fuite ou le repli, ni par la métacommunication.

La situation de double contrainte génère **un comportement paradoxal**. Mais il faut souligner que ce comportement paradoxal va aussi engendrer une double contrainte chez celui qui l'a créé, (même si l'un des protagonistes peut présenter davantage de symptômes schizophréniques) générant un **modèle de communication en cercle vicieux**, « chaque échange de messages réduisant le nombre de « coups » suivants possibles (ibid. p. 211-218).

Enfin, la prévision paradoxale repose soit sur la contradiction entre deux types logiques de prévisibilité, soit sur la question de confiance. Dans le dilemme des prisonniers, ceux-ci sont victimes de **l'interdépendance de leur dilemme** : aucun d'entre eux ne sait quelle solution choisira l'adversaire. Ils co-construisent ainsi une situation qui les met tous deux en situation de perdants (ibid. p. 220-232).

3.6. L'analyse des niveaux de changement, des niveaux d'apprentissage

Nous avons retenu une acception large du terme « apprentissage ». S'il peut être considéré, non seulement comme l'acquisition de savoirs ou de savoir-faire, mais surtout comme un changement de comportement, de pratique, de vision, l'analyse des niveaux de changement de l'école de Palo Alto, et des niveaux d'apprentissage de BATESON, dont se sont inspirés les tenants de « l'apprentissage organisationnel » est une véritable clé pour notre recherche, que nous devrons exploiter.

3.6.3.1. Les niveaux de changement

Dans un modèle de communication caractérisé par la répétition et la redondance des mêmes jeux de communication, aucun véritable changement ne peut être apporté de l'intérieur. Les acteurs sont prisonniers d'un système de communications qu'ils ont construit ensemble, dont ils ne peuvent modifier les règles. **Un changement de type I**, apporté à l'intérieur du système, relève d'une conception linéaire, non systémique, de la causalité : la solution adoptée relève du **« faire plus de la même chose »**.

Seule une intervention extérieure peut apporter un changement au fonctionnement du système. Cette intervention extérieure permet de constituer un système plus large dont le psychothérapeute fait partie.

Pour l'école de Palo Alto, l'accent est mis sur l'analyse du contexte. L'intervention extérieure, ou **intervention « de recadrage »** vise à modifier le contexte relationnel, conceptuel ou affectif selon lequel est perçue ou vécue une situation.

Ce type **d'intervention paradoxale** est appelé « double contrainte thérapeutique », image en miroir d'une « double contrainte pathogène ». Elle consiste à formuler une injonction de renforcement d'un comportement que le patient s'attend à voir changer, en demandant au patient de « changer en restant inchangé », sans lui laisser d'échappatoire. Ce faisant, elle oblige toujours le patient à « sortir du cadre que lui fixe son dilemme ». Une forme particulière de double contrainte thérapeutique consiste à « prescrire le symptôme », à inciter la personne à se comporter comme elle le fait déjà. C'est une injonction paradoxale, car le thérapeute demande au patient « d'agir son symptôme », « d'adopter volontairement un comportement, jugé jusque-là comme spontané » (WATZLAWICK, HELMICK BEAVIN et JACKSON, 1972, p. 240-246). Si

nous sortons du contexte thérapeutique, **les interventions de recadrage**, **en situation d'apprentissage**, sont-elles possibles ?

3.6.3.2. Les niveaux d'apprentissage

L'identification de niveaux d'apprentissage, effectuée par Gregory BATESON, a inspiré de nombreux chercheurs et théoriciens, notamment ceux de « l'apprentissage organisationnel » évoqué à propos des liens entre apprentissage individuel et apprentissage collectif. Les niveaux I et II présentent certaines similitudes avec les deux modes dialectiques d'apprentissage de PIAGET, l'assimilation et l'accommodation.

Considérant l'apprentissage comme un changement, à partir d'une position zéro, BATESON a distingué quatre types logiques hiérarchisés de phénomènes d'apprentissage « en fonction des types d'erreurs qui sont à corriger au cours de divers processus d'apprentissage » (BATESON, 1977, p. 253-282).

L'apprentissage zéro désigne la base immédiate de tous les actes qui ne sont pas susceptibles d'être corrigés par le processus « d'essai-et-erreur » : la réponse, spécifique, n'est pas susceptible de corrections.

L'apprentissage I correspond à un changement dans l'apprentissage « zéro ». La réponse à un même stimulus peut être différente, à l'intérieur d'un ensemble de possibilités de choix.

L'apprentissage II est un changement dans le processus de l'apprentissage I. C'est un changement dans l'ensemble des possibilités où s'effectue le choix, ou un changement de ponctuation de séquence. Selon BATESON :

> « Nous pouvons inclure tous les phénomènes de l'apprentissage II sous la rubrique des changements dans la façon dont le courant d'action et d'expérience est segmenté et ponctué en contextes, ensemble avec les changements dans l'utilisation des indicateurs de contexte » (ibid. p. 267).

Ce qui est appris **dans l'apprentissage II, c'est une façon de ponctuer les événements, une nouvelle façon de voir** « qui ne peut pas être vérifiée par une confrontation avec la réalité, qui s'auto-valide » (ibid. p. 274). « L'apprentissage II est **un apprentissage des contextes de l'apprentissage I** ». Cette nouvelle façon de voir peut donc être transférée à d'autres contextes.

L'apprentissage III est un changement dans le processus de l'apprentissage II. C'est un changement correcteur dans « le système des ensembles de possibilités dans lequel s'effectue le choix ». Ce changement est peu fréquent, car il s'agit de remettre en question les prémisses auto-validantes de l'apprentissage II : c'est un apprentissage des contextes de l'apprentissage II. Il peut se produire en psychothérapie ou dans des conversions religieuses.

L'apprentissage IV « correspondrait à un changement dans l'apprentissage III ». BATESON précise qu'il est « fort improbable que l'on puisse l'enregistrer dans un organisme adulte vivant actuellement ».

3.6.3.3. Les niveaux d'apprentissage organisationnel

Comme nous l'avons précisé, nombre de théoriciens de « l'apprentissage organisationnel » se sont inspirés des travaux de BATESON pour distinguer des niveaux d'apprentissage collectif.

Ainsi, les niveaux d'apprentissage en « simple boucle » (simple-loop learning), en « double boucle » (double-loop learning) et de troisième ordre, présentent des analogies avec les niveaux d'apprentissage de BATESON (ARGYRIS, 1995, p. 66-72 ; PROBST et BÜCHEL, 1995, p. 33-38).

PROBST et BÜCHEL définissent l'apprentissage **en simple boucle** ou **apprentissage de premier ordre** comme un apprentissage par adaptation, qui consiste à corriger les écarts entre les résultats et les objectifs, sans modifier les normes et valeurs caractéristiques à l'entreprise, les théories d'action en vigueur. C'est ce que l'on appelle aussi faire « toujours plus de la même chose ».

L'apprentissage **en double boucle** ou **apprentissage reconstructif** consiste à restructurer le cadre de référence, à modifier ou restructurer les valeurs dominantes de l'organisation, pour redéfinir les objectifs de l'entreprise.

Enfin, à un niveau supérieur de l'apprentissage organisationnel, appelé **apprentissage de processus ou apprentissage de troisième ordre,** il s'agit d'évaluer « les capacités d'apprentissage, qui deviennent l'objet même de l'apprentissage » (PROBST et BÜCHEL, 1995, p. 37-38). Un nouveau cadre est construit, englobant les deux autres formes d'apprentissage.

3.7. L'analyse sémio-contextuelle

Avec les théories de l'action et de la cognition situées, prises dans leurs dimensions compréhensives et phénoménologiques, nous disposons d'un cadre et de moyens nous permettant de **pénétrer au cœur des situations, de saisir ces phénomènes dans leurs dimensions vécues par des acteurs**, et d'entrevoir leur essence.

Avec les théories systémiques, et l'analyse des niveaux d'apprentissage, nous utilisons des modèles qui nous permettent de **dépasser le cadre circonscrit d'une séance ou d'une séquence d'apprentissage**. La mise en lumière de jeux répétitifs, ou de processus de changement dans un temps plus long sort du cadre proposé par le situationnalisme et la réduction phénoménologique. Cependant, nous déshumanisons notre approche, nous lui faisons perdre la consistance irréductible du vécu. En gagnant en abstraction, nous risquons de perdre pied. En dépassant la « contingence de toute situation de communication », nous risquons de « verser dans un déterminisme réducteur ou une généralisation abusive » (CORBALAN, 2003). Nous pourrions même ressembler à ces autres « qui écriront en plein air que tout va pour le mieux »[19]

Il nous faudra donc **« tenir ensemble » ces deux approches**. La théorie sémio-contextuelle nous offre un **espace intermédiaire** nous permettant de glisser de l'une à l'autre. Cette théorie est issue des recherches entreprises par Alex MUCCHIELLI et son équipe de chercheurs en sciences de l'information. Nous la résumons ici en reprenant largement la présentation qui en a été faite par son auteur (MUCCHIELLI, A, 2000, p.145-194).

La théorie sémio-contextuelle est une théorie compréhensive de l'action située. Elle s'intéresse, dans leur dimension phénoménologique, à la construction des significations pour les acteurs. Tout comme la systémique de Palo Alto, elle s'attache à la dimension pragmatique de la communication, « aux communications-en-actes, aux communications en train de se faire dans une situation d'échange » (ibid. p. 146). La situation, définie par rapport aux enjeux, intentions et intérêts des acteurs, est porteuse d'une ou de plusieurs problématiques principales, qu'ils vont tenter de résoudre grâce aux moyens de communication dont ils disposent. Une définition de la situation commune à un ensemble d'acteurs peut être donnée, par « les éléments culturels des systèmes de pertinence des acteurs en présence qui se recoupent largement » et la

[19] Une référence à la phrase de Jacques PRÉVERT : « ceux qui fabriquent dans les caves les stylos avec lesquels d'autres écriront en plein air que tout va pour le mieux »

présence d'un « ordre social ». Mais contrairement à l'école de Palo Alto, la communication n'est pas réduite à l'intervention sur un seul contexte, celui des relations.

3.7.1. La communication généralisée

Alex MUCCHIELLI définit le concept de « communication généralisée :

> La communication en-tant-qu'action faite prend un sens beaucoup plus large que son sens habituel, restreint aux paroles, aux écrits et aux paralangages, échanges essentiels du niveau interpersonnel. D'emblée, les actions et les conduites des acteurs sociaux y sont intégrées. Y sont intégrées aussi toutes les non-communications, c'est-à-dire tout ce qui aurait pu se faire, se dire, s'écrire…dans la situation en question et qui ne s'est pas fait, pas dit, pas écrit… et qui, de ce fait, est porteur de sens. (ibid. p. 148)

La communication généralisée peut donc être définie comme **un système de relations entre des écrits, des paroles, des actes (ou leur absence)** considérés comme autant d'indices, et les contextes dans lesquels elle se déroule.

3.7.2. Les sept contextes

Pour l'analyse sémio-contextuelle, cette communication est « cadrée » par un **découpage pertinent de la situation en plusieurs contextes**, **et pas seulement par le « contexte des relations » de l'école de Palo Alto. L'action sur le contexte des relations peut être médiatisée par une manipulation récursive d'autres contextes, mobilisés comme ressources d'intervention ou de compréhension**. Les contextes et les significations se construisent à travers les échanges eux-mêmes. Le sens émerge des configurations situationnelles dans lesquelles les activités se déroulent, et qui sont co-construites par les acteurs en présence. Ces contextes ont déjà été formulés par différents chercheurs en sciences humaines. Ils sont tous présents dans une situation de communication (ibid. p. 153-156) :

1. Le contexte expressif des identités des acteurs : ce qui est communiqué prend un sens par rapport à ce que l'on sait ou à ce qui est affiché des intentions, des projets et des enjeux des acteurs en présence.
2. **Le contexte culturel de référence aux normes et règles** collectivement partagées : ce qui est communiqué prend un sens par rapport à ces normes appelées ou construites au cours des échanges.
3. **Le contexte des positions respectives des acteurs** : ce qui est communiqué prend un sens par rapport aux positionnements des acteurs entre eux.

PREVERT, Jacques.- *Paroles*.- Paris : Gallimard, 1949.- Tentative de description d'un dîner de têtes à Paris-France.- p. 15

4. **Le contexte relationnel social immédiat** : ce qui est communiqué prend un sens par rapport à la qualité de la relation entre les acteurs et prend aussi un sens dans l'ensemble du système d'interactions.
5. **Le contexte temporel** : ce qui est communiqué prend un sens par rapport à ce qui s'est fait ou dit avant.
6. **Le contexte spatial** : ce qui est communiqué prend un sens par rapport à la disposition du lieu et à ses contraintes s'imposant à tous.
7. **Le contexte physique et sensoriel** : ce qui est communiqué prend un sens par rapport à l'ensemble des éléments sensoriels qui arrivent aux différents sens : vue, ouïe, proprioception, odorat, toucher.

Pour la théorie sémio-contextuelle, le sens naît d'une confrontation de la communication-en-train-de-se-faire avec des éléments contextuels définissant la situation du point de vue des acteurs en présence. La communication est considérée comme un **processus d'intervention sur ces contextes qui conduit à un effet**.

Ce niveau d'analyse nous permettra plus particulièrement de prendre en compte la **dimension stratégique** de la construction de situations ou de dispositifs, spécialement aménagés pour que des apprentissages s'y déroulent. La description phénoménologique nous permet d'entrer dans le monde des différents acteurs, de comprendre leurs logiques d'action, et leurs définitions de la situation. La systémique des relations nous donne, dans un cadrage large, une lecture des phénomènes relationnels répétitifs bloquant l'apprentissage, ou des actions « recadrantes » pouvant le favoriser. Mais ces deux niveaux d'analyse ne nous permettent pas de **comprendre comment**, **par quels processus, ces apprentissages sont mis en scène, se déroulent en situation, ou au contraire ne se réalisent pas.**

3.7.3. La méthode d'analyse sémio-contextuelle

La théorie sémio-contextuelle contient sa propre méthode. Celle-ci s'appuie d'abord sur une description phénoménologique de la situation (abordée au chapitre 3.3.2). L'analyse permet ensuite de décomposer la situation décrite en contextes, et de repérer les modifications apportées par les phénomènes communicationnels observés. Ces éléments constitutifs des contextes peuvent être porteurs de propositions d'interactions, « d'affordances », sur lesquels le raisonnement d'acteurs va s'appuyer, en fonction des finalités des actions dans lesquelles ils sont engagés.

3.8. L'analyse organisationnelle

Pour analyser des situations d'apprentissage formel, et des situations d'apprentissage dans le travail, nous ne pouvons nous contenter d'un cadrage court sur la situation ou le dispositif considérés comme des systèmes de communication. L'analyse des jeux d'acteurs répétitifs, des niveaux de changement et d'apprentissage nous sera utile mais elle ne prend pas spécifiquement en compte le contexte organisationnel, managérial dans lequel ces communications s'insèrent.

Un niveau plus global d'analyse devra donc être intégré dans notre recherche, dont l'objet n'est pas seulement l'apprentissage individuel, mais aussi l'apprentissage catégoriel ou collectif dans des situations de travail.

Des situations de travail collectif sont organisées, de nouveaux dispositifs pédagogiques sont mis en œuvre, avec une volonté politique et managériale d'introduire une réforme, une rénovation ou une innovation, d'impulser ou de faire émerger un changement de pratiques, ou un changement de visions, individuel et collectif, jugé nécessaire par le sommet stratégique d'une organisation. Il faut donc prendre en compte plus globalement l'organisation, son management et sa stratégie, face à ces « situations problèmes » nouvelles. Nous prendrons en partie appui sur une réflexion que nous avons présentée à un colloque organisé par le CERIC (Centre d'Études et de Recherches en Information et en Communication) à Béziers en mai 2002 sur le thème de la communication interne dans les organisations, et que nous avons enrichie par la suite (DE LAVERGNE, 2002). **Ce niveau d'analyse combine des apports de l'analyse systémique, de l'approche communicationnelle et de la sociologie des organisations.**

3.8.1. Une approche compréhensive organisationnelle

Nous avons déjà défini l'approche compréhensive comme recherche de sens, liée intimement à une connaissance expérientielle première des activités humaines, selon leurs motifs et leurs buts (chapitre 3.3). Cependant, les différents acteurs effectuent leurs activités **dans un monde particulier, celui de l'organisation**. Dans une organisation, nous n'avons pas seulement affaire au vécu singulier d'un acteur projeté dans une situation qui le confronte avec d'autres acteurs. Nous avons affaire à des vécus collectifs, dans un système complexe, organisé et finalisé, dans lequel ne se

jouent pas seulement des relations inter-individuelles. Quels peuvent être les fondements d'une approche compréhensive des organisations ?

3.8.1.1. L'organisation : un méta-système complexe

L'approche compréhensive doit alors saisir et décrire non seulement des faits sociaux, mais des « faits organisationnels », c'est à dire prendre en compte la dimension de l'organisation en tant que système complexe traversé par des logiques, mu par des enjeux, des finalités : centripètes et centrifuges, communes et diverses, «un construit organisationnel » porté par des hommes, des groupes, des réseaux, par le système dans son ensemble. Ainsi, dans une approche compréhensive, l'organisation peut être considérée comme un méta-système mu par des enjeux tantôt contradictoires, tantôt cohérents, qui représentent les motifs et les buts qui la font vivre, et qui la jettent dans son environnement. Edgar MORIN rappelle que « comprendre signifie intellectuellement appréhender ensemble, com-prehendere, saisir ensemble (le texte et son contexte, les parties et le tout, le multiple et l'un) (MORIN, 2000, p. 104). L'approche compréhensive d'une organisation, est donc complexe. Elle n'abandonne pas « la connaissance des parties pour la connaissance des totalités, ni l'analyse pour la synthèse »: elle tente de les conjuguer (ibid. p.48).

3.8.1.2. Le « méso » niveau de l'établissement scolaire ou d'un GRETA local

Pour la formation initiale, nous nous focaliserons, dans un contexte d'autonomisation des établissements et de décentralisation, sur **le niveau organisationnel de l'établissement scolaire et de son environnement immédiat**, appelé la « **mésostructure** du système scolaire », c'est-à-dire « le lieu de son organisation interne ou locale », par JONNAERT et VANDER BORGHT (1999, p. 141-149) ou « le **moyen -système** » par Michel BONAMI (in BONAMI et GARANT,1996, p.215).

Nous tenterons **d'articuler** ce niveau d'analyse organisationnelle **avec le « macro-système » ou la « macro-structure » institutionnelle**, et **avec le « micro-système » ou avec la « micro-structure »**, ou lieu de la relation éducative et didactique. L'organisation « établissement » est le lieu intermédiaire de rencontre entre des macro-ressources et contraintes institutionnelles (les finalités et politiques éducatives, les programmes, les instructions, l'organisation globale du travail…) et l'espace-temps de la relation éducative, le micro-système.

Notons que ce dernier est d'ailleurs défini exclusivement par la classe (ibid.). Françoise CROS confirme que des conceptions mêmes plus permissives, plus souples des espaces « ont toutes en commun de penser la classe comme le lieu de référence du travail pédagogique » (in TOZZI et ÉTIENNE, 2000 p.22). Michel BONAMI rappelle la standardisation des conditions spatio-temporelles de l'activité : « **un groupe-classe, une matière disciplinaire, un enseignant, une heure** (50 minutes) » (BONAMI, 1996, p.191). Ceci confirme notre définition de la classe comme situation idiomatique standard.

En ce qui concerne la formation des adultes à l'Éducation nationale, **c'est le niveau organisationnel d'un GRETA local dans son bassin d'emploi** que nous retiendrons, ce dernier étant très largement dépendant d'un établissement scolaire support.

Nous prendrons en compte les contextes académiques et régionaux (la DAFCO dépendant du Rectorat, la Région) et national, européen (le contexte économique et politique de la formation des adultes). **La classe** est aussi, au niveau du micro-système, une situation idiomatique standard de référence pour les **actions de groupe** (même si l'on substitue au vocable « classe », l'appellation de « salle de formation »). Les « stagiaires » sont fréquemment désignés par des formateurs comme « des élèves ». Mais une deuxième situation idiomatique standard est aussi présente dans les GRETA, celle **« de formation individualisée »**. Un troisième type de situation est institutionnalisé, mais beaucoup moins standardisé, c'est la **situation d'autoformation dans un centre de ressources.** Nous définirons plus précisément ces trois situations idiomatiques standard en troisième partie de notre thèse (chapitre 1.4.5. intitulé *Les situations idiomatiques standard de formation*).

3.8.1.3. Les buts organisationnels

La notion de but organisationnel a été dégagée, à la suite de Herbert SIMON, par Henri MINTZBERG, qui en a établi une typologie dans son ouvrage intitulé « *Le pouvoir dans les organisations »* (1986, p.339-396).

Ce monde de l'organisation ne peut être confondu avec la somme des préoccupations, enjeux et projets d'acteurs ou de groupes d'acteurs. Nous ne pouvons « nous contenter de dire que les agents individuels ont des intentions qui se traduisent en actions organisationnelles » (ibid. p.340). En effet, « l'organisation en tant que système peut être considérée comme visant un certain aboutissement de manière cohérente ». Il est donc possible d'observer une cohérence et une intentionnalité du

« comportement organisationnel » (ibid. p.342). Ces buts organisationnels se distinguent des buts personnels intrinsèques des acteurs de l'organisation.

MINTZBERG distingue quatre catégories de buts organisationnels : les buts formels, les buts personnels partagés, les buts idéologiques (ou de mission) et les buts de système (ibid. p.342-344).

Parmi ces quatre catégories de buts, deux catégories peuvent revêtir des formes extrêmement variées, les buts formels et les buts personnels partagés, car ils sont directement liés à l'action d'un ou d'un ensemble de détenteurs d'influence (ibid. p. 365). Ces buts coexistent dans l'organisation :

- « **Les buts formels** sont imposés par un détenteur d'influence dominant à l'organisation ». Les agents internes poursuivent un ensemble donné de buts, sous le contrôle de cette autorité ;
- **Les buts personnels partagés** deviennent des buts organisationnels quand les individus, tous détenteurs d'influence, atteignent « un consensus tacite ».

Les autres buts, « communs à beaucoup d'organisations », sont plus facilement généralisables. Nous leur porterons une attention particulière.

- « **Les buts idéologiques, ou buts de mission** se concentrent sur la mission même de l'organisation ou sur un de ses aspects (telle que la qualité avec laquelle cette mission est poursuivie) ». La mission, « fonction de base de l'organisation dans la société, la raison d'être aux yeux du monde dans son ensemble : fournir des produits et des services spécifiques » peut devenir un but, voire le but premier d'une organisation, être considérée comme une fin en soi. Le type de configuration le plus porteur d'un but de mission est celui de la configuration « missionnaire », organisation à idéologie forte.
- **Les buts de systèmes** sont des buts communs qui ne sont pas intrinsèquement les buts des individus, mais auxquels les individus se rallient parce qu'ils y trouvent leur intérêt.

  > Le cas le plus évident est lorsque les individus profitent de l'existence même de l'organisation - en tant que système indépendant de la mission qu'elle s'assigne - et ainsi se rassemblent autour de n'importe quels buts qui contribuent à la maintenir.

  Ils supposent d'abord **la survie**, puis **l'efficience**, réduite à des critères d'évaluation mesurables des coûts et des bénéfices (évacuant les coûts et

bénéfices sociaux), **le contrôle de l'environnement** de l'organisation, et par dessus tout, **la croissance**. MINTZBERG les définit comme « le besoin de terrain de jeu commun ». Ces buts sont reliés et hiérarchisés, les trois premiers étant « le plus souvent considérés comme des contraintes, des buts subordonnés à la croissance, but premier le plus commun d'un système appelé organisation » (ibid. p. 382).

Avec Jean NIZET et Chantal HUYBRECHTS (1998, p.12), nous inclurons dans ces buts de système les résultats que l'organisation recherche **pour ses membres : le maintien de l'emploi, de niveaux de rémunération**, etc…

MINTZBERG constate que si **la mission** reste le but premier de certaines organisations, notamment celles à idéologie forte, la tendance, par étapes, au cours des derniers siècles, a été de **la remplacer par des buts de systèmes**. Ce processus a accompagné l'industrialisation, la bureaucratisation des activités, la professionnalisation du management, la diversification des marchés et l'intégration de la forme de structure divisionnalisée. Les salariés peuvent de moins en moins s'identifier aux missions, ils s'identifient à l'organisation elle-même (ibid. p.386-392). Pour MINTZBERG, cette **« mort graduelle de l'idéologie organisationnelle »** […] **« a pris place également dans les organisations qui constituent les services publics de la société »**.

Pouvons-nous relier ces analyses de MINTZBERG à nos réflexions précédentes sur la relation de service public (chapitre 2.2.2.5. *Vers une industrialisation de la formation*) ? Comment, dans des établissements d'enseignement, ou dans des GRETA, buts de système et buts de mission sont-ils hiérarchisés ou articulés ?

Le système de but de l'organisation peut être considéré comme « homéostatique », mais il sera modifié lors d'un changement dans le système de pouvoir, avec lequel il est en équilibre dynamique. Les systèmes de pouvoirs peuvent être associés à des types de configurations organisationnelles, que MINTZBERG a exposés dans son ouvrage intitulé *« Structure et dynamique des organisations »* (1982).

3.8.1.4. Les configurations organisationnelles

Nous allons maintenant présenter rapidement et partiellement les différents types de configurations structurelles définis par MINTZBERG, pour dégager ensuite celles qui semblent pertinentes dans le contexte organisationnel retenu : l'établissement scolaire

et le GRETA local. Ces catégories de configurations sont définies à l'aide de plusieurs éléments, dont notamment la partie clé de l'organisation, le degré de centralisation, les buts, l'environnement ou le marché. Concrètement, des organisations peuvent être proches d'un modèle, ou revêtir une forme hybride, se rapprochant de deux ou parfois de trois types.

La structure simple (ou configuration entrepreneuriale) est une configuration de petite taille, dont le système technique est simple, dont l'élément clé est le sommet stratégique, l'autorité d'un leader. La division du travail est faible sur le plan horizontal, mais elle est centralisée verticalement. Son environnement est simple et dynamique. Elle est qualifiée par MINTZBERG de structure « organique » (ibid. p. 273-274). Elle caractérise les petites organisations et les entreprises individuelles. Le but de système dominant est la survie, les buts de mission sont intimement liés à la personnalité du décideur.

La bureaucratie mécaniste est marquée par l'importance de la technostructure, et par la formalisation de son activité : règles, procédures, communication formelle. Le pouvoir de décision est centralisé, la structure administrative est élaborée. Elle est caractérisée par la division horizontale et verticale du travail. **Les fonctionnels de la technostructure** en sont l'élément clé. Son obsession est le contrôle. On la rencontre essentiellement dans des environnements simples et stables. Elle caractérise les entreprises de production de masse (ibid. p. 281-297). Les buts de système, rigoureusement définis, prévalent sur les buts de mission.

Dans **la configuration professionnelle**, l'élément clé est le centre opérationnel. **Les « opérateurs » sont des travailleurs qui ont un haut niveau de qualification**, et se réfèrent largement aux savoirs-faire qu'ils ont acquis au cours de leur formation initiale. le professionnel contrôle son propre travail, agit donc de façon relativement indépendante de ses collègues, mais reste proche de ses clients qu'il sert (ibid. p.310). Le marché est spécifique et stable. C'est une structure décentralisée. **Ces opérateurs poursuivent des buts personnels partagés, inspirés par des préoccupations professionnelles. La mission peut apparaître comme un but, comme exigence d'excellence professionnelle et de qualité, mais ce but n'est pas toujours formulé de façon précise** (ibid. p.384 ;NIZET et HUYBRECHTS, 1998, p.62).

La structure divisionnalisée est constituée d'un ensemble d'unités quasiment autonomes, couplées par une structure administrative centrale. Elle caractérise des organisations de taille importante qui se sont développées en diversifiant leurs

activités. C'est la ligne hiérarchique qui est dominante, et le contrôle qu'elle exerce conduit à la bureaucratisation. Les buts de système sont souvent conflictuels.

L'adhocratie est une structure « organique » peu formalisée. La spécialisation de **professionnels experts** est fondée sur leur formation initiale, mais le travail s'effectue en **groupes projets multidisciplinaires, et demande polyvalence**. Le fonctionnement est décentralisé. C'est une structure **innovatrice**, tournée vers ses clients, nécessitant la mise en œuvre concourante des compétences des différents professionnels. Ce sont les fonctions de support logistiques qui sont importantes : unités de support, postes de liaison. L'environnement est complexe et dynamique. **C'est une structure jeune, qui a tendance à se bureaucratiser à mesure qu'elle vieillit.**

La configuration missionnaire est caractérisée par une prédominance des **buts de mission** sur les buts de système. Les travailleurs adhèrent aux buts de l'organisation et s'impliquent dans son fonctionnement, prennent des initiatives dans la réalisation de leur travail. La division du travail est faible sur le plan horizontal et vertical. Le pouvoir n'est centralisé que pour les décisions concernant les missions de l'organisation. Le marché est stable et peu hostile.

3.8.1.5. La configuration organisationnelle des établissements scolaires et des GRETA locaux

Il est nécessaire de comprendre le type de configuration organisationnelle auquel on a affaire dès lors que l'on vise à implanter, à faire émerger ou à maintenir des « actions innovantes » dans ces organisations.

Michel BONAMI analyse « *les logiques organisationnelles de l'école* » en s'appuyant sur les travaux de MINTZBERG (BONAMI et GARANT, 1996, p.185-215).

Les établissement scolaires sont sous-tendus par « deux logiques organisationnelles à la fois contradictoires et complémentaires, à savoir une logique **bureaucratique** et une autre **professionnelle** ». Autrement dit, nous avons affaire à une **configuration hybride** relevant partiellement de ces deux configurations analysées par MINTZBERG : **la bureaucratie mécaniste et la configuration professionnelle**.

La composante bureaucratique est manifeste dans l'organisation très réglementée du système scolaire (macro-système) : règles, progammes, filières d'étude, affectation

des enseignants, gestion des ressources matérielles. « Elle affecte directement les établissements scolaires dans leur existence même ainsi que dans leur fonctionnement quotidien y compris au sein même des classes et des autres dispositifs socio-pédagogiques ». La division du travail est importante, fondée sur « un morcellement spatio-temporel et disciplinaire ». Les activités sont très faiblement interdépendantes et découpées selon l'unité de base de la classe.

La logique professionnelle est traduite par la complexité du travail des enseignants, spécialistes formés, qualifiés, disposant d'une latitude très importante dans « la conception, l'organisation et le contrôle de leur propre travail » (ibid. p.187). « L'enseignant travaille seul dans sa classe […] disposant d'un pouvoir discrétionnaire important sur ses élèves ». La décentralisation verticale des décisions, la position dominante des opérateurs experts et la réduction de la ligne hiérarchique (la direction et les enseignants) caractérisent la configuration professionnelle.

Michel BONAMI ajoute que l'institution scolaire « cumule en son sein les deux logiques organisationnelles les plus stables, **les plus porteuses d'inertie** : l'organisation mécaniste sous la forme du système clos et l'organisation professionnelle ».

Les GRETA locaux sont dépendants des établissements scolaires, et ils sont imprégnés de ces deux logiques organisationnelles. Cependant, leur marché est complexe et instable, et ils doivent adopter une organisation plus souple et réactive. De très grandes différences organisationnelles existent entre les différents GRETA locaux. L'organisation des GRETA **de grande taille**, implantés de longue date dans des bassins industriels, **est très proche de celle des établissements scolaires**. Dans de **petits GRETA plus jeunes**, implantés dans des bassins d'emploi ruraux, une configuration beaucoup plus **adhocratique** est « greffée » aux logiques bureaucratiques et professionnelles de l'établissement scolaire.

3.8.2. L'organisation considérée comme un système de communication

Mais, selon nous, cette compréhension organisationnelle peut être enrichie par l'approche communicationnelle. Nos travaux de DEA ont montré qu'une situation d'innovation comme celle de la création d'un dispositif de FOAD peut être considérée comme une situation-problème nouvelle liée à l'introduction du changement dans une organisation. Elle fait resurgir et révèle des problèmes récurrents de coordination des

activités, de cohésion de l'organisation et d'engagement des acteurs. Tous ces problèmes sont d'ailleurs évoqués comme des problèmes de communication. Ceci nécessite la compréhension de l'organisation comme un **système de communications généralisées** (défini au chapitre 3.8.1) : discours, paroles, écrits, actes, (et leur absence), organisation de l'espace, système technique… doivent être mis en relation et sont des communications. **Nous tenterons d'accorder une attention particulière au jeu du formel et de l'informel, à la relation entre situations et discours.** Nous allons maintenant identifier quelles sont les ressources mobilisables dans une organisation, pour résoudre ces problèmes de coordination et d'engagement des acteurs. Nous verrons en particulier comment les contextes de la communication de la théorie sémio-contextuelle sont utilisables, en relation avec le type de configuration de l'organisation.

3.8.2.1. Les mécanismes de coordination de MINTZBERG

Dans *« Structure et dynamique des organisations »*, Henri MINTZBERG analyse les différents moyens de coordination qu'une organisation emploie pour coordonner les tâches, qui sont distinctes, du fait de la division du travail (MINTZBERG, 1982, p.17-31).

Il identifie cinq mécanismes de coordination utilisés dans l'entreprise, auxquels il ajoute un sixième à la fin de son ouvrage (ibid. p.418).

1. **L'ajustement mutuel** est utilisé à la fois dans des organisations très simples et très complexes. C'est une coordination par communication informelle : échanges, discussions, entre les opérateurs ;
2. **La supervision directe** est un moyen de coordination par instruction et contrôle ; ce sont les ordres, les consignes donnés par un supérieur hiérarchique qui contrôle le travail effectué ;
3. **La standardisation des procédés**. C'est la spécification ou la programmation des procédés de travail, par des analystes extérieurs à la ligne hiérarchique (règlements, machines, systèmes d'information) ;
4. **La standardisation des résultats**. C'est la spécification des normes de performance des produits ;
5. **La standardisation des qualifications**, c'est la spécification des diplômes ou des compétences requises pour l'exécution du travail ;
6. **la socialisation, ou standardisation des normes (des valeurs) :** ce sont des valeurs auxquelles adhèrent les travailleurs ;

3.8.2.2. Mécanismes de coordination et configurations organisationnelles

Notre présentation des différentes configurations organisationnelles doit maintenant être complétée à l'aide d'un élément clé dégagé par MINTZBERG : Ces différentes configurations sont établies en fonction d'un critère important : **le moyen privilégié** appelé « mécanisme de coordination » que l'organisation utilise pour coordonner le travail des opérateurs, ceux qui sont à la base de l'organisation. MINTZBERG distingue six mécanismes de coordination :

- La structure simple est coordonnée au moyen de la supervision directe
- La bureaucratie mécaniste utilise **la standardisation des procédés de travail**
- La bureaucratie professionnelle se coordonne par la **standardisation des qualifications**
- La structure divisionnalisée a recours à la standardisation des résultats
- L'adhocratie est coordonnée par **ajustement mutuel**
- La configuration missionnaire utilise la **standardisation des normes** (l'idéologie).

3.8.2.3. Des ressources contextuelles, organisationnelles

Ces différents mécanismes de coordination peuvent être regroupés. Jean NIZET et Chantal HUYBRECHTS ont réduit cette typologie à trois sous-ensembles reposant respectivement sur les relations interpersonnelles, la formalisation, les représentations (NIZET et HUYBRECHTS, 1999, p.32-37).

Nous pouvons, avec Michel BONAMI, et en accord avec notre cadre théorique de recherche, définir « l'action innovante » comme une intervention sur des contextes :

> « la modification de l'agencement des ressources humaines et matérielles qui crée, à l'intérieur de l'établissement, de nouvelles formes de relations entre acteurs » (BONAMI et GARANT, 1996, p.7).

La typologie des « mécanismes de coordination » de MINTZBERG va nous permettre de repérer, en fonction du type d'organisation, **quels sont les contextes habituellement mobilisés, et plus facilement mobilisables.**

Cependant, dans une approche communicationnelle, on ne les considérera pas comme de simples mécanismes, mais comme des processus complexes qui doivent être reliés, non seulement avec des types de configurations d'organisations, mais aussi avec les systèmes de buts qui viennent d'être présentés. Ce sont des ressources contextuelles que nous appellerons « ressources organisationnelles ». Nous pouvons

alors établir un parallèle entre les différents « mécanismes de coordination » de MINTZBERG et les différents contextes de la théorie sémio-contextuelle présentée au chapitre 3.8 de notre thèse. **Ces ressources organisationnelles sont les différents contextes intentionnellement mobilisés, manipulés, en situation, dans les différentes interactions nécessaires à l'activité de l'organisation**. Le tableau 1 présente cette comparaison.

Tableau 1. Mécanismes de coordination et ressources organisationnelles

Mécanismes de coordination MINTZBERG	**Ressources organisationnelles Théorie sémio-contextuelle**
Ajustement mutuel	contexte relationnel immédiat qualité de relations informelles interpersonnelles
Supervision directe	positionnement hiérarchique (up/down)
Standardisation des procédés et des résultats	contexte normatif (normes, formalisations, procédures, plans, instructions, modèles)
Standardisation des qualifications	cultures professionnelles (compétences, qualifications, identités professionnelles)
Standardisation des normes (valeurs)	contexte culturel ou idéologique (valeurs partagées, culture et missions communes)

3.8.3. Les logiques d'action, les niveaux de logique

Une approche compréhensive **est située**, elle doit tenir compte des logiques de pensée et d'action en œuvre dans des situations de travail dans lesquels sont impliqués les acteurs. Nous avons déjà dégagé, à l'issue de notre recherche de DEA, les heurts entre les logiques d'acteurs économique et commerciale, technologique, pédagogique.

3.8.3.1. Les stratégies d'acteurs et l'exploitation des sources d'incertitude

Nous avons déjà fait référence aux travaux de Michel CROZIER et d'Erhard FRIEDBERG (1977, p.82-90), qui ont analysé la diversité des situations dans une organisation, et les relations de pouvoir liées à l'utilisation stratégique, par les acteurs, de **quatre différentes sources d'incertitude** de l'organisation :

- celles découlant de la maîtrise d'une compétence particulière et de la spécialisation fonctionnelle,

- celles qui sont liées aux relations entre l'organisation et ses environnements,
- celles qui naissent de la maîtrise de la communication et des informations,
- celles qui découlent de l'existence de règles organisationnelles générales.

Nous mobiliserons ces analyses, surtout pour nos cas en GRETA. Cependant, les acteurs n'ont pas seulement, en situation, des enjeux stratégiques de maintien ou de conquête de pouvoir. Ils ont aussi des préoccupations pratiques, liées à l'organisation de leur travail, et ils ont aussi une perception des buts organisationnels.

3.8.3.2. Pratique professionnelle et niveaux de logique

Pour Alex MUCCHIELLI, chaque groupe d'acteurs parle un type de langage, lié à une pratique professionnelle, au niveau où il se situe : politique, managérial, gestionnaire, opérationnel, production (MUCCHIELLI. A, 2001, p. 76-77). Il faut prendre en compte des niveaux de préoccupations liés à la façon dont ces acteurs exercent et vivent leurs pratiques professionnelles dans l'organisation. Il y a des processus de constitution de logiques d'acteurs au travail. Ces différents niveaux de logique s'articulent difficilement entre eux, et, selon Dominique GÉNELOT chaque acteur reste souvent pris dans un seul champ de préoccupations : l'intérêt commercial, la rentabilité économique, l'efficacité technique, la légalité... sans être « exposé à de l'action, à de la problématique stratégique ou d'un niveau supérieur ». Il faut construire une transversalité dans l'esprit qui permette de se questionner sur un ordre supérieur à un niveau donné » (GÉNELOT, 2002, p.116-117). Nous retrouvons dans ces propos des convergences avec les niveaux d'apprentissage de BATESON et les niveaux d'apprentissage organisationnel.

Dominique GÉNELOT considère l'entreprise comme un métasystème « se composant de quatre niveaux de fonctions de contrôle[20] « agissant en cascade sur un niveau zéro qui est le niveau opératoire, le niveau physique, celui de la réalisation concrète du travail ». Nous reprenons la description de ces **quatre niveaux de logique** (GÉNELOT, 2001, p.151).

1. **exploitation**. « La fonction d'exploitation organise la façon dont les choses se font. Elle effectue l'ordonnancement des activités, réunit l'ensemble des moyens nécessaires à leur réalisation : produits, machines, informations, énergie, hommes et compétences. Elle opère en temps réel par rapport aux

[20] Dominique GENELOT précise que la première représentation de ces quatre niveaux a été effectuée en 1968 par Jacques Mélèse.- *La gestion par les systèmes*.- Paris : Editions Hommes et Techniques, 1968

phénomènes qu'elle pilote. Elle reçoit ses règles de pilotage et elle est contrôlée par le niveau immédiatement supérieur, celui de la gestion. »

2. **gestion**. « La fonction de gestion orchestre entre elles les fonctions d'exploitation, leur fixe des objectifs, répartit les moyens. Elle est anticipée dans le temps par rapport à l'exploitation. Elle finalise, actionne et contrôle la fonction d'exploitation ».
3. **évolution**. « La fonction d'évolution est chargée de percevoir les changements de l'environnement interne et externe, et d'indiquer à la fonction de gestion comment elle doit évoluer. C'est le niveau des stratégies, des orientations à moyen terme, des choix de structures, des investissements lourds, des lancements de nouveaux produits. Ce niveau de logique a pour finalité de garder l'ensemble du système en bonne cohérence dynamique avec son environnement. Ce niveau donne au niveau de gestion ses orientations, le contrôle, et impulse son adaptation ».
4. **mutation**. « La fonction de mutation a une finalité prospective à long terme. Elle orchestre éventuellement les changements d'état complets de l'entreprise. Elle oriente les choix stratégiques de la fonction d'évolution » (ibid. p.151-157).

Dominique GÉNELOT précise que ces niveaux du métasystème de pilotage ne correspondent pas aux niveaux hiérarchiques de l'entreprise (ouvriers et employés, encadrement intermédiaire, encadrement supérieur, direction générale). Ce métasystème n'est pas une « description structurelle fixe de l'entreprise, mais une **façon de penser** ». Chacun de ces niveaux est caractérisé par un domaine de validité : la nature et l'étendue des fonctions qu'il remplit, sa logique : un angle de vision spécifique sur les événements et les situations. Chaque niveau poursuit une intention, une finalité qui le distingue et le relie aux autres niveaux, des méthodes et un langage spécifiques.

3.8.3.3. L'apprentissage considéré comme une capacité à comprendre d'autres niveaux de logique

« Distinguer ces quatre niveaux est nécessaire, mais **recourir au niveau supérieur**, permet de dépasser des impossibilités qui se présentent à un certain niveau ». Il précise que « les changements de niveau de logique s'accompagnent forcément de changements de langage. Ces niveaux hiérarchisent entre elles **« des logiques d'action », avec des intentionnalités propres**, et non des personnes…Bien au contraire, les personnes doivent savoir **penser à plusieurs niveaux de logique**, varier leurs points de vue et articuler entre eux ces niveaux de vision différents (ibid. p. 183). Elles ont leurs constructions personnelles de ces différents niveaux de logique.

Mais ces différents niveaux de logique ne doivent-ils pas être parcourus**,** nous semble-t-il, **aussi du niveau supérieur au niveau inférieur, dans les deux sens ?** Nous

avons déjà évoqué le knowledge management et les grandes perspectives managériales de mutualisation de ressources, puis de connaissances, via des systèmes d'information élaborés techniquement, qui ignorent l'activité d'information de leurs salariés, les situations concrètes dans lesquels ils se trouvent et leurs préoccupations. Mettant en relation les discours et les situations, Brigitte GUYOT souligne « l'absence d'adéquation [de ces systèmes] avec les pratiques réelles », et la « cohabitation de logiques contradictoires » (GUYOT, 2002, p.5 et 9). Les « discours officiels insistent sur la bénéfices d'une centralisation pour développer une logique de partage, la situation sur le terrain montre une balkanisation venant les contredire » (ibid. p.6). La rationalisation des pratiques d'information, injonctive et normative, ne se traduit-elle pas par le renforcement de la **disjonction des logiques** ?

Analysant l'introduction d'internet et d'intranet dans sept organisations, Jean-Antoine CORBALAN remarque « la pauvreté d'un discours managérial sur les attentes associées aux TIC », discours qui reste centré sur la technicité des outils informatiques et muet « sur les usages des TIC » (CORBALAN, 2002, p.3-4). Nous pouvons mettre en relation avec le concept d'action et de cognition situées, et avec celui de communication généralisée, les observations de Lucy SUCHMANN, anthropologue effectuant une mission au PARC (*Palo Alto Research Center*) de *Xerox*, qui a relevé les décalages entre les discours et les actes des salariés (in SEELY BROWN, 1999, p.208-210).

3.8.3.4. L'apprentissage comme un changement de rationalité

La conception de dispositifs pédagogiques, l'introduction de situations de travail collectif dans une organisation relèvent de plans d'action stratégiques destinés à introduire un changement. Augusto CUSINATO a relevé différents paradigmes de rationalité possibles dans la conception et dans la mise en œuvre de cette planification, qu'il a reliés à des domaines d'intervention, à des types d'action jugées pertinentes, à des stratégies de planification spécifiques (CUSINATO, [2003], p.14).

Dans un **paradigme de rationalité suffisante**, le plan est mécanique-normatif, et il s'exerce sur un monde considéré comme extérieur, par manipulation de paramètres environnementaux et apposition de contraintes et d'incitations collectives.

Dans un **paradigme de rationalité limitée/procédurale**, le plan est organisationnel, il s'exerce sur des processus décisionnels visant la résolution de problèmes par l'organisation.

Dans un **paradigme de rationalité téléonomique**, le plan d'action stratégique vise à manipuler les systèmes de préférence d'autrui, et à mener des actions de concertation collective. Le stratège s'estime dépositaire d'un système de préférences collectif.

Dans un **paradigme de rationalité téléologique**, le décideur, ou l'initiateur du plan d'action mène une stratégie procédurale d'intervention sur les systèmes épistémo-praxéologiques d'autrui, mais accepte aussi un changement de son système personnel (il apprend à s'adapter), puisque l'action individuelle est le « learning by doing », et que l'action au niveau collectif vise la formation de visions partagées.

Pour CUSINATO, le passage d'un paradigme de rationalité à l'autre n'implique pas que les niveaux précédents soient abandonnés. Ils doivent être articulés de façon dialogique dans un travail de navette entre ces différents niveaux.

Pour conclure ce chapitre, l'analyse organisationnelle nous permet de prendre en compte les stratégies d'acteurs, les logiques d'action au travail, les niveaux de logique, les niveaux de rationalité. Elle vient enrichir une première approche phénoménologique de la situation et des rationalités d'acteurs. Elle vient aussi compléter la réflexion sur les niveaux de changement, sur les niveaux d'apprentissage « Batesoniens ».

Nous avons défini ce qu'est pour nous une analyse organisationnelle compréhensive : elle considère l'organisation comme un système complexe tiré par des buts souvent contradictoires, comme une configuration d'éléments reliés entre eux : buts, éléments clés, ressources organisationnelles, organisation du travail, marché. Une analyse communicationnelle de l'organisation prend en considération non seulement les écrits, les discours, les paroles, les actes, mais aussi l'organisation matérielle, l'agencement spatial des situations de travail. Elle analyse les logiques d'action, les préoccupations, les niveaux de rationalité des acteurs engagés dans leurs activités, les ressources qu'ils mobilisent en situation.

1ère partie - Résumé du Chapitre 3. Le cadre théorique de la recherche

Nous nous situons dans une épistémologie constructiviste. Ce faisant, nous questionnons les sciences humaines comme construit social, la validité de notre projet de recherche, mais aussi les processus d'institutionnalisation du constructivisme dans des pratiques d'éducation ou de formation.

L'apprentissage est-il conçu, perçu, compris ou défini, de façon empirique, en situation, comme un processus d'interaction avec l'environnement, comme une activité sociale, comme une action ou une cognition située, comme une interaction sociale, comme une interaction avec un réseau d'acteurs et d'actants doté de propriétés cognitives ?

Le processus d'apprentissage amène-t-il les acteurs, au niveau épistémologique, à remettre en question la norme du «vrai », la valeur et le statut de leurs connaissances, des savoirs ?

Quel rôle jouent **les interactions sociales** dans ces deux niveaux de constructivisme ? Nous sommes particulièrement intéressée par les définitions qui peuvent être données d'un **constructivisme social.**

Notre sensibilité théorique est celle de « **l'approche communicationnelle** » définie, dans le cadre de notre thématique de l'apprentissage par :

- une approche compréhensive : le sens que revêt leur apprentissage pour des acteurs jetés dans un monde particulier orienté vers cet apprentissage ;

- une prise en compte de la situation d'apprentissage comme une situation de communication, dans laquelle des contextes sont mobilisés dans les échanges entre acteurs pour construire, individuellement et collectivement, une réalité individuelle et sociale.

Cependant, l'approche situationnelle ne nous permet pas de déceler des intrigues au long cours, des phénomènes récurrents, des jeux répétitifs, des niveaux de changement et d'apprentissage, dans un cadrage spatio-temporel plus large qui prenne en compte la globalité d'une séquence, le dispositif et l'organisation dans laquelle ce dispositif se construit.

- De la même façon que nous avons défini les situations d'apprentissage comme des situations de communication, nous analyserons les dispositifs d'apprentissage comme des systèmes de communication.

- Mais nous considérerons également, dans un cadrage plus large, l'organisation (établissement scolaire, GRETA local) dans laquelle ce dispositif s'insère, comme un système de communication. Nous nous situons alors dans une approche organisationnelle qui considère de façon compréhensive l'organisation comme un système complexe tiré par des buts souvent contradictoires, comme une configuration spécifique, dans laquelle des ressources organisationnelles sont mobilisées, comme un système de communications généralisées, comme un lieu de confrontation de préoccupations d'acteurs mus par des logiques de pensée et d'action différentes.

4. Problématique et modèle de recherche

Nous avons présenté les prémisses de notre recherche, et notre intention, nous avons construit et contextualisé notre objet de recherche, que nous avons ensuite questionné à l'aide d'un ensemble d'outils théoriques. Nous pouvons maintenant dégager notre problématique, ainsi que les questionnements que nous lui associons, et construire notre modèle projectif de recherche.

4.1. Une problématique à trois niveaux

Notre thème de recherche doctorale, formulé en page 60, concerne « les conditions communicationnelles de construction de nouveaux dispositifs apprenants ». Notre objet de recherche concerne les situations formelles d'enseignement-apprentissage qui s'écartent de la situation idiomatique standard de référence, mais aussi les situations de travail collectif dans l'organisation. Nous avons donc défini une approche incontournable par la situation, mais aussi la nécessité de recourir à d'autres niveaux d'analyse découpant un cadrage spatio-temporel plus large.

Notre thème de recherche peut être problématisé, il correspond à notre questionnement final.

Quelles sont les conditions de construction d'un dispositif apprenant ?

Nous entendons par « apprenant », la prise en compte d'une dimension d'apprentissage collectif. Cette problématique est complexe, et si nous tenons compte du principe de variété, nous lui associerons un modèle de recherche complexe. Nos considérations partiront de **l'analyse de situations d'enseignement-apprentissage formel, en « front office », mais aussi de situations de travail collectif d'arrière-scène, ou « back office »**.

Nous ne pouvons que formuler des **problématiques intermédiaires, des problématiques outils** qui nous serviront d'espace de transition pour tenter de répondre à notre problématique finale.

Nous retenons donc trois niveaux de problématiques que nous tenterons d'articuler.

- La première problématique concerne des situations et dispositifs formels d'enseignement-apprentissage ;
- La seconde recontextualise les situations précédentes dans le contexte organisationnel, et se tourne également vers les situations de travail individuel ou collectif, de conception ou de mise en œuvre de dispositifs, dans le contexte de l'organisation : des activités de « back office » (d'arrière scène). Cette deuxième problématique concerne plus particulièrement les enseignants ou les formateurs, mais aussi les autres acteurs de l'organisation ;
- La troisième problématique est notre problématique finale.

1. **Quelles sont les interactions, quels sont les processus de communication en jeu dans des situations et dispositifs formels d'apprentissage qui s'écartent du face à face pédagogique, qui mettent en œuvre des apprentissages individuels et collectifs ?**
2. **Quelles sont les interactions en jeu dans un apprentissage, catégoriel ou collectif dans une organisation ?**
3. **Quelles sont les conditions pour construire un dispositif apprenant ?** *(problématique finale)*

Le tableau 2 récapitule ces trois niveaux de problématisation, ainsi que les « objets », ou « réalités » à analyser pour chacun d'entre eux.

Tableau 2. Problématiques, objets d'analyse et questionnements associés

Problématique	Objet	Questionnements associés
Quelles sont les interactions, quels sont les processus de communication en jeu dans des situations et dispositifs d'apprentissage …	situations, dispositifs d'enseignement-apprentissage	Quelle utilisation des CDI, des centres de ressources ? Quelle utilisation des TIC ? Quel rôle des objets, des artefacts dans les interactions ? Quelle organisation de l'environnement ? Quelles économies cognitives ? Quelles identités ? Quelles rationalités ? Quelles conceptions de la relation de service ? Quel modèle d'apprentissage ? Quel type de constructivisme ? (empirique, épistémologique)
Quelles sont les interactions en jeu dans un apprentissage, catégoriel ou collectif dans une organisation ?	recontextualisation des situations précédentes dans le contexte organisationnel situations de travail et dispositifs associés à un changement collectif ou catégoriel : projets pédagogiques, formation-action, démarche qualité…, considérées comme des situations d'apprentissage	Quelles définitions de l'identité professionnelle ? Quelles configurations organisationnelles ? Quels buts ? Quelles ressources organisationnelles ? Quelles logiques d'action ? Quelles rationalités ? Quel lien entre les dimensions pédagogiques, managériales, sociétales de tout apprentissage ?
Quelles sont les conditions pour construire un dispositif apprenant ?	toutes les situations précédentes : ensemble des situations de travail et d'enseignement-apprentissage	Articulation entre les questions des deux niveaux précédents

Ces niveaux de problématique appellent certains commentaires.

Les deux premiers niveaux de problématique visent à « comprendre » une réalité sociale que nous reconstruisons.

La problématique de troisième niveau est aussi animée par le projet de compréhension. Mais elle est tirée par une rationalité « axiologique » forte, inspirée par des valeurs, et non seulement par des présavoirs ou un cadre théorique, par des raisons fortes, qui ne peuvent être réduites à la recherche d'efficacité ou d'efficience. Cet axe, ce but, c'est la volonté « a priori », de restaurer l'importance de la créativité humaine et de relations sociales qui ne soient pas fondées sur des « inquisitions individuelles ou collectives » ou des interactions cumulatives emprisonnant les acteurs dans des situations paradoxales (cf. nos travaux de DEA, le chapitre 2.2.1.4. et nos propos sur le knowledge management, ainsi que le chapitre 3.9.2.4. concernant les logiques d'action). Il est donc pour nous associé à la construction d'un apprentissage collectif, aux conditions « dans lesquelles un collectif peut concevoir, échanger et produire » (PERRIAULT, 2002, p.84).

Une fois ceci posé, la question peut alors être définie dans des termes instrumentaux. L'efficacité est définie, selon les auteurs, de façon différente. Si nous la définissons avec Max WEBER comme une rationalité instrumentale en finalité, comme une relation des moyens aux objectifs, ou avec MINTZBERG comme un concept chargé de valeur qui consiste à « faire ce qu'il faut, avec certaines préférences », MINTZBERG, 1986, p.371), alors, l'on peut parler d'efficacité. Notre problématique la définit comme la recherche des conditions, des moyens pour construire un apprentissage collectif, dans le respect de la liberté et de la créativité des personnes. L'on peut même parler d'efficience, dans la recherche de l'optimisation de ces moyens, si l'on ne se cantonne pas aux données les plus facilement mesurables (cf. MINTZBERG, 1986, p.370-377 et l'efficience comme but de système dans notre chapitre 3.9.1.3.).

La problématique de troisième niveau est donc posée dans des termes **axiologiques et opératoires** : il ne s'agit plus seulement de comprendre, mais d'en dégager quelques pistes d'action pour faire (pour mieux faire, pour faire autrement) « pour concevoir les actions que l'on peut vouloir exercer » (op.cit. LE MOIGNE, chapitre 3.1. *Une épistémologie constructiviste*), une modeste contribution à « un éventail de modalités pragmatiques » constitutives des sciences d'ingénierie «de la formation et de l'enseignement »(DE PERETTI, 2002, p.49), que nous appellerions plutôt « génie de l'apprentissage » (MENGAL, 1992, p.54), orientée vers **la dimension relationnelle de l'apprentissage.**

4.2. Le modèle projectif de recherche

Nous présentons maintenant le modèle projectif de recherche que nous retenons. Celui-ci doit être congruent avec notre système paradigmatique de recherche (posture-intention-objet-cadre théorique-problématique). Nous lui demandons d'être **« opératoire »**, pour **comprendre** les réalités sociales que nous avons construites comme objet de recherche, de sorte que nous puissions en dégager des pistes de réflexion pour l'action. Nous entendons ici le terme « opératoire » comme permettant l'effectuation de cette activité de compréhension.

En nous référant à la réflexion de LE MOIGNE sur la notion de modèle, nous ne pouvons manquer de relever l'ambiguïté de ce modèle, une incarnation subjective de notre projet de recherche, objectivée comme artefact (LE MOIGNE, 1987, p.8-10).

Notre modèle est un appareillage conceptuel constitué de différents niveaux d'analyse permettant de définir des cadrages et des focalisations particulières. Nous apportons ensuite des précisions sur notre approche et sur ces différents niveaux.

4.2.1. Le système d'analyse

Nous dessinons cinq systèmes de focalisation et de cadrage, que nous appliquerons à notre projet de recherche. Nous présentons ces niveaux d'analyse dans le tableau 3, puis nous définirons nos différents cadrages.

Tableau 3. Le système d'analyse

Cadrage	Méthode d'analyse	Questionnement	Problématique
la micro-situation la situation comme ici et maintenant	Analyse situationnelle phénoménologique	Qui ? Quoi ? Où ? Quand ? quelles définitions de la situation, quelles rationalités ?	1 et 2 : contextualisation)
la micro-situation la situation le dispositif (séquence, dispositif horizontal ensemble d'activités)	Analyse sémio-contextuelle	Comment ? Quelles stratégies mises en œuvre ? Quels contextes mobilisés ?	1 et 2 : contextualisation)
le système de relations dans le dispositif ou dans l'organisation	Analyse systémique des relations	Quelles redondances sur un temps long (cycles, ponctuations, modes relationnels, situations paradoxales) ? Quelles variations ?	1 et 2 : contextualisation)
le système organisationnel méso-niveau de l'établissement ou du GRETA	Analyse organisationnelle	Quelle configuration ? Quels buts ? Quelles logiques d'action ? Quelles rationalités ? Quelles ressources mobilisées ?	2
le système d'apprentissage	Analyse des niveaux de changement, des niveaux d'apprentissage	Quel niveau d'apprentissage ? Quel changement de logique, de rationalité ? Quel constructivisme ?	3

4.2.2. Niveaux d'analyse, théories et méthodes

Nous définissons maintenant ces différentes couches d'analyse, à partir des différents cadrages.

4.2.2.1. La micro-situation

La micro-situation constitue le grain le plus fin de notre analyse. C'est un « ici et maintenant » impliquant des acteurs dans une action « immédiate », elle est définie par une structure d'intrigue, constituant une unité de signification. Dans un cadre spatial donné, elle prend corps avec l'urgence d'une action à accomplir : une attitude à adopter, un exercice à effectuer, une consigne à donner, une réponse à faire, une recherche documentaire à effectuer, une initiative à prendre. Elle se situe dans un contexte temporel très limité, mais suffisant pour mettre en lumière un jeu d'interactions et d'intrigues : ce peut être une quinzaine de minutes.

4.2.2.2. La situation

La situation, dans un contexte spatial donné, constitue un cours d'action : un enchaînement de jeux d'interactions et d'intrigues. C'est un flux d'activité limité à un espace-temps donné, constitué d'un système articulé de micro-situations et d'intrigues, engageant les acteurs dans un cours d'action finalisé et « clôturé » ; ce flux d'activité est orienté par des intentionnalités et des enjeux, construit progressivement par des interactions, débouchant sur un sens final qui le clôture : la situation a pour cadre temporel une activité d'une heure au minimum : une « séance » pédagogique de formation, d'auto-formation, de recherche individuelle, mais aussi une réunion, une conférence…(situation formelle d'apprentissage, situation de travail).

Le cadre théorique de ces niveaux d'analyse (micro-situation et situation) est celui **de la description phénoménologique et de l'action située. La méthode mise en œuvre est celle de l'analyse situationnelle phénoménologique**. (MUCCHIELLI (dir), 1996, p. 226-229).

4.2.2.3. Le dispositif

Le terme « dispositif », utilisé à l'origine dans le champ de la technique, est très fréquemment utilisé, tant dans le champ des sciences de l'information et de la communication, que dans le champ des sciences de l'éducation. Aussi, convient-il de définir dans quelle acception nous l'utiliserons.

Le concept de dispositif en éducation ou en formation

Si Philippe MEIRIEU définit le dispositif comme « une construction didactique élaborée à partir d'une opération mentale que l'on veut faire effectuer au sujet pour l'amener à une acquisition donnée, mettant en œuvre des matériaux et des consignes-structure qui, ensemble, incarnent l'opération mentale », Jacques PERRIAULT part de la définition donnée par le Petit Robert, selon laquelle c'est « l'art d'arranger les moyens en vue de l'obtention d'une fin » (MEIRIEU, 1987, p. 184 ; PERRIAULT, 2002, p. 7).

Le point commun de ces deux définitions concerne l'organisation, la logistique de mise à disposition, de combinaison et d'articulation dans le temps de moyens pour obtenir des « effets » sur un public donné, dans le cadre d'une action finalisée.

Les différences importantes qui subsistent concernent la dimension, « l'échelle » d'un dispositif. Pour certains l'organisation « planifiée » d'une séance pédagogique est déjà un dispositif, puisqu'il y a déjà des choix d'organisation de l'espace, d'utilisation de matériels, d'équipements, de supports. D'autres utilisent ce terme dans une acception et une échelle plus larges, prenant en considération des dotations en temps, en lieux et en espaces, en équipements ou moyens techniques, en personnels, ainsi que leur organisation et leurs modalités de fonctionnement.

En termes éducatifs, ces deux conceptions relèvent de la distinction entre l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique.

L'ingénierie pédagogique concerne les démarches, méthodes et outils pédagogiques mis en œuvre dans une séance ou une séquence de formation, mais elle peut aussi être comprise comme une organisation de moyens, de ressources en vue d'une finalité pédagogique.

L'ingénierie de formation concerne l'articulation dans le temps et dans l'espace, la structure, le déroulement, l'agencement d'une formation pour un public donné ; elle peut aussi concerner une organisation logistique « cadre », dont on peut combiner les éléments de façon modulaire pour apporter une réponse à un individu ou un public donné.

En combinant ces deux approches, nous pouvons considérer le dispositif, dans le champ des sciences de l'éducation, comme une organisation logistique intentionnelle

de différents moyens, qui vont permettre la mise en œuvre et le fonctionnement de différentes activités à finalité pédagogique. Ces activités sont de nature multiple : un type de séance pédagogique, un atelier, un entretien, une réunion, une visite de suivi en entreprise….

Ces activités, combinées dans le temps, permettent la réalisation de séquences (successions d'activités) ou de parcours (articulations modulaires d'activités effectuées par un public ou un individu donnés).

Le concept de dispositif en sciences de l'information et de la communication

Le concept de dispositif est fréquemment utilisé en sciences de l'information et de la communication. Françoise BERNARD précise qu'il fédère des chercheurs d'horizons différents, mais qu'il est aussi considéré comme un médiateur entre différents schémas théoriques de communication (BERNARD, 2000, p. 40-41).

Avec le concept de dispositif, nous retrouvons la problématique déjà évoquée du rôle que jouent les objets ou les artefacts dans une situation donnée, et de la difficulté à « cadrer » une interaction. Rappelons que pour Bruno LATOUR, ce sont les objets, actants, qui constituent, de l'intérieur, ce cadre. Ce sont les médiations entre actants, humains et objets, qui nous permettent de «glisser » en douceur et « horizontalement » d'une situation à une autre, de l'objet au sujet, de l'individuel au collectif, sans qu'il y ait de point d'origine, de cause ou d'effet, de transport de forces.

> « Agir, c'est toujours être dépassé par ce que l'on fait ; faire, c'est faire faire. Quand on agit, d'autres passent à l'action. Il s'ensuit qu'on ne peut jamais réduire ou dissoudre un acteur dans un champ de force – ou dans une structure. On ne peut que partager l'action, la distribuer avec d'autres actants. (LATOUR, 1994, p. 600-601)

Le dispositif « socio-technique » serait-il la nouvelle ressource conceptuelle, le nouvel espace de transition nous permettant d'articuler différents points de vue et niveaux d'analyse ? de réconcilier le modèle holiste et le modèle de l'acteur ?

> «Il est présenté comme le nouveau lieu conceptuel privilégié pour articuler le disjoint : le sujet et l'objet, le technique et le social, l'individuel et le collectif, l'idiocentrisme et l'allocentrisme »[…] Le dispositif est fabriqué, le dispositif fabrique, et il nous entraîne dans les deux cas du côté du comment. Fabriqué dans une tension entre détermination technologique et indétermination sociale, il fabrique de la coopération et du conflit, il fabrique un rapport à la matière, à l'artificiel, à soi et à l'autre, au social. » (BERNARD, 2000, p. 40).

Françoise BERNARD précise qu'il traduirait une réconciliation avec la technique, devenant « une figure de l'arrangement singulier et pluriel avec la matière, le social, avec soi.[…] une troisième voie entre « l'infra-humain et le suprahumain » […] un concept pour fonctionner » (ibid. p. 41).

C'est bien cette dernière acception que nous retiendrons, celle du dispositif comme concept « pour fonctionner ». Nous considérerons comme dispositif, un ensemble de situations, comme système de communications d'une entité (séance, séquence ou dispositif horizontal comme un centre de ressources, ensemble d'activités), mue par une double intention :

- celle de prendre en compte **des configurations particulières d'organisation de moyens humains et matériels en tant qu'ensembles, nécessitant l'aménagement d'un espace intermédiaire d'analyse**
- et celle de garder à l'esprit la problématique épistémologique qui vient d'être posée.

L'analyse sémio-contextuelle déjà présentée nous fournit le cadrage approprié pour **cet espace intermédiaire entre l'analyse de la situation et l'analyse des échanges.** Avec l'approche communicationnelle, nous considérerons la micro-situation, la situation et **le dispositif comme un système de contraintes et de moyens conçu intentionnellement ou utilisé, construit, négocié, détourné, reconstruit par des processus de communication qui vont mobiliser ces contraintes et ces moyens, comme contextes. Ces contextes sont les sept contextes de l'analyse sémio-contextuelle.**

Pour clore cette question, nous utiliserons donc le concept de dispositif de deux façons :

- d'une façon descriptive, en reprenant la définition que peuvent en donner les acteurs dans des termes d'ingénierie pédagogique ou d'ingénierie de formation ;
- d'une façon analytique, **en tant que système fonctionnel mettant en jeu des processus de communication.**

4.2.2.4. Le système des échanges

Le système des relations permettant d'identifier, sur un temps plus long, les redondances, ou les évolutions dans la forme des échanges, dans un cadre organisationnel et institutionnel, mais aussi des niveaux d'apprentissage ou de changement.

Le système des interactions représente un niveau d'analyse plus large : son **cadrage temporel peut être long** (jusqu'à quelques années). **Le contexte peut dépasser celui d'une situation ou d'un dispositif, et regrouper des situations variées : situations pédagogiques, situations de travail dans l'organisation.**

La systémique des relations nous fournit un outillage théorique et méthodologique approprié pour le repérage de « jeux » d'acteurs, à travers **les interactions redondantes et répétitives.**

4.2.2.5. Le système organisationnel

Le système organisationnel constitue un cadre plus large, non seulement dans le temps, mais surtout **dans « l'espace »**. Il vise à comprendre les situations d'apprentissage et de travail **dans le contexte du « méso-système » de l'organisation**. Ce « méso-système » étant lui-même traversé par le « macro-système » du système scolaire ou du système de formation institutionnel, et relié au « micro-système » : les situations pédagogiques définies à partir d'une situation idiomatique standard, celle de la classe ou de la séance de formation. Le système organisationnel, qui permet de situer ces échanges dans une approche compréhensive et systémique de l'organisation.

L'analyse du système organisationnel, associée aux niveaux d'analyse précédent, fournit un cadre théorique adapté au deuxième niveau de notre problématique, qui concerne les **interactions en jeu dans un apprentissage, catégoriel ou collectif dans une organisation.**

Nous avons déjà présenté l'outillage théorique que nous retenons pour ce système d'analyse : le repérage des **systèmes de buts** tels qu'ils sont définis par les acteurs en situation, la compréhension de la **configuration organisationnelle** (à l'aide des travaux de MINTZBERG et de NIZET et HUYBRECHTS), l'analyse des **ressources organisationnelles** mobilisées (cf. les mécanismes de coordination de MINTZBERG

et les ressources contextuelles d'A. MUCCHIELLI), la compréhension des **logiques d'action en situation** (apports d'A. MUCCHIELLI et de GÉNELOT).

4.2.2.6. Le système d'apprentissage

La systémique des relations nous fournit aussi un outillage propice au **repérage des niveaux de changement et de niveaux d'apprentissage**. Dans ce cas, ce sont bien des **différences** qui seront mises en lumière. Pouvons-nous déceler des interventions de recadrage, des situations de double contrainte débouchant sur un niveau supérieur d'apprentissage, un changement dans une ponctuation de séquence.. ? Pouvons-nous relever un changement de niveau d'apprentissage ? Mais nous tenterons d'alimenter cette analyse avec les apports des niveaux précédents, pour relever, notamment, des changements de logique d'action, de vision, de rationalité, individuels et collectifs.

4.2.3. Approche communicationnelle, pédagogie et didactique

Nous venons de voir que l'approche communicationnelle nous donne différentes lunettes pour analyser des situations dites « pédagogiques », ou des situations dont la finalité ou les implications, directes ou indirectes, sont dites « pédagogiques ».

Rappelons qu'un débat perdure, frisant parfois la controverse, sur les délimitations « territoriales » des champs respectifs de la « pédagogie » et de la « didactique ». Le célèbre triangle lui-même, est tantôt appelé « pédagogique » et tantôt « didactique ». [21] Pour les uns, la pédagogie englobe la didactique : pour Philippe MEIRIEU, la pédagogie peut être définie comme :

> « une réflexion sur l'éducation de l'enfant et, par extension, sur l'éducation de l'adulte en tant que, chez lui, la genèse ne s'arrête pas avec la jeunesse. La pédagogie s'interroge sur les finalités à affecter à cette éducation, sur la nature des connaissances qu'elle doit contribuer à transmettre et sur les méthodes qu'elle doit utiliser. Au sein de la réflexion pédagogique, la didactique s'intéresse, plus particulièrement, à l'organisation des situations d'apprentissage » (MEIRIEU, 1987, p. 189).

[21] Notons d'ailleurs comme significative la fréquence de références réduites à deux traits du triangle : la relation Enseignant-Savoir considérée comme le processus « enseigner », la relation Savoir-Elève, comme le processus « apprendre ». Dans une situation « d'enseignement-apprentissage », que devient le processus, souvent appelé « former » qui relie l'Enseignant à l'Élève ?

Pour certains, la pédagogie s'applique à l'éducation générale, à l'éducation donnée par des moyens précis qui ne se rapportent pas aux disciplines d'enseignement, pour d'autres, ce sont les « méthodes d'enseignement ».

Philippe JONNAERT et Cécile VANDER BORGHT font état d'enquêtes menées auprès d'enseignants en primaire et à l'université. Celles-ci font apparaître de très grandes différences de perception sur les délimitations de ces deux champs. Pour les universitaires, la pédagogie concerne l'organisation de l'enseignement et de l'apprentissage du point de vue de l'élève, et la prise en compte des interactions sociales. Il n'existe pas de didactique générale, mais seulement des didactiques de disciplines. Pour des enseignants de primaire, le concept de pédagogie est associé aux stratégies d'enseignement et ne prend pas en compte les interactions sociales. Pour Philippe JONNAERT et Cécile VANDER BORGHT, si le pédagogue veut comprendre « la dynamique des interactions entre les élèves », le didacticien se focalise sur « les connaissances qui sont véhiculées dans ce dialogue » (JONNAERT et VANDER BORGHT, 1999, p. 40-130).

Un certain consensus se dessine peut-être pour considérer la didactique comme l'ensemble des méthodes et techniques propres à l'enseignement d'une discipline, la didactique étant alors centrée sur la spécificité d'un contenu, considérée comme déterminante dans l'appropriation des connaissances. Michel TOZZI précise :

> « La didactique s'intéresse au processus enseignement-apprentissage sous l'angle des contenus.[…] Les modèles didactiques d'enseignement trouvent leur origine d'une part, dans le statut épistémologique de la connaissance à enseigner, d'autre part, dans l'éclairage sur la psychologie de l'apprentissage des élèves.Sont, de ce fait, clarifiés et articulés « les processus d'élaboration des contenus »[…] « les stratégies d'appropriation des apprenants »[…] « la construction de situations didactiques » (TOZZI, 1997, p.61).

Bien qu'elle ne soit pas orientée vers les contenus, ou sur les processus psycho-cognitifs, notre problématique **traverse alors le champ de la didactique**, si la construction des situations didactiques donne une part importante aux relations dans le processus d'apprentissage, si les interactions sociales contribuent à faire évoluer le statut épistémologique de la connaissance à enseigner, ou à acquérir.

La pédagogie concernerait les relations entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes, interrogeant davantage les fins (les valeurs présentes dans les contenus à enseigner et dans le choix des méthodes) et les moyens (les conditions de mise en actes des choix didactiques) de l'apprentissage-enseignement . **Dans cette**

dernière acception, notre approche communicationnelle est aussi « pédagogique ».

Cependant nous restituerons les « appellations » (« didactique » ou « pédagogie »), telles qu'elles sont données par les acteurs eux-mêmes, qui d'ailleurs n'utilisent quasiment jamais le terme de « didactique ». Ce qui nous intéresse, ce sont les définitions qu'ils donnent de l'apprentissage dans leurs propos, leurs écrits, leurs gestes, leurs conduites, leurs échanges, et la place qu'ils donnent aux relations, aux interactions sociales dans le processus d'apprentissage. Nous considérons que ces propos, ces écrits, ces conduites, ces échanges sont des actes de communication. Une situation dite « d'enseignement-apprentissage » constitue un acte de communication, relevant donc d'une analyse communicationnelle, **qui ne peut prétendre en restituer tous les aspects.**

Ainsi, nos études de cas présenteront inévitablement des références aux champs « didactique » ou « pédagogique » comme contextes d'expression d'identités professionnelles d'acteurs engagés sur le terrain.

4.2.4. Le modèle : problématiques et niveaux d'analyse

La figure 1 page suivante met en relation les trois niveaux de problématique et les niveaux d'analyse.

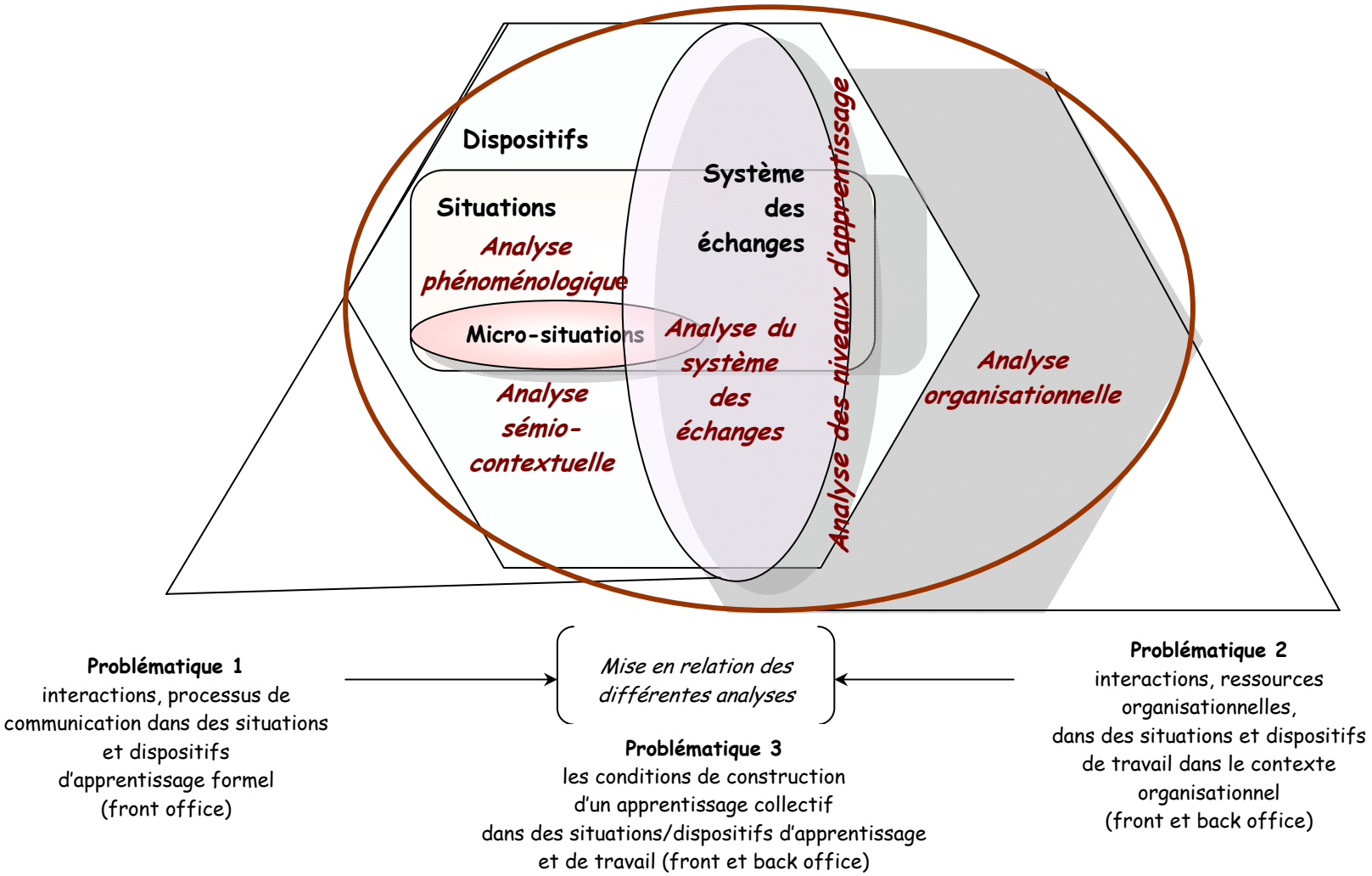


Figure 1. Le modèle : niveaux d'analyse et problématiques

4.3. L'usage d'une métaphore filée : la scène théâtrale

L'usage de la métaphore est courant en sciences de l'information et de la communication. Ainsi, les différents modèles de communication sont souvent définis à l'aide de métaphores. Citons pour exemples les appellations de « modèle du télégraphe » retenues pour le modèle de l'émetteur-récepteur et de « modèle de la radiographie » pour le modèle sociométrique. Le modèle interactionniste de la communication-participation est dénommé « modèle de l'orchestre », le modèle constructiviste de recherche de construction du sens final à l'aide des commentaires disponibles est désigné comme « modèle de l'hypertexte » (MUCCHIELLI, 1998, p.17-41).

L'utilisation de la métaphore est controversée :

> « Si le langage métaphorique fleurit donc dans les discours scientifiques sur la communication, il a les avantages et les inconvénients de ce langage. Il est utile en pédagogie pour schématiser des idées essentielles ; il est perturbant intellectuellement car il impose des « prêts à penser » à l'esprit qui a du mal à se défaire des traits essentiels mis en avant par la métaphore » (ibid. p. 15).

L'usage de la métaphore convoque un mode de pensée analogique qui diverge de la pensée déductive. Il a une valeur heuristique, car il peut servir d'ancrage, « de point d'appui transitoire pour comprendre un phénomène » (ASTOLFI, 1991, p.58-60). Il peut aussi enfermer dans une compréhension partielle ou faussée de celui-ci. On cite souvent l'exemple de la métaphore du cœur comme pompe.

La réflexion sur l'usage des métaphores est renouvelée par les recherches sur la conception d'un environnement multimédia. Ainsi, pour ces chercheurs :

> La métaphore « exerce une action structurante pour délimiter un espace et de définir globalement les relations appartenant à cet espace […]. A travers la structure d'une métaphore, on devrait pouvoir guider implicitement l'usager dans sa compréhension et ses actions au sein du monde représenté. A partir d'un monde connu, familier de l'usager, la métaphore permet la construction d'un contexte favorisant l'émergence de sens » (DEPOVER, GIARDINA et MARTON, 1998, p. 114).

Impliquant l'usager dans une contextualisation familière, elle exerce pour ces auteurs une fonction affective mais aussi donc une fonction cognitive, et métacognitive interpellant l'action intellectuelle à partir d'indices, et la compréhension de ce contexte.

Cependant, dans un environnement d'apprentissage multimédia, la dimension narrative, encore trop négligée, selon ces auteurs, « orchestre l'action [dimension de l'histoire] et permet de faire vivre une expérience émotionnelle à l'usager [dimension du récit](ibid. p. 115-124).

Nous retiendrons de la métaphore ces deux intérêts, qui nous semblent heuristiques :

- La délimitation d'un espace comme réflexion sur le cadre, sur les éléments et les relations qui le constituent ;
- La construction d'une dramatisation, la mise en intrigue, comme outil de compréhension de ce qui se déroule dans ce cadre.

A partir du point zéro de référence, du micro-système, constitué par la situation de « classe traditionnelle », **la métaphore de la scène théâtrale** nous vient spontanément à l'esprit avec des images familières : l'estrade, l'enseignant debout ou assis, surélevé, face à des élèves passifs…Elle nous semble adéquate et évocatrice. Elle a déjà été implicitement évoquée lorsque nous avons évoqué la situation idiomatique standard de la salle de classe, avec **la règle des quatre unités** : un groupe-classe, une matière disciplinaire, un enseignant, une heure (chapitre 3.9.1.2).

Nous considérons cette métaphore comme un outil d'investigation possible. Nous testerons la possibilité de la « filer », et de l'utiliser comme un outil de navigation entre les situations analysées. Cependant, nous nous réservons la possibilité de l'abandonner, si nous estimons que son manque d'évolutivité nous enferme.

Nous n'excluons pas l'utilisation de références à la littérature (à des œuvres littéraires). C'est d'ailleurs avec bonheur que nous avons consulté un dossier de la revue *Sciences Humaines*, consacré à cette question du « voisinage » entre les sciences humaines et la littérature.

> Entre sciences humaines et littérature, l'heure n'est plus à la confrontation. Il est de plus en plus admis que la littérature peut faire progresser la connaissance, et même servir de modèle d'énonciation aux historiens, aux ethnologues, aux sociologues (LASSAVE, 2003, p.22).

La littérature peut donc être considérée comme un « un modèle d'énonciation de la complexité sociale », mais aussi un instrument de connaissance, permettant aux chercheurs d'intégrer une dimension narrative en sciences humaines.

1ère partie - Résumé du Chapitre 4. Problématique et modèle de recherche

Nous retenons trois niveaux de problématiques que nous tenterons d'articuler. Les deux premiers niveaux constituent des problématiques « outils » nous permettant de répondre à la problématique finale.

1. Quelles sont les interactions, quels sont les processus de communication en jeu dans des situations et dispositifs formels d'apprentissage qui s'écartent du face à face pédagogique, qui mettent en œuvre des apprentissages individuels et collectifs ?
2. Quelles sont les interactions en jeu dans un apprentissage, catégoriel ou collectif dans une organisation ? *(recontextualisation des situations précédentes dans le contexte organisationnel, et analyse de situations de travail individuel ou collectif, d'activités de « back office », d'arrière scène).*
3. Quelles sont les conditions de construction d'un dispositif apprenant ? *Cette problématique est posée dans des termes* ***axiologiques et opératoires*** *: il ne s'agit plus seulement de comprendre, mais d'en dégager quelques pistes d'action « pour faire », dans le respect de la liberté et de la créativité des personnes.*

Nous ne prétendons aucunement dégager tous les aspects de l'apprentissage avec l'appareillage théorique retenu. Nous en proposons une lecture communicationnelle articulant cinq différents niveaux d'analyse.

1. La micro-situation comme un ici et maintenant impliquant des acteurs dans une action immédiate, définie par une structure d'intrigue, constituant une unité de signification. La situation comme cours d'action, flux d'activité orienté par des intentionnalités et des enjeux, construit progressivement par des interactions, débouchant sur un sens final qui la clôture. *L'outillage théorique de ces deux niveaux est celui de la description et de l'analyse situationnelle phénoménologique, de l'action située*
2. Le dispositif pédagogique, (situations, ensemble de situations) analysé comme un système de communication, un système de contraintes et de moyens conçu intentionnellement ou utilisé, construit, négocié, détourné, reconstruit par des processus de communication qui vont mobiliser ces contraintes et ces moyens comme contextes. *C'est un niveau intermédiaire d'analyse. L'outillage théorique est celui de l'analyse sémio-contextuelle (Mucchielli)*
3. Le système des échanges : élargissement du cadrage temporel et spatial du dispositif, et repérage des redondances dans des jeux d'acteurs. *L'outillage théorique est celui de la systémique des relations*
4. Le système organisationnel, qui permet de situer ces échanges dans une approche compréhensive et systémique de l'organisation *L'outillage théorique est construit à partir des travaux de Mintzberg, Nizet, Génelot, Mucchielli*
5. Le système d'apprentissage, qui permet de repérer les niveaux de changement, d'apprentissage individuels et collectifs : changement de niveau d'apprentissage (Bateson), changement de rationalité, changement de logique...

Nous avons, en outre, retenu l'usage de la métaphore théâtrale, que nous tenterons de filer, comme agent de liaison entre les niveaux et différents cas étudiés.

5.Méthodologie de recueil, d'analyse et de validation

Nous achevons la présentation de la construction de notre système de recherche par la méthodologie de recueil et de validation retenue. Suivra une présentation succincte des différents cas qui constitueront la deuxième et la troisième partie de cette thèse.

5.1. Un recueil alimenté par des pratiques de terrain

Dans le cadre d'une méthodologie de recherche qualitative, le chercheur est, nous l'avons vu, impliqué et actif dans sa recherche. Nous avons déjà présenté, en début de cette première partie, notre double implication dans ce projet de recherche, en tant que chercheure et en tant que praticienne impliquée dans des activités diverses, qui sont en partie utilisées comme terrains de recherche.

Au regard des démarches et des méthodes de recueil, cette double implication présente pour nous une difficulté, celle de la décentration, du changement de point de vue. Mais elle revêt aussi un double intérêt : celui de la connaissance du milieu et de la compréhension des situations, celui de l'acceptation interne.

La difficulté du changement de point de vue est cependant atténuée par notre implication dans des activités différentes qui requièrent un croisement de regards, et le contrôle de cette implication : un regard d'enseignante, un regard de formatrice, un regard de documentaliste, un regard de « cadre intermédiaire » (la responsabilité du centre de ressources), un regard de chercheure. Ces implications croisées facilitent la mise en œuvre d'une démarche compréhensive « du dedans » et «du dehors ». Elles favorisent l'acceptation interne dans ses deux dimensions : « l'acceptation du chercheur par le milieu où se déroule la recherche » et la validation interne effectuée par les acteurs rencontrés et observés, souvent en situation (MUCCHIELLI (dir), 1996, p. 9).

5.2. Le recueil des données, la sélection et la construction de cas

Les techniques de recueil, variées, sont celles des méthodes qualitatives : observation, entretiens non directifs et semi-directifs, lecture des écrits produits par les acteurs, observation-participation, participation-action. Nous devons préciser que dans toutes les situations dans lesquelles nous étions impliquée (pas seulement comme chercheur), nous avons confronté notre perception aux points de vue des différents acteurs, recueillis au moyen d'entretiens semi-directifs ou de conversations informelles.

A partir de l'abondance des données recueillies, et de situations analysées, nous avons procédé à des regroupements de cas présentant des analogies de formes situationnelles. Puis nous avons sélectionné, dans chaque regroupement, un cas « emblématique », pris comme une forme typique, rassemblant, condensant les éléments significatifs. Ces cas seront présentés au chapitre 5.4.

5.3. Les critères de validation

Nous avons recours aux différents critères de validation des méthodes qualitatives (MUCCHIELLI, 1991, p. 111-121) : celui de la complétude, ainsi que ceux obtenus par les validations internes et externes.

5.3.1. Complétude et incomplétude

La complétude concerne la finitude des résultats et la cohérence d'ensemble, permettant une compréhension du phénomène.

Celle-ci est cadrée par un projet de recherche perçu comme limité : nous ne prétendons aucunement, comme nous l'avons précisé, dégager des analyses exhaustives de phénomènes d'apprentissage, mais seulement « regarder » des phénomènes situés, et forcément limités avec l'outillage théorique particulier qui a été présenté. En circonscrivant notre projet de recherche, nous en acceptons l'incomplétude.

Même limité, notre projet est perçu comme complexe. En définissant différents niveaux d'approche théoriques, nous reconnaissons l'incomplétude de chacun de ces outils d'analyse, et leur incapacité « fonctionnelle » à rendre compte isolément d'une réalité

humaine observée. Nous renonçons à construire un château de cartes théoriques unique, séduisant pour lui-même, potentiellement porteur d'une logique d'auto-finalisation et d'auto-justification. A l'image de Dorian Gray, plus le modèle serait séduisant, plus il nous éloignerait des « réalités » observées.

Les seuls moyens de complétude dont nous disposons sont ceux de la diversité :

- diversité des modes d'implication dans les situations analysées : simple observation, observation-participation, auto-observation et implication dans l'action ;
- diversité des modes de recueil des données ;
- triangulation théorique permise par le recours à différents niveaux d'analyse et modes de pensée

Nous renoncerons à intégrer les éléments de cette diversité. Notre intention est celle de les « tenir ensemble », et si possible, de les « articuler ».

5.3.2. Validations internes et externes

Nous avons déjà mentionné les validations internes : de nombreuses analyses de situations ont été soumises aux acteurs concernés.

Par ailleurs, ces observations et analyses ont également été présentées à des experts ou chercheurs (professionnels de l'éducation ou de la formation, chercheurs en sciences de l'éducation, inspecteur).

Enfin, ces travaux ont fait l'objet de plusieurs présentations en séminaires de recherche en sciences de l'information et de la communication, et se sont construits grâce aux remarques et aux conseils de l'équipe doctorale.

5.4. Typologie des cas et analyses (2ème et 3ème partie)

Pour faciliter la compréhension des mondes professionnels, nous avons séparé **deux ensembles de cas**, qui constituent respectivement la deuxième et la troisième partie de cette thèse. Le premier contexte est celui de la formation initiale, en collège et en lycée ; le deuxième contexte est celui de la formation d'adultes, dans deux GRETA appartenant au même réseau académique. Le fonctionnement spécifique du réseau des GRETA sera présenté au début de cette troisième partie.

Notre **deuxième partie** débute par **un cas fictif intitulé « huis clos », suivi de deux cas en lycée et de deux cas en collège.**

Le cas **« huis clos »** constitue le point de référence, la situation idiomatique standard de « la classe traditionnelle », le point zéro à partir duquel nous avons observé et analysé des écarts, des différences, des variations. Ce point de référence est le cours participatif, version moderne du cours magistral. «Le cours participatif est une organisation pédagogique relativement consensuelle chez les enseignants »[…] « sorte de compromis entre le cours magistral traditionnel, qui reste un recours si le dialogue ne prend pas ou que le temps vient à manquer, et des pédagogies plus actives » (BARRÈRE, 2003, p.32-33). Mais dans ce cas nous décrivons et analysons l'échec d'un cours participatif, de cet équilibre entre « un faire parler et un faire taire », et le retour au cours magistral traditionnel, sans aller jusqu'aux scénarios catastrophes mis en images par PICA et ERROC dans les bandes dessinées intitulées *« Les Profs »*, qui traduisent cette peur de ne plus gérer la classe.

Le deuxième cas, intitulé **« autour du roman »**, présente la conception et le déroulement d'une **séquence pédagogique en modules**, **à partir du CDI**, effectuée conjointement par une enseignante en lettres et une documentaliste. Les modules, institués en 1992-1993 dans le cadre de la rénovation pédagogique, peuvent être considérés comme « la première brèche ouverte dans la forteresse » (CLERC, 2000, p.31). Mais pour les deux enseignantes, ils ne sont pas considérés comme une injonction, mais comme une opportunité à saisir, une marge de manœuvre supplémentaire dans des pratiques d'invention ordinaire, qui, même sans déranger l'organisation scolaire, remettent en cause le fonctionnement traditionnel du CDI, mais aussi le fondement disciplinaire, la pratique individuelle de l'enseignant et l'organisation classique de la classe.

Le troisième cas décrit, toujours en lycée, le déroulement **d'une séquence de TPE**. Introduisant une variété de situations plus grande dans le système, ces activités sont porteuses, de façon plus radicale, d'une logique de remise en cause du cloisonnement des disciplines et des lieux, des rôles, des positionnements des acteurs, et des modes de relation qu'ils entretiennent (enseignants, documentalistes, aides-éducateurs, élèves). Cependant, les mesures d'urgence prises par les établissements, faute de moyens, pour assurer la logistique et le contrôle de ces nouvelles activités, l'état de

désorientation des enseignants et des documentalistes, les enjeux contradictoires au sein de groupes d'élèves, concourent à limiter cette variété.

Le quatrième cas, intitulé **« lecture et projets »**, présente le fonctionnement d'un **dispositif innovant rayonnant à partir du CDI dans un collège.** Dans le collège entier est instituée une organisation spécifique fondée sur un réseau de PAI (Projets d'Action Innovantes) pour faire face aux difficultés rencontrées par les élèves de sixième, et aux risques d'échec scolaire. L'apprentissage est défini comme une activité sociale qui permet le développement des personnalités individuelles, mais ce sont les expressions des acteurs qui produisent cet ordre social.

Le cinquième cas décrit et analyse l**a création et le fonctionnement d'un collège expérimental,** conçu comme un établissement à part entière (EPLE). L'ensemble de l'équipe des adultes (enseignants et administratifs, auxquels sont associés les parents) a conscience de jouer un rôle pédagogique. L'on ne trouve plus trace de l'organisation traditionnelle : le groupe classe a disparu, remplacé par un groupe de tutorat hétérogène, les cloisonnements disciplinaires sont supprimés, l'élève dispose d'une liberté de choix au sein d'une offre de formation modulaire et variée, et réalise un projet individuel et un projet collectif. Les élèves participent une fois par semaine au conseil de collège, au sein duquel ils disposent d'un pouvoir de négociation des règles avec la Principale. Ce collège est une institution instituante au niveau macro-social.

La troisième partie présente le réseau de la formation des adultes, et le contexte académique des situations et dispositifs analysés dans **deux GRETA**.

Le premier cas décrit et analyse **l'expérimentation d'un dispositif de FOAD dans un GRETA rural de petite taille**, dans la période 1995-1997, puis son évolution dans la période 1999-2000 (cas intitulé **« d'un Godot l'autre »**). La première phase d'expérimentation se traduit par le scénario de retour à un fonctionnement habituel :les situations « dites » de FAD perdent toute spécificité, et intègrent le cadre « classique » d'un dispositif de formation individualisée de GRETA. La deuxième phase se traduit par une redéfinition collective identitaire par les formateurs de leur profession : celle d'auteurs concepteurs multimédia.

Le deuxième cas, intitulé **« scène ou coulisses »**, présente **le fonctionnement d'un centre de ressources** dans un autre GRETA de taille modeste, et plus particulièrement un travail collectif de **création d'une base de documents numérisés**

communs aux formateurs, dans le cadre d'une démarche qualité, ainsi qu'une **situation d'apprentissage en FOAD** dans un dispositif académique. Le centre de ressources est la scène d'expression simultanée de différentes formes relationnelles entre formateur et « client » apprenant, un brouilleur de cartes, un lieu d'expression des paradoxes du système de formation, mais aussi un espace de jeu qui contribue au maintien du système.

Chaque cas sera analysé à l'aide des problématiques et niveaux d'analyse déjà présentés. **Cependant, ces niveaux d'analyse seront inégalement développés, leur pertinence pouvant varier en fonction des différentes situations.**

L'analyse de **situations de travail collectif** d'arrière-scène sera plus abondamment développée **dans les cas GRETA**. **L'analyse alternante de situations de travail de back office (d'arrière-scène), et de situations pédagogiques, nous apportera, soit séparément, soit conjointement, des éléments de réponse aux problématiques 1 et 2, puis 3.**

1ère partie - Résumé du Chapitre 5. Méthodologie de recueil, d'analyse, de validation

Les techniques de recueil sont celles des méthodes qualitatives : observation, entretiens non directifs et semi-directifs, lecture des écrits produits par les acteurs, observation-participation, participation-action.

Nous devons préciser notre double implication dans ce projet de recherche, en tant que chercheure et en tant que praticienne impliquée dans des activités diverses, qui sont en partie utilisées comme terrains de recherche. Au regard des démarches et des méthodes de recueil, cette double implication présente pour nous une difficulté, celle de la décentration, du changement de point de vue. Mais elle revêt aussi un double intérêt : celui de la connaissance du milieu et de la compréhension des situations, celui de l'acceptation interne.

Nous avons sélectionné des cas. L'ensemble de ces cas constitue une typologie de formes. Les dispositifs étudiés sont d'échelle variable : une simple séquence, un dispositif couvrant une « surface » plus ou moins grande dans l'organisation.

Les cas de notre première partie sont situés en formation initiale (deux cas en lycée et deux cas en collège suivent la présentation de notre point de référence) :

- La situation idiomatique standard de « la classe traditionnelle », le point zéro à partir duquel nous avons observé et analysé des écarts. Ce cas est intitulé *« huis clos »*
- La conception et le déroulement d'une séquence pédagogique en modules, à partir du CDI, effectuée conjointement par une enseignante en lettres et une documentaliste. Cas intitulé *« autour du roman »*
- Une séquence de TPE dans un lycée. Cas intitulé *« l'aventure TPE »*
- Le fonctionnement d'un dispositif innovant rayonnant à partir du CDI dans un collège, cas intitulé *« lecture et projets »*
- La création et le fonctionnement d'un collège expérimental. Cas intitulé *« un collège normal, mais pas « ordinaire »*

Les deux cas de notre deuxième partie sont situés dans des GRETA.

- L'expérimentation d'un dispositif de FOAD dans un GRETA rural de petite taille, et son évolution. Cas intitulé *« d'un Godot l'autre »*
- Un ensemble d'activités, se déroulant dans un centre de ressources d'un GRETA de taille modeste, et plus particulièrement dans le cadre d'une démarche qualité. Cas intitulé *« scène ou coulisses »*.

Chaque cas sera étudié avec notre analyse « en couches », pour répondre à trois problématiques, deux d'entre elles servant d'outils intermédiaires pour dégager **des conditions de construction de dispositifs apprenants**. Cependant, ces niveaux d'analyse seront inégalement développés, leur pertinence pouvant varier en fonction des différentes situations. L'analyse de situations de travail collectif de back office sera plus abondamment développée dans les cas GRETA. L'analyse alternante de situations de travail de back office (d'arrière-scène), et de situations pédagogiques, nous apportera, soit séparément, soit conjointement, des éléments de réponse aux problématiques 1 et 2, puis 3.

Nous avons adopté les moyens de complétude de la diversité : des modes d'implication, des modes de recueil de données, triangulation théorique permise par le recours à différents niveaux d'analyse et modes de pensée. Les analyses proposées ont été validées en interne et en externe : acteurs concernés, experts et chercheurs.

Conclusion de la première partie

Nous concluons cette présentation générale avec un schéma présentant notre processus de modélisation projective, et avec un tableau récapitulatif de la construction de ce projet de recherche.

Le schéma de modélisation projective, présenté page suivante, a été conçu à l'aide de la conjugaison de trois apports :

- la schématisation d'un système paradigmatique de recherche effectuée par Alex MUCCHIELLI, mettant en évidence les interactions entre posture épistémologique, théorie, méthode, problématique et objet de recherche (MUCCHIELLI. A, 2000, p. 85).
- les apports de Francisco VARELA sur la circularité, qui caractérise ici les éléments de ce système paradigmatique (VARELA, 1989, p. 21-29).
- le schéma de modélisation projective d'un système complexe de Jean-Louis LE MOIGNE présentant « l'interaction entre le système modélisé (le phénomène perçu complexe) et le système modélisant (l'action du modélisateur) (LE MOIGNE, 1999, p. 65).

Nous récapitulons enfin dans un tableau constitué de deux parties, les étapes de la construction de ce projet de recherche. Le tableau 4 en présente les antécédents et les prémisses, puis les moments de sa construction. Un tel tableau, inévitablement réducteur, ne rend pas compte de toutes les itérations de la recherche.

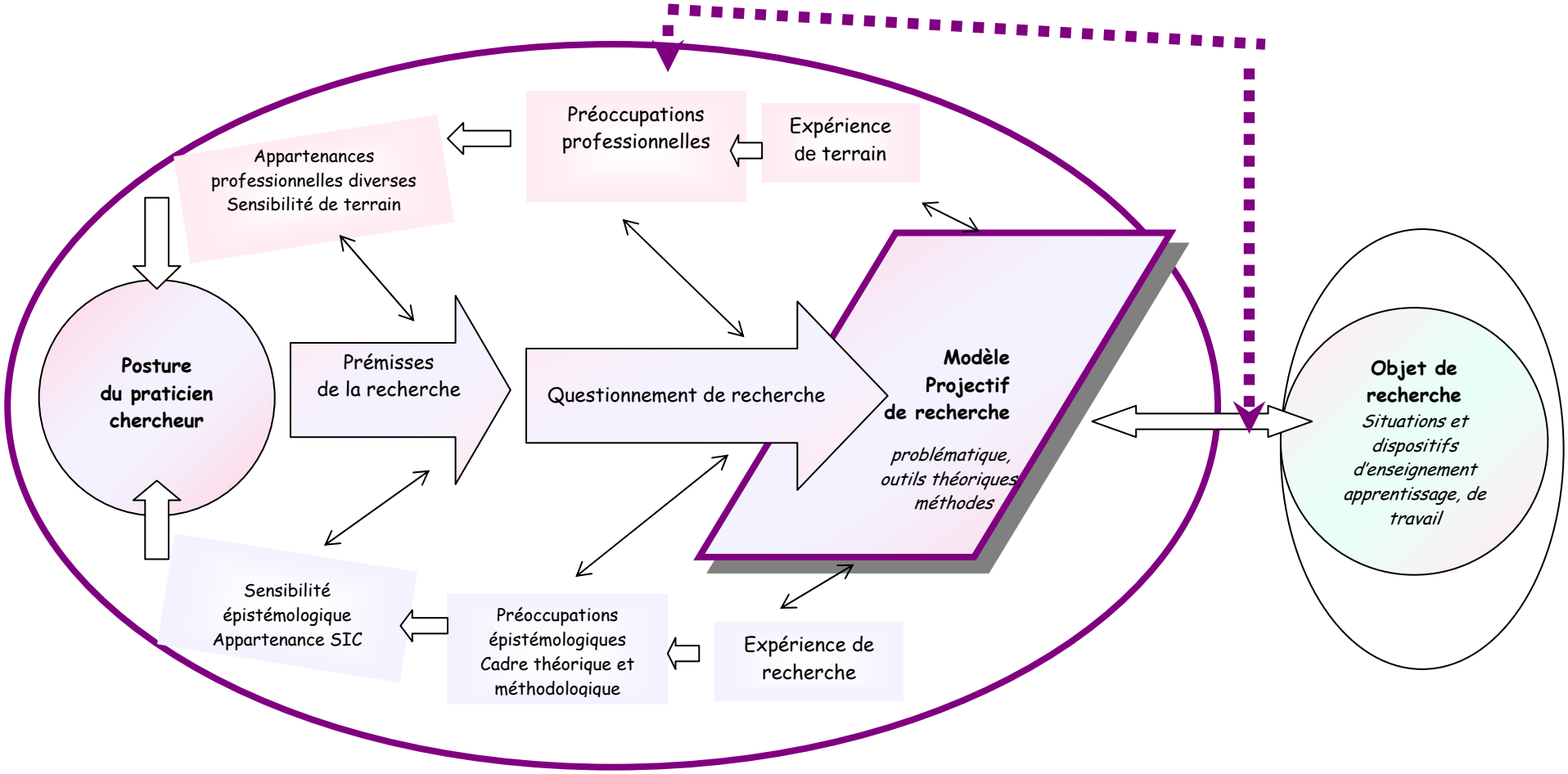


Figure 2. Le système de recherche

Tableau 4. Récapitulatif de la construction du projet de recherche (1)

Antécédents et prémisses

Etape	Centre d'intérêt	Questionnement, problématique	Questions épistémologiques	Questions théoriques
Bilan de Maîtrise	Centres de documentation, Centres de ressources… Lieux documentaires dans l'enseignement et la formation	En quoi sont-ils médiateurs à trois niveaux : ▪ comme espaces ▪ comme dispositifs ressource articulant des fonctions et des missions ▪ générant -et générés par- des situations de médiation	Bilan : la démarche n'est pas constructiviste Elle ne décrit pas les processus en jeu	Approche systémique utilisée, mais le modèle est « fonctionnel » uniquement
DEA	NTE et mutualisation des compétences	Quels sont les enjeux de l'introduction des NTE, présentée comme une mutualisation des compétences et une professionnalisation des acteurs ?	La démarche part de l'observation des situations. Elle est constructiviste	Utilisation de l'approche communicationnelle, de la systémique des relations et de l'analyse stratégique
Bilan de DEA	▪ Le modèle pédagogique ▪ Les situations d'apprentissage collectif dans une organisation	L'innovation pédagogique associée aux NTE est-elle définie comme une modernisation technique, une redéfinition des rôles et des normes, ou comme un changement profond de modèle pédagogique ? Comment favoriser l'apprentissage dans une organisation qui doit innover ?		Complexité d'un tel questionnement, qui implique différents niveaux d'analyse : dimension individuelle, collective et organisationnelle de l'apprentissage

Tableau 4. Récapitulatif de la construction du projet de recherche (2)

Etape	Centre d'intérêt	Questionnement, problématique	Questions épistémologiques	Questions théoriques
Projet de recherche	La situation d'apprentissage comprise comme un acte de communication Les interactions sociales dans les situations d'apprentissage en contexte institutionnel Le lien entre apprentissage individuel et apprentissage collectif	▪ Quelles sont les interactions, quels sont les processus de communication en jeu dans des situations formelles d'apprentissage qui mettent en œuvre des apprentissages individuels et collectifs ? ▪ Comment peut-on définir un apprentissage collectif dans une organisation ? ▪ Peut-on en dégager des conditions pour construire un dispositf qui mette l'ensemble des acteurs en situation d'apprendre Exploration des contextes institutionnels, sociétal, économique, organisationnel de l'apprentissage	Questions posées par le constructivisme : - sur l'implication de l'identité du chercheur dans son projet - sur le caractère construit des référents épistémologiques et théoriques des sciences humaines - sur l'objet de la recherche : le constructivisme dans les situations d'enseignement-apprentissage	Acceptation de la complexité Acceptation du caractère relatif d'une théorie, pour « fonctionner » Exploration des théories en relation avec la problématique de recherche
Modèle projectif de recherche : **Cadre théorique et niveaux d'analyse**	Les situations et les dispositifs d'apprentissage dans une organisation	Définir pour nous les outils théoriques de l'approche communicationnelle et positionner la spécificité de la recherche par rapport aux champs de la pédagogie et de la didactique Redéfinir les termes utilisés (notion de dispositif) Prendre en compte différents niveaux d'analyse	Mêmes questionnements	La dimension temporelle et l'articulation des niveaux d'analyse Le statut des objets dans l'apprentissage Identification de cinq niveaux d'analyse qui devront être tenus ensemble, voire articulés
Modèle projectif **Méthodologie du projet**		Outils de recueil, d'analyse et de validation	Problématique de l'implexité	Identification d'une situation idiomatique standard de référence Sélection des cas

Deuxième partie

Situations et dispositifs en formation initiale

Introduction

Cette deuxième partie est consacrée à l'analyse de situations et de dispositifs de formation initiale.

Nous expérimenterons notre modèle de recherche avec un premier cas « fictif » intitulé « *huis clos* ». Ce cas sera notre témoin, à partir duquel nous analyserons des variations, au fil des situations qui suivront.

Deux analyses de situations en lycée seront suivies de deux cas en collège, en 1993, puis en 2002.

Nous déploierons notre analyse en couches pour chacun de ces cas, ce qui permettra d'effectuer des comparaisons au fur et à mesure de notre périple.

1. Huis clos

« Que l'on songe, par exemple, à l'émotion que nous ressentons parfois en face d'un morceau de musique, d'un tableau ou, plus facilement peut-être, d'un texte littéraire… cette impression, à la lecture d'un poème, de l'avoir toujours porté en nous, cette conviction qu'il ne fait que nous révéler à nous-mêmes : la force du « c'est cela, c'est exactement cela » ne nous entraîne-t-elle pas souvent jusqu'au « c'était déjà là ? »

Philippe MEIRIEU (1987), p.26

Nous commençons cette première partie avec la présentation d'une histoire, dont nous dirons, pour paraphraser Boris VIAN, qu'elle «est entièrement vraie, puisque nous l'avons imaginée d'un bout à l'autre » [22].

Nous utiliserons la métaphore de la scène théâtrale pour décrire la situation idiomatique standard qui sera notre point zéro de référence. Pour caractériser cette situation, nous avons choisi celle d'un cours magistral moderne, participatif, qui tourne à l'échec, situation qui est loin d'être marginale, même en lycée.

Cela ne signifie pas, bien évidemment, que les cours participatifs sont tous condamnés, ni que dans ce théâtre classique de la classe, appliquant strictement la règle des trois unités : une heure, une discipline, un groupe d'élèves (CLERC, in TOZZI et ETIENNE, 2000, p.23) et même des quatre unités : un enseignant (BONAMI, 1996, p.191)[23]*, il n'y ait pas d'espace de jeu pour une innovation pédagogique quotidiennement renouvelée, pour des pédagogies plus actives.*

Nous mènerons ensuite l'analyse, en utilisant successivement les différentes lunettes théoriques qui ont déjà été présentées dans notre première partie.

---

[22] Cf l'avant propos de « L'écume des jours » de Boris VIAN .
VIAN, Boris (1963).- *L'écume des jours*.- ¨Paris : Pauvert

[23] Après avoir intitulé et rédigé ce cas, nous avons retrouvé cette métaphore théâtrale sous la plume de ces deux auteurs, une confirmation de plus qu'elle vient « naturellement » à l'esprit. Jean-Paul UDAVE ajoute que « clown, acteur, entrée en scène, numéro » sont des métaphores classiques pour désigner la prestation de l'enseignant (in TOZZI et ETIENNE, 2000, p.44).

Introduction

Ce premier cas nous sert de point de référence. Il ne permet pas directement de répondre à notre problématique 1, puisque celle-ci pose comme objet d'analyse des situations qui s'écartent du face à face pédagogique standard, de la pédagogie transmissive. Nous rappelons cette problématique :

> **Quelles sont les interactions, quels sont les processus de communication en jeu dans des situations et dispositifs formels d'apprentissage qui s'écartent du face à face pédagogique, qui mettent en œuvre des apprentissages individuels et collectifs ?**

Mais les analyses que nous en dégagerons nous serviront de repères pour comprendre, au fil des situations qui seront décrites et analysées dans nos différents cas, les écarts, les changements, par rapport à ce cas témoin.

De même, nous ne pourrons répondre à la deuxième problématique, puisqu'elle pose la question de l'apprentissage collectif dans une organisation :

> **Quelles sont les interactions en jeu dans un apprentissage, catégoriel ou collectif dans une organisation ?**

Nous pourrons toutefois recontextualiser ces situations de face à face dans le contexte de l'établissement.

Notre premier cadre d'analyse est celui de l'approche compréhensive et de l'action située. Nous considérons ensuite, avec l'analyse sémio-contextuelle, ces cours d'action comme un dispositif de communication, un système de contraintes et de moyens intentionnellement utilisés par des acteurs. Nous clôturerons cette présentation par l'analyse du système des relations et des niveaux d'apprentissage. L'analyse organisationnelle, nous permettra de comprendre cette situation de face à face (problématique 1) dans le contexte de l'établissement (problématique 2).

1.1. Un spectacle ordinaire

Premier Tableau

Une salle de classe, comme il en existe partout en France. Un tableau noir, qui, au fil des années, est devenu vert. Sous le tableau vert, une estrade. Sur l'estrade, un bureau[24]. Le bureau est moderne et sobre : en plastique beige, avec des pieds bleu horizon. Il en impose juste ce qu'il faut. A ce bureau, Madame Lacarrière, professeur de français, nouvellement arrivée dans l'établissement.

Devant l'estrade, trois séries de tables et de chaises alignées, séparées par des travées. Les tables et les chaises sont modernes, et assorties aux surfaces beiges et aux tubulures bleues du bureau. Chaque série est constituée d'une rangée en enfilade de deux tables côte-à-côte. Trois espaces sont ainsi délimités : la rangée près des fenêtres, la rangée du milieu, face au professeur, et la rangée côté couloir. Les fenêtres, très poussiéreuses et agrémentées de rideaux, à propos desquels, à moins de se perdre en conjectures hasardeuses, on ne peut deviner s'ils furent jadis d'un bleu royal ou d'un bleu horizon, sont placées très haut, près du plafond. Il est donc impossible de regarder par les fenêtres.

Les deux rangées latérales sont entièrement occupées, sauf les premiers rangs. La rangée du milieu est complètement dégarnie, à l'exception des deux rangs du fond. Madame Lacarrière a la chance de n'avoir que vingt-six élèves dans cette classe de seconde technologique.

Scène première

Madame Lacarrière jette un coup d'œil circulaire dans la salle et s'assied. En fait, parler de coup d'œil circulaire est ici un abus de langage. Son regard doit sauter de droite à gauche, de gauche à droite, en évitant soigneusement la travée centrale, désespérément vide, à l'exception de la bande des quatre élèves du fond. Si elle avait eu trente-trois élèves, cette rangée du milieu n'aurait pas été vide.

[24] Les estrades ont maintenant été retirées dans beaucoup de lycées, mais dans celui-ci, elles sont encore en place.

« Ici, au moins, il y a un mobilier acceptable, et un surveillant ne vient plus perturber le cours pour prendre le cahier d'appel. Il suffit de penser à accrocher à la poignée de la porte la liste des élèves absents. D'ailleurs, ce lycée est assez calme. Quand je pense que mes collègues de Paris ont pâli, dès que je leur ai parlé de ma mutation dans un lycée technique, voisin du lycée professionnel, de surcroît…. Ces jeunes semblent sérieux, et de bonne volonté, dans l'ensemble, ils m'écoutent. »

Même tableau, deux mois plus tard

Scène II

« Ils n'écoutent pas, ça leur passe au-dessus de la tête, et ils ne posent aucune question. Quand je pense que l'année prochaine, ils passent le bac de français. Et ce programme ! Et en plus, il leur manque les bases en expression écrite… Alors qu'ils se destinent à faire de la communication commerciale... Heureusement que je cible sur des textes clés, des notions essentielles. Mais quand même... Je ne sais plus quoi faire pour les intéresser. Même la cassette que je leur ai passée l'autre jour, de ce film *« Beaumarchais l'insolent »*…. Avec Luchini, …. Ce Luchini, quel acteur…. .Il y en a qui ont aimé le film… mais toujours les mêmes…C'était un petit divertissement. Et qu'est-ce qu'ils en ont tiré ?... Les autres dormaient ou faisaient leurs travaux de l'option commerciale. En ce moment, combien sont-ils à écouter ce que je suis en train de leur raconter? Évidemment, Sandrine Dupont, Fabrice Lepetit et Géraldine Gravier. Ces trois-là, ils sont sérieux, ils travaillent. Ils veulent vraiment avoir leur bac Il y a aussi Yannick et les autres, les premiers du côté fenêtre... Mais en fait, ça ne les intéresse pas. Cette application laborieuse ! Les autres meurent d'ennui. Je n'en dirais pas autant de Christelle. Elle est sensible, cette petite, une personnalité intéressante…. Je ne sais plus quoi essayer. Je ne suis pas là pour faire le garde-chiourme… Quel désastre avant, quand je leur ai fait écouter les poèmes de Rimbaud, chantés par Léo Ferré. Pourtant, « *les assis* »… ! Comment peuvent-ils rester insensibles ? Ils ne vont quand même pas finir par me faire détester Rimbaud…. Quand je pense que ce groupe de musique… comment s'appelle-t-il déjà ?… *« Les têtes raides »*, c'est ça…. Ils chantent des poèmes de Desnos, et ça marche ! Applaudissements à tout rompre !… Ceci dit, les élèves qui vont voir les « têtes raides », font partie de l'élite… Enfin, maintenant, il faut penser à ceux qui travaillent…essayer de les intéresser, ceux-là… Tant que les autres se tiennent tranquilles… Le niveau sonore est encore acceptable… Je n'ai pas à me plaindre, quand j'entends ma collègue du lycée professionnel parler de ses élèves : écouteurs aux oreilles et cannettes sur les tables, injures… Tant que j'arrive à les tenir… Si on en

envoie un chez le proviseur, ou même en étude, c'est fini… On risque en plus d'avoir les parents sur le dos… »

- Ces vibreurs, c'est « space »… (se penchant comme pour prendre quelque chose dans son sac, et chuchotant. L'élève devant elle s'est légèrement décalé pour la cacher) « Oui, salut Chris, tu peux me refiler l'interro de Math à la sortie »…
- Ouf, j'ai fini mon devoir de math ».
- Psttt, fais passer à Jérôme, de la part d'Aurélie »…
- On mange ensemble au Mac Do ? »

Même tableau, cinq mois plus tard

Scène III

Elle est encore seule sur scène. Les spectateurs sont toujours les mêmes. Sont-ils des figurants enrôlés par le Grand Metteur en Scène ? Qui sait, peut-être un jour, l'un d'entre eux voudra-t-il le jouer, ce « one woman show »… Christelle, ou l'un des trois du deuxième rang…

Le texte change, mais c'est toujours pareil… L'actrice a pris bien des libertés…

Elle dramatise certains passages, en supprime d'autres, ajoute des anecdotes de son cru, improvise de plus en plus, varie la gestuelle, se surpasse en éloquence, change de ton, se déplace et circule au milieu des spectateurs, distribue le scénario, fait jouer le texte par un figurant du premier rang, pose des questions, donne des clés d'interprétation, souligne de la voix et du geste les passages cruciaux, plaisante, tente de susciter le rire, aménage des entractes, invente des suspense, gesticule, le joue en comédie, le joue en tragi-comédie, le joue en farce, convoque sur scène un spectateur du dernier rang, celui qui dormait le plus, brandit la menace d'une interrogation surprise…puis reprend son discours d'un ton monocorde. Enseignante et élèves reprennent leur « routine du bricolage quotidien » (TROGER, 2002, p.25).

« Heureusement qu'il y en a certains qui s'intéressent et qui s'accrochent…j'aurai fait le maximum, cette année. »

1.2. Analyse phénoménologique de ces trois micro-situations

Trois micro-situations viennent d'être décrites, espacées dans l'année scolaire.

Notre premier cadre d'analyse est celui de l'approche compréhensive et de l'action située. Comment la première situation est-elle respectivement définie par les acteurs en présence ? A partir des descriptions des deux micro-situations ultérieures, peut-on saisir des changements, des variations, dans ces définitions ?

Nous avons vu dans la première partie de notre thèse, que le modèle de l'action située s'écarte du modèle de l'agent cérébral et planificateur, de l'acteur stratégique « maître de la situation ». Nos acteurs seraient-ils pour autant des individus « programmés » par l'ordre institutionnel et social, la politique de l'école reproduisant les inégalités, l'orchestration des « habitus » générant la perpétuation de ces pratiques ? Philippe PERRENOUD aborde cette problématique du statut du sujet en sociologie de l'éducation :

> « Les marxismes, les sociologismes ou les structuralismes les plus purs et durs n'évacuent donc pas tout à fait le sujet. Mais ils n'en font guère plus **qu'un figurant dans une pièce dont les rôles principaux sont dévolus à ces entités autrement plus impressionnantes** qu'on nomme mouvements sociaux, sociétés globales, classes sociales ou institutions. (PERRENOUD, 1987, p. 20) ».

Le Grand Metteur en Scène tirerait-il les « ficelles » ? L'orchestrateur des effets de structure, des effets de système, des habitus, l'ordre immanent de **la** situation…

Avec l'approche phénoménologique et situationnelle, nous considérons qu'il n'y a pas de situation en soi, mais « **des logiques situationnelles** » pour **des** acteurs. (MUCCHIELLI (dir),1996, p.228.

Quel est donc **l'espace de jeu** dégagé, aménagé, construit ou reconstruit par l'interaction des acteurs dans ces situations, telles qu'ils les définissent ? C'est l'objet de l'analyse situationnelle phénoménologique, qui constitue la première étape de notre investigation.

1.2.1. La première micro-situation : scène I

Aucun des acteurs en présence n'aborde cette première situation avec des intentions stratégiques particulières. Quelles sont donc les identités « professionnelles », les dispositions d'esprit déjà-là des acteurs ?

Madame Lacarrière est de bonne volonté, et souhaite exercer le mieux possible son métier. Elle n'aborde pas cette première séance avec des a priori défavorables, ou une position de défense. Elle a une vision plutôt positive de l'établissement, et de ses élèves. Certes, elle exerçait auparavant dans les sections littéraires d'un grand lycée parisien. Elle a fait le choix de retrouver la douceur de son climat méridional natal. Elle est bien disposée, et prête à s'investir, même si elle est consciente qu'avec des élèves du technique, ce sera plus délicat. Elle n'a pas pris de décision particulière, elle n'a pas construit de scénario pédagogique spécifique. Elle compte sur son expérience et sur « son rayonnement ». Les élèves l'écoutent.

Dans cette classe de section technique, la majorité des élèves n'aime pas le français. Certes, ces jeunes savent que l'obtention du baccalauréat est une condition nécessaire à leur insertion professionnelle.. Ils vont vite savoir si c'est une « vraie » prof, une « prof-prof ». Ce qu'ils en attendent d'abord, c'est « l'efficacité pédagogique, c'est-à-dire la capacité de bien les préparer aux examens et aux diverses épreuves » (DUBET, 1996).

Mais cette échéance du baccalauréat peut être différemment perçue. Pour certains, celle-ci est suffisamment présente pour qu'ils jouent le jeu « scolaire » que le cadre primaire et les routines acquises contribue à leur faire jouer. Les dimensions peuvent être plus ou moins complexes : ambition de réussite professionnelle, pression familiale, souci de l'estime personnelle, sentiment de compétence, valorisation, reconnaissance par les pairs, par l'entourage, par les enseignants…

Pour d'autres, cette échéance est encore lointaine, mais surtout, elle est comme une ligne d'horizon qui s'éloigne, à mesure que l'on s'en approche. Le baccalauréat est un passage obligé, il ne garantit aucunement l'avenir. Une condition nécessaire, mais non suffisante pour obtenir un emploi, assortie de la perspective de devoir sans doute encore poursuivre des études, une fois le baccalauréat en poche. Cependant, s'ils ont une vision plutôt défavorable du français, ils n'ont pas de stratégie préméditée. Ils voient une « prof » plutôt avenante, qui semble bien disposée. Si le français ne sert à rien, cette matière est encore assez fortement coefficientée au baccalauréat. S'ils

peuvent acquérir un stock de méthodes et de connaissances, ce sera toujours cela « de pris » pour éviter de perdre des points dès les premières épreuves de l'année prochaine. Ils ne demandent pas mieux que d'être intéressés, pour éviter de s'ennuyer en cours. Même si ce n'est pas très passionnant, on s'ennuie encore moins en écoutant, et on limite le travail à effectuer chez soi. D'ailleurs, la routine du métier d'élève, c'est d'essayer d'écouter. La quasi-totalité des élèves, solidaire, marque par son installation rituelle dans les rangées latérales une solidarité de groupe et un rejet commun de la matière, cette attente «pour voir » des preuves d'efficacité qu'une nouvelle enseignante doit leur donner.

Et puis, il y a la bande des quatre et les autres du fond…. Blocage affectif envers la matière… Condamnés à revendiquer une identité qu'on leur a progressivement construite, celle de « nuls » ou de « dissipés », voire « d'indisciplinés » …Pris dans une spirale de dévalorisation personnelle… Persuadés qu'ils peuvent faire l'impasse dans la matière, car ils vont réussir dans le domaine technique… ou au contraire déjà peu optimistes quant à leurs chances de réussite scolaire, mais confiants dans leur capacité à « s'en sortir dans la vie » …. Ne supportant pas la position assise et passive de la situation de classe… Ayant du goût pour l'action, pour le sport...passionnés de musique…Une position de rejet frontal, mais aussi une interpellation de l'enseignante, car ils ne se dissimulent pas derrière les élèves installés dans les rangées latérales.

1.2.2. Micro-situation 2 : scène II

Madame Lacarrière aime la matière qu'elle enseigne. Elle se situe dans ce qu'on peut appeler « un paradigme humaniste ». Elle pense que le développement de l'élève passe par l'acquisition « d'un bagage culturel », d'un « patrimoine intellectuel ». Certes, elle sait que la finalité de l'école n'est pas seulement l'instruction, mais aussi la préparation à l'exercice d'une activité professionnelle. Mais le niveau de formation générale est une clé d'accès pour l'acquisition de compétences particulières, y compris sur le plan technique ou professionnel.

Elle dresse un constat d'échec de «sa parole savante ».

> « Ce qui devait être dynamique devient besogneux, ce qui devait susciter le désir secrète l'ennui… Que se passe-t-il donc ? » (MEIRIEU, 1987, p.86).

Elle change de stratégie. Elle prend d'abord des libertés avec le programme. Ces corpus de textes littéraires n'intéressent pas ces élèves, qui sont différents de ceux de son lycée parisien.

Ce désir qui manque, il faut le faire naître grâce à l'émotion littéraire. Il est impossible de rester insensible à la beauté de certaines œuvres. Pour elle, par le texte littéraire, par le poème, l'on accède à « ce fond commun d'humanité, cette sorte de trésor donné en partage à tous, et dont certaines stimulations artistiques viennent nous révéler l'existence » (ibid. p. 27).

Cependant, elle est bien consciente que ces textes, qui lui « parlent », ne parlent pas d'emblée aux élèves.

Elle doit « aider les textes à parler ». Si les élèves accèdent, ne serait-ce qu'avec une ou deux œuvres, à l'émotion artistique, ils seront captivés, incités à acquérir de nouvelles connaissances littéraires, à améliorer leur expression écrite, et à apprécier de nouvelles œuvres. Ce serait le début d'un cercle vertueux.

Cependant, son public a changé, et les ressources de « rayonnement », de « présence » qu'elle utilisait auparavant avec des élèves « littéraires » s'avèrent inefficaces. Elle tente d'utiliser l'audiovisuel, acceptant de céder la place à d'autres interprètes, mais sans succès. Ces moyens sont utilisés « comme vecteurs de communication » auxiliaires » (CLERC, in TOZZI et ÉTIENNE, 2000, p.22). L'usage de l'audiovisuel n'a nécessité aucun réaménagement de l'espace, la télévision étant installée dans la salle de classe, à côté du tableau.

Madame LACARRIERE a doublement mis en jeu son identité : son identité professionnelle, en constatant l'échec de sa parole, et son identité personnelle, en voulant « offrir » aux élèves les œuvres qui l'émeuvent le plus. Elle se donne en voulant leur donner accès à un monde, qui reste pour ces jeunes un monde classique et poussiéreux, séparé de leur culture.

Les attitudes des élèves se stabilisent : ceux qui s'intéressent, et ceux qui travaillent en ayant perdu tout espoir de s'intéresser, vite déçus par l'attitude de Madame Lacarrière, se constituent et sont constitués comme public que cette dernière **peut voir : ceux qui sont là, et ceux qui sont un peu là.** Elle a repéré les bons éléments.

Les autres se constituent et sont constitués comme public que Madame Lacarrière **ne peut ou ne veut plus voir : ceux qui sont là sans y être, ceux qui ne font même plus semblant d'être là, ceux qui sont ostensiblement très occupés ailleurs**. Ils peuvent se livrer à des jeux buissonniers, voire à des jeux interdits, elle fermera les yeux, tant qu'ils n'empêchent pas les autres élèves de travailler, et qu'ils ne dérogent pas aux règles élémentaires de politesse et de respect. Ce consensus tacite doit être respecté.

Elle se fixe maintenant deux objectifs :

- « garder » le plus possible d'élèves au travail, les intéresser, les faire progresser,
- laisser tranquilles ceux qui manifestent leur ennui, leur indifférence ou leur rejet, envers lesquels elle a renoncé à toute « séduction littéraire ». Elle évite, si possible, les injonctions ou les menaces, qu'elle considère comme inutiles. Celles-ci pourraient même être dangereuses, et conduire à des escalades verbales, dont l'issue fatale serait ce tabou absolu : l'éviction du cours et le recours à l'administration ou à la hiérarchie.

1.2.3. Troisième micro-situation : scène III

La situation devient poignante, et tourne au dérisoire.

Madame Lacarrière mobilise toutes les ressources de son jeu théâtral. Elle se démène, elle s'épuise. En vain… Elle a même l'impression que **plus** elle s'agite, **moins** « ses » élèves -ceux qu'elle peut ou veut voir- l'écoutent. C'est alors que son regard « accroche » les regards mornes ou hypocrites, les clins d'œil complices, les manœuvres souterraines, les activités fébriles et, injure suprême, des attitudes de concentration intense… mobilisées pour d'autres matières… « L'enfer, c'est les autres… ». « Plus elle aime l'humanité (les humanités…), plus elle déteste l'individu (les individus) ». S'appuyant sur des ressources statutaires, elle est alors tentée par le recours aux injonctions, aux menaces, à la dévalorisation, mais elle résiste et veut tenir son rôle jusqu'au bout.

Les acteurs ont construit ensemble un espace de jeu, restreint et fragile, un espace de négociation ou plutôt de cohabitation leur permettant de maintenir leurs définitions respectives de la situation d'enseignement-apprentissage qui n'ont guère évolué, bien

qu'elles soient toutes deux fondées sur la définition du « savoir comme stock » (JOBERT, 2000, p.11-16) : une situation de nécessaire acquisition d'un savoir patrimonial, contre une situation de nécessaire acquisition d'un stock de recettes pour réussir au baccalauréat. Ils ont renforcé l'étanchéité de ces deux mondes qui ne se rencontrent pas, celui de la « culture scolaire », et celui de la « culture sociale de la jeunesse » (TROGER, 2002, p.24-25).

« Huis Clos » (métaphore)

« Nous resterons jusqu'au bout seuls ensemble.[…] En somme, il y a quelqu'un qui manque ici : c'est le bourreau. »

Jean-Paul SARTRE (1947).- Huis Clos.-. p.41

Pour maintenir leurs définitions différentes de la situation, l'enseignante et les différents groupes d'élèves n'ont créé ensemble, au cours de leurs échanges, qu'un seul personnage, celui du Grand Metteur en Scène, le grand réducteur des possibles.

Le Grand Metteur en scène est l'espace de cohabitation dans lequel ils se sont condamnés à préserver leurs identités respectives et leurs faibles marges de **manœuvre.**

1.3. Analyse sémio-contextuelle du dispositif

L'analyse phénoménologique vient de nous montrer la construction, par les acteurs, de ce huis clos qui leur permet de maintenir leurs définitions respectives de la situation d'apprentissage standard : une situation d'acquisition d'un savoir patrimonial, contre une situation d'acquisition de recettes pratiques de réussite au baccalauréat, et l'opposition de ces deux mondes.

A partir de ces trois cours d'action, de ces trois situations que nous avons condensées dans les trois micro-situations qui viennent d'être présentées, nous analysons maintenant le dispositif de communication dans son articulation spatio-temporelle. Nous le considérons alors comme un système de contraintes et de moyens intentionnellement utilisés par des acteurs, mobilisés par des processus de communication. Le cadre de l'analyse sémio-contextuelle, nous permet de comprendre **quelles ressources ou contraintes ont été –ou n'ont pas été-** sollicitées dans ces cours d'action, et **comment** elles ont été (ou n'ont pas été) mobilisées. Dans la théorie sémio-contextuelle, l**a communication est considérée comme un processus de modification d'un ou de plusieurs éléments d'un contexte donné**. Ce processus va mobiliser les ressources d'autres contextes clés, présents dans toutes situations de communication. Ces contextes, au nombre de sept, ont été présentés dans la première partie de notre thèse : ce sont le contexte des identités, le contextes des normes et règles, le contexte des positions respectives des acteurs, le contexte relationnel social immédiat, ainsi que les contextes spatial, temporel et physique et sensoriel.

L'enseignante veut agir pour modifier le contexte identitaire de tous les élèves. Elle n'accepte pas leur définition utilitariste de l'apprentissage. Leur accès à la culture représente pour elle, non seulement une condition d'accès à la réussite et à l'insertion sociale ou professionnelle, mais surtout un enjeu pour leur développement personnel.

Son rôle n'est pas limité à l'acquisition par les élèves d'un programme scolaire. Elle doit surtout, faire « vibrer » les élèves à la lecture d'un texte littéraire, leur permettre d'éprouver l'émotion artistique qu'elle juge indispensable pour leur développement personnel. Plus qu'un rôle à jouer, c'est une mission qu'elle veut assumer. Elle aime la littérature, et elle pense que tous les élèves peuvent et doivent ressentir cette attirance, et éprouver la même révélation, la même jubilation qu'elle.

Quelles ressources contextuelles va-t-elle mobiliser dans les différentes micro-situations qui ont été décrites ? Nous décrirons successivement la mobilisation du contexte spatial, du contexte identitaire de l'enseignante, du contexte des relations et des positionnements, du contexte des normes de l'établissement.

1.3.1. L'acceptation de l'aménagement spatial et de ses normes

Elle agit dans l'espace clos de la salle de classe. Elle ne réaménage ni cet espace, ni les places occupées dans cet espace. Elle les accepte d'emblée, et ne les modifie pas. En a-t-elle seulement l'idée ?

Réaménager la salle autrement, cela pourrait créer des histoires avec les autres enseignants l'occupant aussi à d'autres heures. Il faudrait donc perdre du temps à déplacer tables et chaises, au début et à la fin de chaque séance, qui ne dure que cinquante minutes. Le bruit perturberait les cours dans les salles voisines. [25]

De toutes façons, elle n'a pas prévu de travaux en équipes, en petits groupes, ou de débats qui nécessiteraient un réaménagement de la salle.

Elle n'agit pas non plus sur l'occupation des places. Imposer à des élèves de changer de place, pour s'installer dans la rangée médiane, ce serait priver les élèves d'un espace de liberté important. Elle ne veut pas intervenir sur ce contexte de normes implicites, dont l'enjeu est identitaire pour les élèves. Choisir sa place, c'est un moyen pour l'élève d'exprimer à l'enseignant son « identité-pour-celui-ci ». Mais c'est plutôt, à la première séance et avec un nouvel enseignant, **une proposition, une hypothèse d'identité pour celui-ci.** Ce peut être une demande de confirmation, ou une provocation test, pour être « vu ». Les places attitrées ne se stabilisent qu'après une période probatoire. En montrant à la bande des quatre du fond qu'ils n'ont pas retenu son attention, l'enseignante leur signifie déjà qu'elle ne veut pas communiquer avec eux, qu'elle **ne les verra pas.**

Dans cette acceptation de l'aménagement et de l'occupation de l'espace, elle se définit comme validant toutes les contraintes spatiales de la situation, avec les propositions

[25] Certains enseignants essaient de disposer le plus possible de la même salle, pour pouvoir, à leur convenance, aménager l'espace.

de positionnement effectuées par les élèves, et les normes relationnelles qu'elles génèrent.

Cette acceptation des contraintes spatiales porteuses de normes implicites et d'enjeux de positionnement est une première réduction des possibles, et ne sera pas remise en cause dans les micro-situations ultérieures. L'utilisation du téléviseur ne modifiera pas cette configuration.

1.3.2. Le rayonnement et l'éloquence comme expression d'une identité professionnelle

L'enseignante n'a pas vraiment conçu de séquence pédagogique.

C'est par son éloquence, par son rayonnement, qu'elle veut d'abord intéresser les élèves, les sensibiliser, au moins à une œuvre, puis utiliser ce levier pour leur faire acquérir des connaissances linguistiques et littéraires, plus rébarbatives.

Elle intervient sur le contenu en réduisant le programme, et en prenant des libertés dans le choix de textes susceptibles d'intéresser les élèves. Elle s'expose en choisissant des textes qui l'émeuvent jusqu'au plus profond d'elle-même. Elle postule que sont exprimés dans ces textes un patrimoine artistique auquel les élèves ne peuvent rester insensibles. De plus, elle pense qu'elle peut plus facilement les transmettre, parce qu'elle « les porte au fond d'elle-même.

Après avoir essayé de trouver en elle-même les ressources de rayonnement et d'éloquence nécessaires, elle a recours en vain à l'adjuvant de l'audiovisuel, en conservant toutefois la même démarche.

Les réactions d'ennui et de désintérêt des élèves l'atteignent au cœur de son identité professionnelle et personnelle. Elle qui voulait les faire tous accéder à l'émotion littéraire.

Pour elle, les élèves sont démunis, ils n'ont pas de ressources identitaires, de ressources culturelles, sur lesquelles elle peut s'appuyer. La seule expression identitaire des élèves qu'elle peut reconnaître est celle de la quantité de travail fourni.

1.3.3. Le renforcement de la norme de distance relationnelle

L'échec de cette tentative de communication plus affective, par l'émotion littéraire conduit au renforcement de la norme scolaire de distance relationnelle entre enseignants et élèves.
L'enseignante tente seulement de repérer les élèves qui peuvent se démarquer de la norme de fonctionnement du groupe, d'opérer une « segmentation » en séparant les élèves qui travaillent de ceux qui vaquent à d'autres occupations.

1.3.4. La mobilisation d'un contexte institutionnel « repoussoir » comme stabilisateur des positions

Le glissement amorcé dès la première séance : un contrat tacite entre l'enseignant et le groupe qu'elle abandonne, se stabilise alors :

- acceptation des jeux buissonniers ou interdits,
- et consensus sur l'interdiction de tout geste, toute parole, tout acte passible du recours à l'administration ou à la hiérarchie.

Le contexte mobilisé pour normaliser ce positionnement est le contexte repoussoir du cadre répressif organisationnel. Ce cadre répressif institutionnel est craint par les élèves qui ne veulent ni mot sur le carnet, ni avertissement, ni retenue ou heure d'étude, ni convocation chez le proviseur.

Mais il est aussi redouté par les enseignants, car tout recours à l'institution signifie :

- que l'enseignant ne maîtrise plus sa classe. Il sera mal noté par sa hiérarchie. Il est surtout dévalorisé, atteint dans son identité professionnelle et dans son sentiment de compétence. L'activité des enseignants dans leurs classes repose sur une norme de confiance entre ces derniers et l'administration, qui les considère comme des professionnels compétents et consciencieux.
- que l'enseignant a perdu son seul espace de liberté : l'espace du face à face pédagogique, dans ce lieu clos où seul un inspecteur pénètre.

De plus, la hiérarchie ne défend pas toujours l'enseignant face aux parents. L'élève fait maintenant partie d'un système client qu'il faut satisfaire, et elle peut même décider unilatéralement de lever une sanction, contre l'avis des enseignants.

1.3.5. Conclusion : la construction d'une norme de cohabitation

L'espace de jeu commun s'est amenuisé progressivement, et a pris la forme d'un monde qui s'étrique, comme l'appartement de Colin et de Chloé[26]. Cette construction collective émerge du recours aux contextes spatial, temporel, normatif, organisationnel, des positions, comme ressources de préservation des identités et des rôles « déjà-là ». Ces ressources mobilisées agissent comme des contraintes, encerclant les acteurs, qui resteront enfermés dans leurs définitions respectives de la situation. La figure 3 illustre le monde de l'enseignante à l'issue de la troisième micro-situation.

L'acceptation de l'aménagement spatial, des normes relationnelles et des positionnements qu'il induit, le recours exclusif à l'expression d'une identité professionnelle fondée sur le rayonnement et l'éloquence, la non reconnaissance des ressources identitaires des élèves, la construction de normes implicites de non recours aux instances organisationnelles locales concourent à reproduire une situation idiomatique :

- **le monologue de l'enseignant qui s'épuise,**
- **les élèves studieux qui s'ennuient,**
- **les mauvais élèves qui se tiennent à peu près tranquilles.**

[26] « C'est drôle, dit Chick, on a l'impression que le monde s'étrique autour de soi. »
VIAN, Boris (1963).- *L'écume des jours*.- Paris : Pauvert.- p. 116

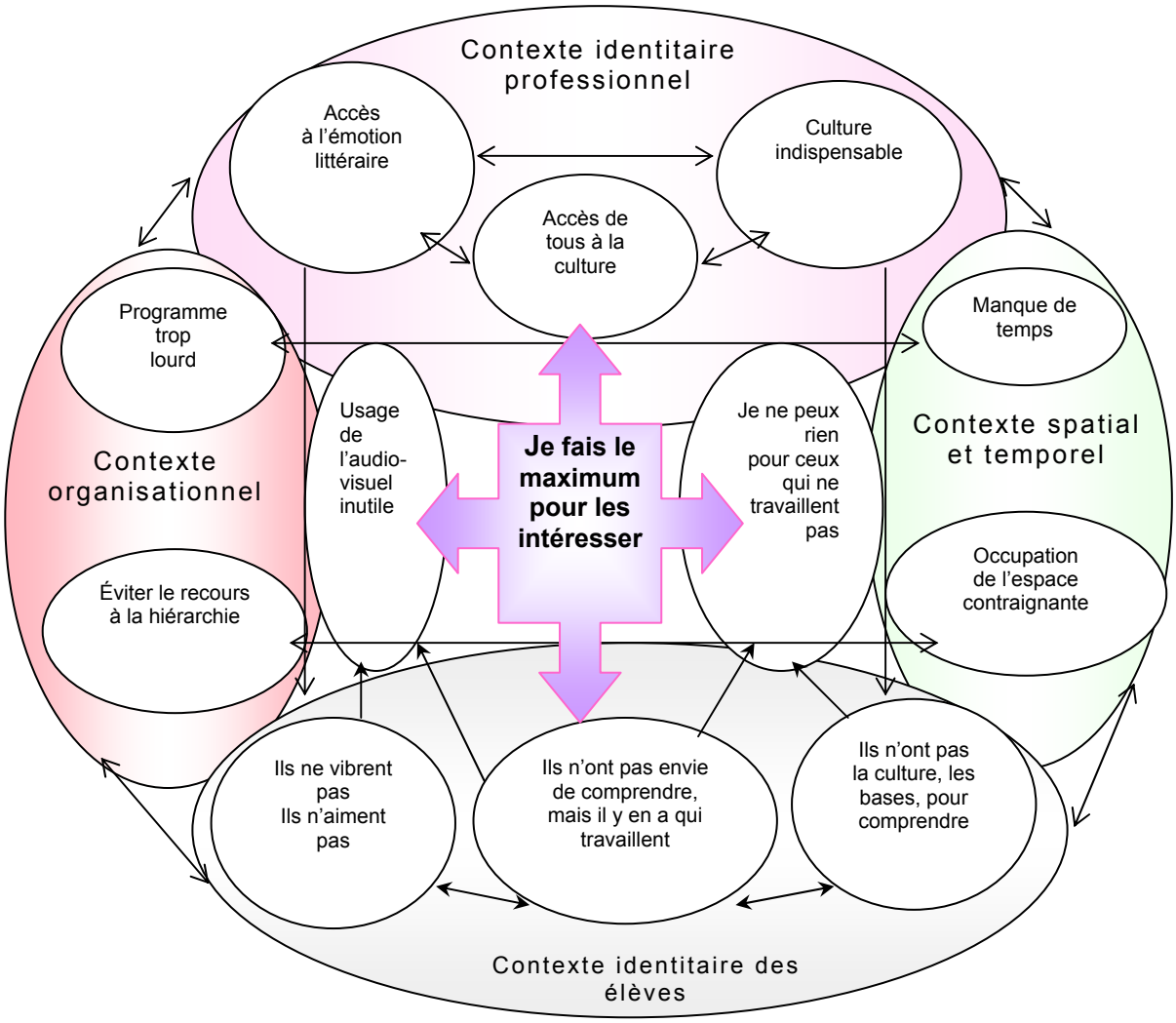


Figure 3. Le monde de l'enseignante à l'issue de la troisième micro-situation

1.4. Analyse du système des échanges

La systémique des relations nous permet de repérer les redondances dans les jeux d'acteurs. Ici, le système est caractérisé par des interactions cumulatives du « toujours plus de la même chose », avec un dialogue de sourds et un renforcement des comportements des différents acteurs. L'enseignante demande la confirmation de son identité. A travers son rayonnement et son éloquence, elle attend la reconnaissance de son identité personnelle, de ses valeurs, et de son identité professionnelle, de ses compétences. C'est une métacommunication. Les élèves répondent par infirmation, en demandant la reconnaissance de leurs propres identités. Plus elle désire qu'ils s'intéressent à ce qu'elle aime, qu'ils s'intéressent à elle, moins ils peuvent s'y intéresser. C'est une métacommunication en réponse à la première.

Les élèves du fond ont d'emblée perdu tout espoir de reconnaissance. Si elle ne les voit pas, ils ne la voient pas non plus. Ils peuvent vaquer à leurs activités en toute quiétude, du moment qu'ils ne perturbent pas le cours. Le contrat tacite est contextualisé par la crainte pour l'enseignante, la menace pour les élèves, de recourir aux instances hiérarchiques et administratives. La figure 4 page suivante présente ces interactions cumulatives.

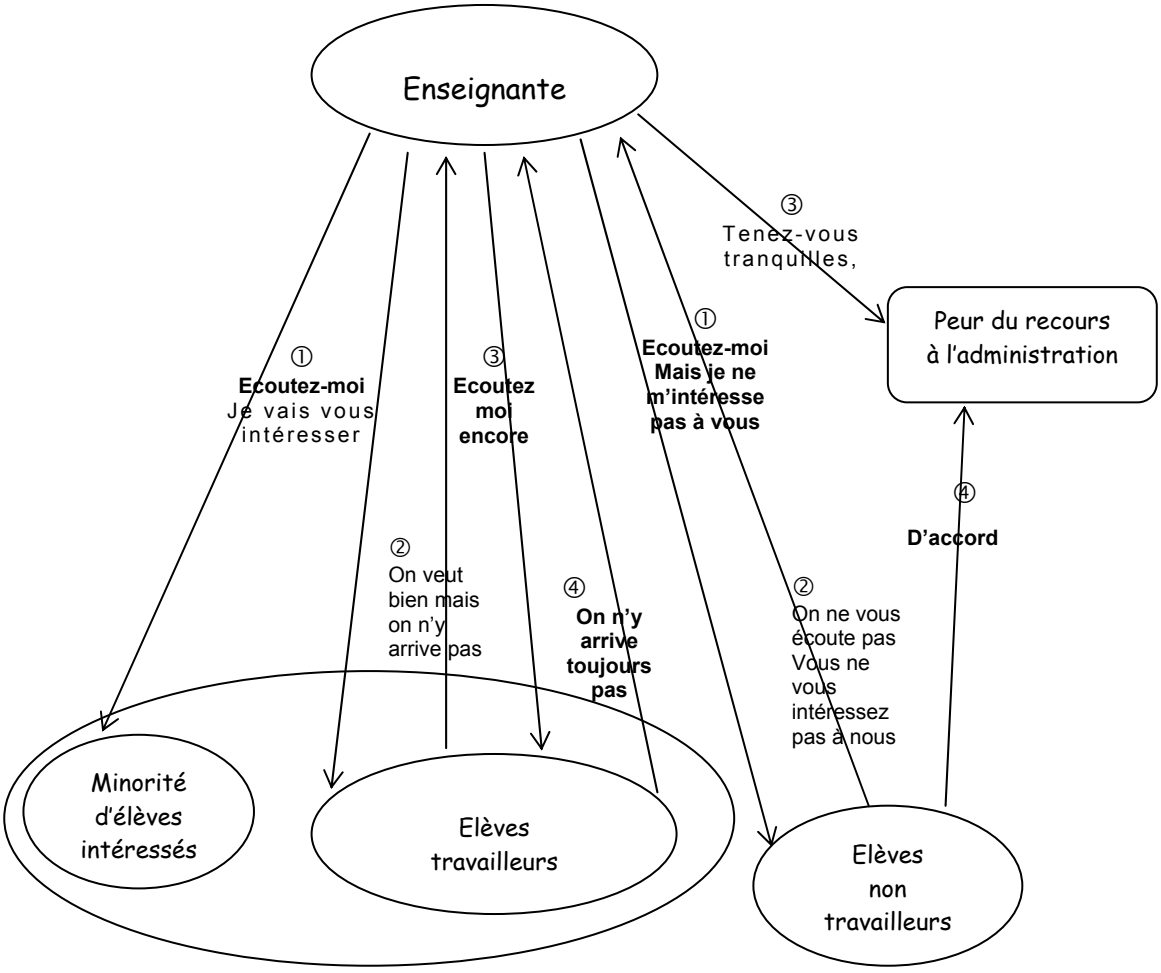


Figure 4. Le jeu des interactions cumulatives

1.5. Analyse des niveaux de changement, des niveaux d'apprentissage

Ces interactions cumulatives conduisent au renforcement des comportements respectifs des différents acteurs. Le dialogue de sourds commence dès la première ponctuation de séquence. Pour les élèves, Madame Lacarrière, venant d'une section littéraire d'un grand lycée parisien élitiste, va les mépriser. Les interactions répétitives entre acteurs les amènent à reconstruire progressivement le Grand Metteur en scène. Ce Grand Metteur en scène, c'est l'absence d'apprentissage.

Dans le meilleur des cas, l'apprentissage sera de niveau I pour les bons élèves, et pour quelques élèves qui travaillent.

Les élèves ont préservé leur conception pragmatique du savoir culturel, assimilé à une marchandise, attestée par le diplôme, monnayable ultérieurement sur le marché du travail.

L'enseignante n'a pu susciter leur intérêt personnel. Cette culture, qu'elle revendique comme « universelle », ne s'enracine pas dans le vécu émotionnel de ses élèves.

Quant à l'enseignante, elle préserve sa définition de sa discipline, intimement liée à la connaissance d'un patrimoine culturel et artistique, **sa définition de la culture, comme enracinée dans son vécu personnel et universelle « en droit ».**

Elle préserve aussi la définition de son métier. Ce dernier est un art, une vocation professionnelle, intimement liée à un idéal humaniste, à des valeurs. Ces valeurs sont l'accès démocratique à ce patrimoine, qu'il faut défendre face à une culture jeune utilitariste et marchande, définie comme une absence de culture. Mais ce patrimoine ne supporte pas la critique, il est « donné ».

Nous pouvons dire, en reprenant les éléments de compréhension que donne Raymond BOUDON de la notion dégagée par Max WEBER, que sa **rationalité est axiologique**. (BOUDON, 1999, p.103-117). Autrement dit, ces valeurs sont des raisons fortes qui commandent son action. Elle vise d'abord que ses actions soient conformes à ces valeurs qu'elle défend. Elle ne vise plus l'apprentissage des élèves, mais la défense de

cette culture humaniste, qu'elle a pour mission d'enseigner. **Face à l'échec, elle préfère maintenir ses convictions, plutôt que de les sacrifier à chercher d'autres moyens pour favoriser l'apprentissage des élèves**. **Son éthique de conviction l'amène à attribuer à des contraintes extérieures les raisons de son échec** : le niveau faible des élèves, l'organisation spatiale, l'environnement organisationnel. Elle ne peut donc qu'utiliser les mêmes moyens, car changer de procédure, en adoptant une démarche d'« éthique de responsabilité », ce serait accepter de remettre en question ses convictions. **Elle renforce ainsi les inégalités d'accès au savoir qu'elle combat**.

Il n'y a donc pour l'enseignante, face à la situation-problème qu'elle rencontre, ni changement dans l'ensemble des possibilités où s'effectuent ses choix, dans sa ponctuation des événements, ni changement dans la mobilisation des contextes : pas d'apprentissage de niveau II. Elle conserve « sa façon de voir ».

1.6. Analyse organisationnelle

L'analyse organisationnelle nous amène à recontextualiser dans l'organisation la problématique 1, celle des interactions, des processus de communication, des niveaux de changement dans cette situation de face à face idiomatique. Nous analysons alors cet ensemble de micro-situations comme des situations de travail, dans l'environnement de l'établissement.

Nous rappelons que les outils de cette analyse, définis en première partie de notre thèse (I/chapitre 3.9), sont le repérage de la configuration organisationnelle, l'analyse des buts de mission et des buts de système organisationnels, et leur définition par les acteurs (MINTZBERG et NIZET), l'analyse des ressources organisationnelles, ou processus d'intervention sur les contextes de l'organisation (MINTZBERG, MUCCHIELLI), et la compréhension des logiques d'action (MUCCHIELLI, GÉNELOT).

1.6.1. Une bureaucratie professionnelle

Nous avons déjà présenté le méso-niveau de l'organisation, celui de l'établissement scolaire (I/chapitre 3.9.1.2). Nous avons avons identifié sa configuration comme une configuration hybride, sous-tendue par « deux logiques organisationnelles à la fois contradictoires et complémentaires, à savoir une logique **bureaucratique** et une autre **professionnelle** », relevant partiellement des deux configurations analysées par

MINTZBERG : **la bureaucratie mécaniste et la configuration professionnelle** (BONAMI, 1996, p.189-202).

L'établissement est une organisation caractérisée par l'absence de structure intermédiaire, « une construction pyramidale, un fort contingent d'enseignants et un petit nombre d'administratifs, parmi lesquels émerge une équipe de direction réduite le plus souvent à une ou deux personnes » (CLERC, in TOZZI et ÉTIENNE, 2000, p ;27). Le chef d'établissement est peu critiqué, il effectue dans cet établissement ses dernières années de service avant la retraite. D'après les collègues, il est humain, compréhensif.

1.6.2. La classe, lieu du travail pédagogique

Cette double logique est présente au micro-niveau, celui de la situation de classe. La division du travail bureaucratique est formalisée dans ce morcellement spatio-temporel et disciplinaire, la logique professionnelle est matérialisée par la liberté d'action de l'enseignante dans sa salle de classe, dans laquelle personne n'entre, sauf l'inspecteur. Ici, le surveillant ne vient plus perturber le cours pour relever les absences, grâce au papier accroché à la porte. **La reconnaissance de cette liberté d'action par la hiérarchie est une norme de confiance envers le professionnel qui doit assumer cette liberté, sinon il devient incompétent et source de difficultés pour l'administration.**

Liberté et solitude de l'enseignant caractérisent donc la situation de classe. Nous notons, par ailleurs, que, compte tenu de cette division du travail, les situations de coordination entre enseignants sont peu fréquentes et très formelles : réunions de rentrée, conseils de classe… Le travail de préparation de cours, de correction de copies, de documentation fait « en coulisse » est solitaire « et ne fait l'objet d'aucune reconnaissance positive et donc d'aucun apprentissage systématique » (CLERC, in TOZZI et ÉTIENNE, 2000, p.77).

1.6.3. Buts de mission et buts de système

Dans cette organisation, les buts de mission sont davantage portés par ces différents professionnels que par les textes officiels, même relayés par le sommet hiérarchique de l'établissement. Ces buts de mission peuvent être regroupés en trois grands types : instruire (permettre aux élèves d'acquérir les connaissances nécessaires pour

comprendre le monde), socialiser (transmettre des valeurs démocratiques) et qualifier (permettre l'insertion professionnelle).

Dans un lycée général, la mission privilégiée par l'organisation est celle d'instruire, dans une logique disciplinaire, le baccalauréat sanctionnant un niveau de connaissances dans ces différents domaines disciplinaires.

Dans ce lycée technologique, s'articulent de façon plus complexe les missions d'instruction et de qualification, car après les options de prédétermination en seconde, les jeunes suivent non seulement des enseignements généraux, mais un enseignement technologique les amenant, après leur baccalauréat technologique, à devenir des techniciens, voire des techniciens supérieurs s'ils poursuivent leurs études pour préparer un BTS ou un DUT.

Pour notre enseignante, il faut justement donner à ces jeunes un bagage culturel qu'ils ne pourront acquérir ultérieurement dans cette filière technologique.

L'enseignante hiérarchise ainsi les buts de mission, en fonction des valeurs qui lui sont propres : instruire, c'est socialiser, puisque c'est permettre à tous ces jeunes d'accéder au patrimoine culturel et artistique. C'est aussi combattre une technologisation, une professionnalisation excessive de l'enseignement. Ce qu'elle revendique, c'est aussi **la place de l'enseignement général, en déclin** dans une filière technologique. Ce qu'elle veut défendre, c'est aussi **sa position comme enseignante de français**, face à ses collègues de l'enseignement technologique et professionnel. Elle peut partager ces buts avec d'autres collègues de l'enseignement général, qui ne se sentent plus considérés comme un corps d'élite face aux enseignants des domaines technologiques ou professionnels.

Mais la prise en compte « d'un système client » est plus récente en formation initiale. L'établissement doit rendre un service public de qualité, et satisfaire ses « usagers ». Ici, les usagers sont d'abord les parents des élèves mineurs. Les parents, faisant partie de la « communauté éducative », estiment avoir un droit de regard sur l'organisation des études de leurs enfants, et les défendent contre l'administration ou les enseignants. **Ils s'instituent comme une force que les enseignants considèrent comme une menace et comme une ingérence dans leur domaine de compétence. Notre enseignante redoute d'être désavouée par l'administration en cas de conflit avec les parents.**

Dans cet établissement, la priorité donnée à la satisfaction des parents n'est pas seulement liée aux buts de mission. Elle relève davantage des buts de système, l'administration désirant avant tout atteindre un bon taux de réussite au baccalauréat, mais aussi entretenir la notoriété locale d'un établissement sans histoire. **Entrer en conflit avec un élève perturbateur, c'est risquer non seulement l'injure ou l'agression, mais aussi le scandale, voire le procès.**

1.6.4. Les ressources organisationnelles

L'analyse de la configuration organisationnelle et celle des buts de système, tels qu'ils sont perçus par Madame Lacarrière, éclairent les analyses phénoménologique, sémio-contextuelle, des niveaux de changement, de cette situation de face à face pédagogique.

Elles permettent de mieux comprendre l'attachement à ses valeurs de l'enseignante, ainsi que les raisons de sa répugnance à intervenir sur les contextes spatial, normatif, des positionnements. Elles éclairent aussi sa solitude, sa réduction au silence : Madame Lacarrière est privée/se prive du soutien de sa hiérarchie, qui ne mobilisera donc pas de ressources pour l'aider, mais elle est aussi privée du soutien de ses collègues, **de ressources relationnelles de proximité**, en l'absence de travail collégial, disciplinaire ou interdisciplinaire.

Tant qu'un événement n'intervient pas, Madame Lacarrière ne peut envisager l'aveu d'un échec ou d'une incompétence après quinze années d'exercice.

Elle ne peut donc recourir à des ressources organisationnelles susceptibles de lui venir en aide :

- La salle des professeurs n'est pas un lieu pour demander conseil, à moins qu'une grande intimité se noue avec l'un ou l'autre d'entre eux. Mais notre enseignante est nouvelle dans l'établissement… Des groupes se forment vite : ceux qui se plaignent des élèves, ceux qui commentent leurs résultats, ceux qui se détendent avant tout…
- Elle ne prend pas l'initiative de consulter des ressources pédagogiques : manuels, ouvrages, supports et sites pédagogiques, listes de diffusion. Ces ressources normatives, concourent à standardiser les procédés de formation (MINTZBERG), mais elles ne sont utilisées que par des enseignants très actifs.

- S'estimant compétente, elle n'aura pas recours aux brèves sessions de formation prévues dans les PAF (Plans Académiques de Formation). Une inscription à ces actions relève de l'initiative de l'enseignant (action sur le contexte de l'identité professionnelle, standardisation des qualifications).
- Le filet des rénovations et autres mesures pédagogiques (modules, ECJS, TPE…) est suffisamment lâche pour que des enseignants « passent à travers ». Certes, les modules existent depuis 1992, mais l'on peut très bien, en module, reproduire le cours magistral…

1.6.5. La logique d'action

Pour le moment, les ressources organisationnelles ne peuvent être mobilisées, et Madame Lacarrière reste enfermée dans la logique d'action du statu quo dans le huis clos.

Dans ce huis clos de la salle de classe, se joue et se rejoue aussi une revendication identitaire dans le contexte de l'organisation, liée à l'importance d'une discipline, à une position sociale, à l'ingérence de parents dans un espace professionnel d'intervention. Cette revendication identitaire cantonne l'enseignante dans une logique d'action incompatible avec la sollicitation de ressources organisationnelles susceptibles de lui apporter une aide.

Madame Lacarrière espère avoir une meilleure classe l'année prochaine. Elle va demander des classes de première. Avec le baccalauréat à la fin de l'année, les élèves seront certainement plus attentifs.

Mais dans la salle des profs, un petit groupe de trois collègues a retenu son attention. Ce sont des enseignants qui interviennent dans la section SMS (Sciences Médico-Sociales). Ils sont souvent en grande discussion, en plein travail. Il y a un prof de philo, une prof de français, et la prof du domaine médico-social. Peut-être qu'une année, elle pourrait demander d'intervenir dans cette section. Mais le niveau des élèves en français est, paraît-il, encore plus bas…

Ainsi, **le contexte organisationnel est actuellement un environnement de non-apprentissage pour Madame Lacarrière, et ce contexte renforce le « huis clos » de la classe.**

Conclusion

La situation idiomatique standard est caractérisée par la construction progressive par les acteurs d'un espace de cohabitation dans le huis clos de la classe. Deux mondes étanches sont maintenus et enseignante et élèves préservent leurs définitions de la situation d'apprentissage : une situation d'acquisition d'un bagage patrimonial, une situation d'acquisition de recettes pratiques de réussite au baccalauréat.

Les contextes spatial, identitaire, des relations, des positions, normatifs sont sollicités pour cette préservation, que les acteurs, devenus des figurants, entretiennent dans des interactions répétitives.

Ils construisent ainsi le Grand Metteur en scène, l'absence d'apprentissage, qui seul sort gagnant de ce jeu.

Voici les éléments principaux dégagés successivement par les différentes lunettes de l'analyse phénoménologique, de l'analyse sémio-contextuelle, de la systémique des relations, du repérage des niveaux d'apprentissage.

L'organisation concourt à enfermer l'enseignante dans la solitude de cet espace, dans lequel sa liberté d'action est le gage de sa compétence. Dans ce huis clos se joue, et se rejoue aussi une revendication identitaire dans le contexte de l'organisation, liée à la discipline enseignée (la reconnaissance de l'importance du français face à l'enseignement technologique), à une position sociale (l'appartenance à un corps autrefois considéré comme d'élite parmi les enseignants), à l'ingérence de parents dans un espace professionnel d'intervention. La logique de sollicitation de ressources organisationnelles, intimement liée à une démarche personnelle éventuelle de l'enseignante, est incompatible avec cette revendication identitaire.

L'analyse organisationnelle nous a permis de recontextualiser la situation de face à face idiomatique dans le contexte de l'établissement. Elle ne nous permet pas de répondre à la question de l'apprentissage collectif (problématique 2), mais elle permet de comprendre comment le contexte organisationnel est aussi un environnement de « non apprentissage » individuel pour Madame Lacarrière, et comment il intervient dans le huis clos de la classe.

2ème partie - Résumé du Chapitre 1. Huis Clos

Dans ce premier cas est décrite, puis analysée la situation idiomatique standard qui sera notre point zéro de référence. Pour caractériser cette situation, nous avons choisi celle d'un cours magistral moderne, participatif, qui tourne à l'échec. Ce premier cas ne répond pas directement à notre première problématique, dont l'objet d'analyse concerne des situations qui s'écartent du face à face pédagogique traditionnel. Mais il nous servira de témoin pour comprendre, au fil des cas suivants, les écarts, les changements par rapport à cette situation de référence. Il ne permet pas non plus de répondre à notre deuxième problématique, qui concerne l'apprentissage collectif au sein d'une organisation. Mais l'analyse organisationnelle nous permet de recontextualiser cette situation de face à face pédagogique dans le cadre de l'établissement.

L'analyse phénoménologique montre la construction collective, par les acteurs d'un espace de négociation ou plutôt de cohabitation à huis clos, qui s'amenuise mais leur permet de maintenir leurs définitions respectives de la situation d'apprentissage : une situation d'acquisition d'un savoir patrimonial, contre une situation d'acquisition d'un stock de recettes pour réussir au baccalauréat. Deux mondes étanches s'opposent : celui de la « culture scolaire », et celui de la « culture sociale de la jeunesse ».

L'analyse sémio-contextuelle permet de comprendre comment cette construction collective émerge du recours aux contextes spatial, temporel, normatif, des positions, comme ressources de préservation des identités et des rôles « déjà-là ». Ces ressources mobilisées agissent comme des contraintes.

L'analyse systémique des relations repère des interactions cumulatives du « toujours plus de la même chose », et un renforcement des comportements respectifs des différents acteurs. Ces comportements sont des métacommunications : des demandes réciproques de reconnaissance identitaires.

L'analyse des niveaux d'apprentissage montre pour tous les acteurs l'absence de changement dans la façon de considérer le processus et l'objet d'apprentissage : l'absence d'apprentissage de niveau II. La rationalité axiologique de l'enseignante l'amène à préférer rester fidèle à ses valeurs, et à ne pas tirer de leçons significatives de son échec.

L'établissement est une configuration organisationnelle hybride, traversée par une logique bureaucratique et une logique professionnelle. Cette double logique contribue à enfermer l'enseignante dans la solitude de l'espace d'intervention de la salle de classe, espace dans lequel sa liberté d'action est le gage de sa compétence. Les buts de mission de l'organisation sont personnellement définis par l'enseignante comme l'accession pour tous à un patrimoine culturel et artistique, qu'il faut revendiquer face à la technologisation de l'enseignement. C'est ainsi la place de l'enseignement général, et sa position sociale d'enseignante qu'elle revendique, position également menacée par l'intervention possible des parents d'élèves. L'enseignante se trouve ainsi dans une logique de revendication identitaire, incompatible avec la sollicitation personnelle de ressources organisationnelles pouvant lui venir en aide. Tant que la situation est encore vivable, Madame Lacarrière joue et rejoue dans ce huis clos de la classe, une revendication de reconnaissance identitaire auprès de ses élèves, mais aussi une position dans l'organisation.

2. « Autour du roman »

> *« La recherche d'informations est par nature une recherche « tout court » ; en d'autres termes, il faut trouver quelque chose et cela relève tout à fait des démarches de découverte, d'imagination et d'invention. »*
>
> *Jean MICHEL (1989), p.174*

Le premier cas, qui vient d'être présenté, constitue pour nous « la situation idiomatique standard » de référence. Nous poursuivons la réflexion, à partir d'un deuxième cas, qui s'écarte du premier, présentant un certain nombre de ***différences*** *que nous voulons mettre en évidence, en utilisant notre modèle d'analyse.*

Il s'agit de la construction et de la mise en œuvre d'une séquence pédagogique, effectuée conjointement par une enseignante en lettres et une documentaliste.

Nous sommes en 1993. Les modules, institués en 1992-1993 dans le cadre de la rénovation pédagogique, peuvent être considérés comme « la première brèche ouverte dans la forteresse » (CLERC, in TOZZI et ÉTIENNE, 2000, p.31).

Mais pour les deux enseignantes, ces modules ne sont pas considérés comme une injonction, mais comme une opportunité à saisir, une marge de manœuvre supplémentaire dans des pratiques d'invention ordinaire, qui, même sans déranger l'organisation scolaire, remettent en cause le fonctionnement traditionnel du CDI, mais aussi le fondement disciplinaire, la pratique individuelle de l'enseignant et l'organisation classique de la classe.

Nous devons préciser notre implication particulière dans les situations qui seront analysées, puisque nous étions l'une des deux protagonistes intervenant dans cette séquence. Descriptions et analyses ont été réalisées et validées grâce aux témoignages des élèves, et collègues concernés, mais aussi soumises à d'autres enseignants, documentalistes ou chercheurs.

Introduction

Nous commençons, avec ce cas, l'analyse des « interactions, des processus de communication en jeu dans des situations et dispositifs formels d'apprentissage qui s'écartent du face à face pédagogique » tel que nous l'avons défini dans notre premier cas.

Nous décrirons le contexte d'émergence de la conception de la séquence pédagogique, et son déroulement.

L'analyse organisationnelle nous permettra de contextualiser des situations de travail, qui ne sont plus individuelles et totalement « cachées », comme dans notre « huis clos ». Il ne s'agit pas encore de travail collectif, puisqu'il s'agit d'un travail de conception et de coordination d'une séquence pédagogique, réalisé par deux personnes (Jeanne et Catherine), avec la participation plus restreinte d'une troisième collègue (Suzanne), enseignante en histoire.

Nous analyserons ensuite différentes situations d'enseignement-apprentissage de cette séquence (problématique 1 des interactions, des processus de communication dans ces situations). L'analyse phénoménologique d'une séance sera suivie de l'analyse sémio-contextuelle, et de l'analyse des échanges de cette séquence considérée comme un dispositif de communication.

Enfin, nous apporterons des éléments de réponse à notre problématique 3, celle des conditions de construction d'un dispositif apprenant, en analysant les niveaux et les limites des apprentissages de cette séquence.

En conclusion, nous dégagerons déjà quelques principes directeurs, qui nous serviront de base de comparaison avec les analyses qui suivront.

2.1. Émergence du projet et conception de la séquence: contextes et acteurs

L'action se situe dans un lycée technologique d'une petite ville de 50 000 habitants environ. Ce lycée se trouve dans une « cité technique », à côté d'un lycée professionnel.

Le projet de réalisation d'une séquence pédagogique vient de la rencontre entre deux personnes, Catherine, nouvellement documentaliste, et Jeanne, enseignante en français. Mais ces deux personnes utilisent conjointement les opportunités respectives de deux directives institutionnelles : les nouvelles missions et compétences des documentalistes, et l'instauration des modules.

2.1.1. Une nouvelle documentaliste, et ses nouvelles missions au CDI

Le rôle pédagogique des documentalistes est réaffirmé par l'institution, qui prône le développement de situations de co-animation entre documentalistes et enseignants.

2.1.1.1. Un stage pratique de courte durée

Catherine a obtenu le CAPES de documentation l'année précédente et effectue un stage pratique de quatre heures par semaine dans le CDI de ce lycée.

Sa situation est particulière, puisqu'elle a préparé le CAPES par correspondance avec les cours du CNED, tout en exerçant son activité dans un GRETA : une activité de formation auprès d'adultes en BTS, et la responsabilité d'un centre de ressources, qu'elle a créé quatre ans auparavant. Elle poursuit cette activité sur poste gagé[27] tout en effectuant son stage pratique en formation initiale. En effet, c'est en situation pratique avec des élèves de formation initiale, et non avec des adultes en formation

[27] Les personnels en poste gagé relèvent de la formation initiale, mais ils sont mis à disposition de la formation continue d'adultes assurée par les GRETA, qui reversent le montant de leurs traitements au rectorat.

continue que doit être effectuée l'inspection pédagogique qui validera définitivement ce CAPES [28].

Compte tenu de ces contraintes spécifiques, l'inspecteur académique, la MAFPEN et le proviseur ont donc réduit de concert la durée de ce stage pratique à quatre heures par semaine.

2.1.1.2. Une documentaliste expérimentée, l'aménagement du CDI comme lieu d'études documentées et de recherches individuelles

Christine, documentaliste en titre, se retrouve donc « tutrice » occasionnelle de Catherine. Elle porte à son actif de nombreuses années dans l'établissement. C'est une ancienne enseignante en sciences qui s'est formée « sur le tas » à la documentation. Elle a été parmi les premières documentalistes de l'académie à informatiser le CDI. Les élèves et les enseignants peuvent ainsi effectuer des recherches documentaires informatisées sur l'ensemble du fonds documentaire. Elle est bien reconnue dans l'établissement, et a obtenu récemment le CAPES en raison de son ancienneté. Elle fait partie de cette génération de documentalistes qui mettent l'accent sur le rôle complémentaire du CDI : le CDI doit permettre aux élèves d'effectuer des recherches documentaires individuelles, en complémentarité avec les enseignements disciplinaires dispensés dans les cours. Il joue ainsi un rôle important dans l'acquisition d'une compétence documentaire par les élèves. Il doit aussi favoriser la lecture, et l'accès à la culture. Elle est en désaccord avec l'évolution pédagogique du rôle des documentalistes prônée par l'institution.

Le CDI se situe au premier étage, dans une aile d'un bâtiment, dans ces locaux vétustes. Il est exigu eu égard à la taille de l'établissement : un couloir d'accès où les élèves déposent les cartables, une salle de travail équipée de ce qu'on appelle les généralités (les usuels et dictionnaires de base), ainsi que des dossiers documentaires, et de trois ordinateurs : l'un permet la recherche documentaire, les deux autres permettent la consultation de différents logiciels : encyclopédies, logiciels de littérature, atlas…

[28] Avec la mise en place, en 2001, des concours réservés pour les personnels précaires intervenant en GRETA, les personnels admis aux concours peuvent maintenant être inspectés dans leur cadre habituel d'exercice, avec leur public d'adultes. Les premières inspections de ce type se sont déroulées au cours de l'année 2001-2002.

C’est une salle d’études silencieuses, surveillées par la documentaliste de son bureau d’accueil.

A partir de cette salle d’accueil, on accède à une troisième salle exiguë qui contient quasiment l’ensemble du fonds : périodiques, manuels scolaires, documentaires et romans, disposés sur des étagères et des présentoirs quadrillent la salle, n’autorisant que de minces couloirs de circulation entre les étagères. Cette salle est vouée au prêt de documents, et à la gestion documentaire (saisie du fonds et gestion du prêt). Deux ordinateurs s’y trouvent : l’un pour la gestion, l’autre mis à disposition du public pour la consultation.

On accède aussi, à partir de cette salle d’accueil à une salle banalisée équipée de tables agencées en U. Cette salle n’est quasiment jamais utilisée. Elle est fermée et dépourvue de vitres donnant sur la salle centrale. Autoriser son accès aux élèves, ce serait perdre tout moyen de les surveiller.

Enfin, deux petites salles annexes abritent du matériel (rétroprojecteurs, caméscopes, fournitures…). Le plan du CDI est représenté en figure 5. Il fait apparaître l’emplacement de la salle banalisée, car nous verrons que celle-ci sera utilisée dans la séquence.

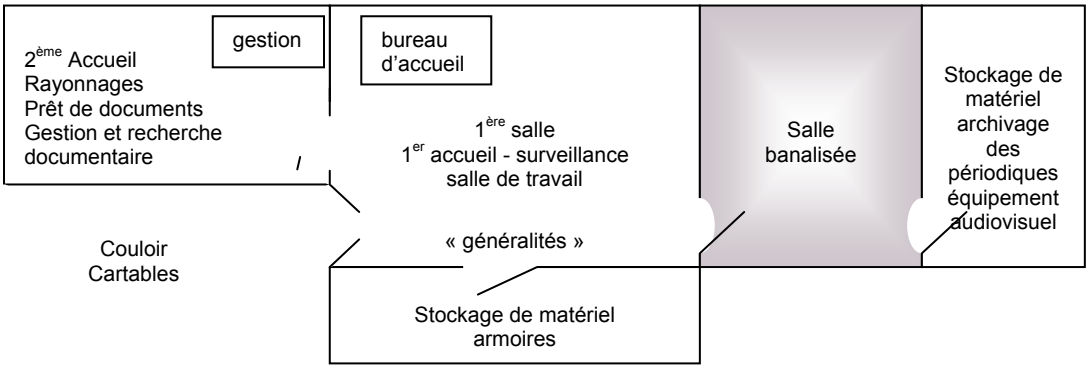


Figure 5. Plan du CDI

2.1.1.3. La mission pédagogique du documentaliste

Catherine, documentaliste « stagiaire », dispose de quatre heures par semaine au CDI. Elle doit mener à bien des activités à finalité pédagogique. En effet, avec la création du CAPES de documentation en 1989, le documentaliste accède au statut d'enseignant, mais ce rôle pédagogique était déjà spécifié par la circulaire de mission du 13 mars 1986. Il est en effet précisé que la mission du documentaliste est « de nature essentiellement pédagogique ».

> [Celui-ci doit assurer]« dans le centre dont il a la responsabilité, une initiation et une formation des élèves à la recherche documentaire.[…] ces activités sont organisées […] selon des modalités établies en collaboration avec les professeurs : plage horaire, classe entière ou demi-groupe, durée du cycle…. » (Ministère de l'éducation Nationale, 1986)

La pratique de séances de co-animation entre un enseignant disciplinaire et le documentaliste est fortement recommandée par l'institution. Ces recommandations ont été faites par des intervenantes MAFPEN. Ces formatrices ont regroupé pendant trois jours toutes les nouvelles recrues promues de l'académie. Catherine est déjà convaincue, c'est bien à cause de la prise en compte de cette dimension pédagogique comme composante principale du métier de documentaliste qu'elle a choisi de présenter ce CAPES.

Christine, la documentaliste en titre de l'établissement, ne peut accompagner Catherine dans l'initialisation de telles séances, car elle fait partie de la génération des documentalistes en exercice bien avant la diffusion de cette lettre de mission et la création du CAPES. Mais elle recommande à Catherine de contacter Jeanne, une enseignante en français avec laquelle elle s'entend bien, et qui fréquente souvent le CDI.

2.1.2. Une enseignante en français, l'instauration des modules en 1ère

2.1.2.1. Un accord pour collaborer dans le cadre des modules

L'enseignante, Jeanne, est dans le lycée depuis plus de vingt ans. Elle a une très bonne connaissance de l'établissement, fréquente très souvent le CDI, s'entend très bien avec Christine. Elle est très appréciée des élèves. L'année précédente, elle a fait venir une actrice qui a initié ses élèves au théâtre. Elle a du d'ailleurs consacrer

beaucoup de temps et d'énergie pour que cette intervenante soit enfin dédommagée pour son temps d'intervention au lycée.

Catherine a déjà vu Jeanne au CDI, et connaît certains de ses collègues enseignants proches, qui sont déjà intervenus en formation au GRETA.

Jeanne donne tout de suite son accord, et par chance, elle a justement une classe d'élèves de 1ère STT (Sciences et techniques Tertiaires), option Comptabilité, en modules sur le seul créneau possible pour Catherine.

2.1.2.2. L'institution des modules

Dans le cadre d'une rénovation pédagogique, les modules ont été institués dans les lycées, pour les classes de seconde en 1992-1993 (Ministère de l'éducation Nationale, 1992, p.1570-1579). L'année suivante ils sont étendus aux classes de première.

Ces enseignements modulaires portent sur quatre disciplines : français, langue vivante 1, histoire-géographie et mathématiques, à raison d'une heure trente par discipline. Le groupe classe est fractionné en deux sous-groupes. Les effectifs étant moins nombreux, ces modules doivent donner l'occasion aux enseignants d'effectuer des activités d'accompagnement plus individualisé, avec des travaux pratiques, des recherches par petits groupes. Les enseignants sont incités à se prêter « aux initiatives les plus variées : projet élaboré par plusieurs professeurs d'une même discipline ou par plusieurs professeurs de disciplines différentes » tout en choisissant les travaux « en fonction des programmes en vigueur et au service de leurs objectifs ».

Les professeurs doivent ainsi :

> «…conduire leurs élèves à mieux maîtriser le sens des apprentissages et les méthodes qui leur sont liées » […], proposer des activités « propices à l'acquisition de méthodes de travail ». Ces activités doivent permettre aux élèves de développer des capacités d'autoévaluation, de réfléchir à leurs habitudes de travail et de prendre conscience de leurs modes d'apprentissage pour les améliorer » (ibid, p.1576-1577).

La plupart des enseignants, dans ce lycée, désarmés par cette nouveauté, et préoccupés par la lourdeur des programmes, reproduisent le cours magistral. Celui-ci est ainsi dédoublé en deux séances modulaires, avec des effectifs réduits de moitié.

2.1.3. La conception commune de la séquence pédagogique

Jeanne et Catherine se retrouvent une fois par semaine au CDI, pendant un mois et demi, pour de brèves réunions de travail qui n'excèdent pas la demi-heure.

2.1.3.1. Choix du thème et premier canevas

Ces élèves de 1ère STT, doivent passer le baccalauréat de français à la fin de l'année.

Au cours de leur première séance de travail, en octobre 1993, Jeanne explique rapidement à Catherine les spécificités de l'épreuve orale du baccalauréat de français. A l'oral, le candidat doit présenter trois groupements de textes et d'œuvres complètes. Un groupement de textes est un ensemble de textes présentant des points communs, permettant une analyse à l'aide des mêmes méthodes, ou des relations thématiques. Le candidat doit donc être capable de situer les textes, les œuvres dans leurs contextes historiques, culturels, artistiques…Chaque groupement de textes doit aussi permettre de dégager des pistes de réflexion, et de renvoyer à d'autres œuvres artistiques (peinture, sculpture) ou littéraires (autres lectures).

Dans ce cadre, Jeanne a prévu la présentation d'un groupement de textes composé d'incipit ou débuts de romans, pour l'épreuve orale. Elle propose à Catherine de réfléchir à une séquence sur l'utilisation du paratexte (1ère de couverture, page de garde, 4ème de couverture, préface, épigraphe, postface), en relation avec ce thème des débuts de romans. Cette séquence se déroulera en février-mars 1994.

Au cours de la séance suivante, Catherine lui propose un canevas, que Jeanne approuve.

puis elles construisent ensemble pendant les réunions de travail suivantes l'organisation des séances à partir des quatre romans que Jeanne a choisis. Elles réfléchissent sur l'ordre dans lequel on va traiter les romans, sur l'ingénierie pédagogique…. Cette séquence sera appelée par la suite **« autour du roman »**.

2.1.3.2. La formulation des objectifs et la définition du dispositif pédagogique

Elles construisent ensuite ensemble pendant les réunions de travail suivantes l'organisation des séances à partir des quatre romans que Jeanne a choisis. Elles réfléchissent sur l'ordre dans lequel on va traiter les romans, sur l'ingénierie pédagogique…. Cette séquence sera appelée par la suite **« autour du roman »**.

En habituée de la pédagogie par objectifs, très pratiquée dans les GRETA, Catherine propose à Jeanne une formulation des objectifs de la séquence.

Objectif général :

- ❖ Dans le cadre de l'étude de débuts de romans, savoir préalablement repérer et utiliser les informations contenues dans le paratexte (1ère de couverture, page de garde, 4ème de couverture, préface(s), épigraphe, postface) pour en dégager des pistes, des hypothèses de lecture.
- ❖ Savoir ensuite utiliser les notes, le dossier documentaire du roman s'ils existent, et la documentation du CDI. pour confirmer ou infirmer ces hypothèses, et approfondir la recherche.

Objectifs opérationnels :

Ceux-ci sont indiqués dans la chronologie de la progression pédagogique.

- ▪ Comprendre la structure d'un livre, et les fonctions respectives de la 1ère de couverture, de la page de garde, de la 4ème de couverture. Savoir repérer l'éditeur, la collection, la date d'édition, la date d'impression.
- ▪ A travers la manipulation physique d'un livre, savoir se documenter :
  - utiliser le paratexte pour dégager des hypothèses de lecture (époque, lieux, personnages de la fiction, thèmes abordés, date d'écriture du roman, de publication, indications sur l'auteur)
  - éléments de lecture de l'image (1ère de couverture)
  - utiliser les notes, le dossier documentaire du livre : lire sélectivement un dossier, un texte pour repérer les informations qui correspondent à un thème de recherche (comprendre, classer, prendre des notes, restituer)
- ▪ Comparer l'efficacité documentaire de différentes éditions, collections, en termes de notes, de repères bibliographiques, de dossiers documentaires
  - exercer un jugement critique
- ▪ Utiliser la documentation du C.D.I. pour approfondir la recherche :
  - utiliser un logiciel documentaire pour sélectionner les documents nécessaires,
  - classer les informations,
  - prendre note de celles-ci,
  - restituer.

Catherine récapitule par écrit les composantes du dispositif pédagogique.

Public visé une classe de première STT

Séquence Préalablement à l'étude de chacun des quatre romans :

- *Le Père Goriot, de Balzac*
- *Le rouge et le noir de Stendhal*
- *Germinal, de Zola*
- *L'or, de Cendrars*

- Une séance d'une heure en modules par demi-groupes, organisée comme suit :
  1. travaux par groupes de deux élèves, ayant chacun une édition du roman et un questionnaire
  2. restitution (évaluation formative)
  3. pistes de recherches
- Une séance d'une heure avec le groupe classe pour l'étude de l'incipit du roman concerné
- Une séance d'une heure avec le groupe classe pour les restitutions des recherches effectuées par les élèves au CDI.

Intervenants

- Enseignante en français et documentaliste intervenant conjointement pour les séances en modules
- Enseignante en français pour la restitution avec le groupe classe
- Enseignante en histoire pour la contextualisation historique

Lieux

- La salle banalisée du CDI pour les séances modulaires
- Les salles de classe habituelles en français et en histoire
- Le CDI pour les recherches autonomes effectuées par les élèves

Supports

- Des éditions et collections différentes pour chacun des romans étudiés
- Des questionnaires et fiches de recherche
- Le logiciel documentaire et la documentation du CDI.

Pour chacun des quatre romans successivement étudiés, un cycle est donc constitué :

- d'une séance co-animée en module,
- puis d'une séance en cours avec Jeanne et la présence occasionnelle de Catherine, consacrée à l'étude de l'incipit,
- d'activités de recherche autonome effectuées par les élèves au CDI,
- d'une séance de restitution des recherches en cours de français avec Jeanne.
- d'une séance d'étude du contexte historique du roman en cours d'histoire.

A la fin de la séquence entière, une séance de synthèse en classe, co-animée par Jeanne et Catherine récapitule l'ensemble du travail fourni pour ce groupement de textes.

2.1.3.3. Les écarts par rapport à la situation zéro

Des différences se dégagent vite, par rapport à notre situation de « huis clos ».

Nous en relevons d'ores et déjà les principaux éléments :

- l'alternance de mises en situation active et d'apports magistraux (module-cours- recherches en autonomie – cours
- la co-animation dans les séances modulaires
- l'intégration du CDI dans l'apprentissage
- le démarrage par une séance en module et non par le cours. La séance en module n'est donc pas une séance d'application des apports donnés en cours magistral. Les élèves sont mis d'abord en situation active de recherche et non d'enseignement traditionnel.

2.1.4. Une participation préliminaire

Avant le démarrage de cette séquence pédagogique, Catherine est présentée aux élèves, et assiste plusieurs fois aux cours de Jeanne dans sa classe. Catherine reste discrète et silencieuse, installée plutôt au fond de la classe, à côté d'une élève, qui lui explique ce qu'ils sont en train d'étudier. Jeanne invite Catherine à participer pendant ses cours, et Catherine accompagne ensuite les élèves dans des recherches qu'ils effectuent au CDI. Elle les aide, par exemple, à rechercher dans l'atlas, les lieux mentionnés dans le roman de François MAURIAC intitulé *Thérèse Desqueyroux*, qu'ils sont en train d'étudier, et qu'ils présentent au baccalauréat.

Pendant l'un de ces cours, une élève, très agitée, cherche à bavarder avec ses voisins. Elle est invitée par Jeanne à deux reprises à garder le calme, sans succès. Jeanne lui demande alors de sortir. Elle s'exécute en silence.

Au cours de l'une des dernières séances avant le début de la séquence, les élèves sont informés sur le thème et les modalités de son déroulement. Les deux sous-groupes ne sont pas constitués en fonction des niveaux des élèves, mais à partir de leurs préférences (affinités et choix du créneau horaire). La fiche d'objectifs n'est pas remise aux élèves. Elle ne leur sera communiquée qu'à la fin du premier cycle (l'étude du premier roman : le Père Goriot), et après qu'ils aient eux-mêmes dégagé ces objectifs à la lumière de leur première expérience. Cette fiche est donc utilisée comme synthèse et comme aide-mémoire.

2.2. Description de la séquence pédagogique

Nous ne pouvons décrire dans le détail l'ensemble des situations constitutives de cette séquence. Nous focaliserons notre description sur la première séance modulaire, puis nous décrirons la séquence dans ses grandes lignes.

2.2.1. Description de la première situation : la séance en module

C'est la première séance.
Quatorze élèves sont présents dans la salle banalisée du CDI avec Jeanne et Catherine. Ils constituent, par affinité, des équipes de deux élèves. Jeanne et Catherine distribuent à chaque groupe un exemplaire du *« Père Goriot* », ainsi qu'un questionnaire, qu'ils doivent renseigner.

Les sept exemplaires du *« Père Goriot »* distribués sont différents : éditeur, collection, année d'édition…

Dans cette première phase, chaque groupe de deux élèves doit remplir le questionnaire (reproduit en annexe 1*),* à l'aide de l'exemplaire du livre qui leur a été donné Les élèves s'activent dans ce travail, feuilletant parfois fébrilement leurs livres. De temps à autre certains élèves interpellent Jeanne ou Catherine pour leur demander confirmation de ce qu'ils ont trouvé, ou pour poser des questions complémentaires. Au début, Catherine répond sur les aspects documentaires, et Jeanne répond sur ce qui renvoie plus directement au français, mais très vite la répartition des « aides » se fait en fonction de la disponibilité, et de la proximité. Les élèves ne sont pas silencieux, certains se réjouissent d'avoir déjà trouvé des réponses, et interpellent leurs camarades, d'autres posent des questions, ou formulent tout haut des réponses, mais aucun groupe ne prête son livre à un groupe voisin.

La deuxième phase est une phase de mise en commun et de confrontation. Elle permet des précisions sur les références bibliographiques d'un livre, la différence entre un éditeur et une collection (exemple : le livre de poche), la différence entre l'année d'écriture d'un roman, l'année d'édition et l'année d'impression, les « lieux » où l'on peut trouver ces informations sur le livre, la variété des traitements documentaires d'une édition à l'autre : parfois a-t-on mis en relief le nom de l'auteur, et non le titre du roman, parfois est-ce l'inverse…

Les élèves découvrent aussi les fonctions respectives d'une première de couverture : accroche, marketing, et d'une page de garde : fournir des informations documentaires plus complètes. Ils confrontent les choix qui ont présidé à la réalisation de la 4ème de couverture : extrait du roman, commentaires de critiques, illustrations, résumé…

Mais les divergences sont marquées lorsqu'il s'agit de caractériser *le Père Goriot.* En effet, les illustrations des premières de couverture sont **toutes** différentes : l'une présente *le Père Goriot* en riche bourgeois à l'air satisfait, l'autre en clochard sur un banc, la troisième sur son lit de mort, la quatrième est une caricature présentant un monsieur bien en chair, à l'air un peu rapace frisant l'Harpagon, une caricature de Daumier le montre en bourgeois benêt, une allégorie nous exhibe un martyr entourant d'un bras une jeune fille, ou alors nous n'avons qu'un portrait du visage de l'homme, qui semble triste, avec d'autres personnages en pied. L'annexe 2 donne quelques exemples de ces « figures » du *Père Goriot*.

Les discussions sont vives quant à l'âge, la condition sociale, la personnalité du *Père Goriot.* Chacun montre le livre pour justifier ses dires. Alors, les pages de couverture sont comparées, mises côte à côte…Tout le monde a raison… mais ne détient qu'une partie de la vérité sur le *Père Goriot*. Le groupe entier émet des hypothèses sur l'histoire de cet homme. Jeanne et Catherine laissent émerger les suppositions sur le *Père Goriot* et sur les autres personnages du roman. Elles n'interviennent, dans cette séance de synthèse, que pour aider à mettre en relation, et valider les hypothèses émises. A partir de ces hypothèses, il est facile pour les élèves de supposer la présence dans le roman, de tel ou tel thème.

2.2.2. Le déroulement global de la séquence

La séance consacrée à l'étude de l'incipit suit. Catherine n'a pu assister à cette séance particulière, mais elle a participé à d'autres séances de « cours » consacrées aux autres débuts de romans. Jeanne trouve que les élèves sont déjà bien « dedans », et cela lui semble beaucoup plus facile et plus riche d'aborder chaque début de roman après une séance préalable comme celle-ci. Il lui semble avoir fait « l'économie » d'explications qui auraient été données sous la forme d'un cours magistral. Catherine partage son point de vue. **Les élèves ont déjà commencé à entrer par eux-mêmes dans le monde de ce roman, avant d'en lire les premières lignes.**

Les recherches à faire en autonomie au CDI sont données à la fin du cours, et réparties entre les élèves, toujours par équipes de deux élèves (cf annexe 3). Celles-ci visent à mobiliser les compétences documentaires dans le cadre de projets précis d'approfondissement de connaissances, de réflexion, sur l'auteur, sur l'œuvre, sur le contexte… Ces recherches font partie intégrante de chaque cycle : elles donnent lieu à des restitutions en cours, pendant une heure, avec Jeanne. L'annexe 3 en présente les objectifs pédagogiques.

Ensuite démarre le cycle consacré à l'exploration du roman suivant, qui commence toujours par la séance modulaire au CDI.

Nous retraçons ici les grandes lignes de la séquence d'ensemble, sans décrire chaque séance dans le détail.

Les questionnaires sont de moins en moins guidants, et permettent d'explorer de nouveaux aspects : le sous-titre, la notion d'épigraphe ; le contexte historique …la notion d'œuvre (*Germinal* – Zola) et l'utilisation du dossier documentaire situé à la fin du roman. Les élèves peuvent repérer, au travers des différentes éditions, des traitements documentaires différents : le degré de précision et la richesse des informations apportés par les notes, la présence ou l'absence de référence concernant les illustrations de la première de couverture… Globalement, ils découvrent que plus l'édition est récente, plus le traitement documentaire devient fiable et riche.

A l'issue de l'étude de chaque nouveau roman, des recherches comparatives entre Balzac et Stendhal, puis Zola doivent être effectuées au CDI, visant à mettre en relation les auteurs et les contextes historiques : leurs vies culturelles et affectives, leurs voyages, leurs opinions politiques, leurs idées, ce que Zola pensait de Balzac…Les élèves travaillent la chronologie du 19ème siècle avec Suzanne, leur enseignante en histoire : ils réalisent une frise historique qu'ils intègrent dans leur dossier de français.

Le quatrième roman étudié est *l'or* de Blaise Cendrars. Il donne lieu à des lectures comparatives de l'image à travers les choix très différents d'illustrations. Les élèves expriment leurs préférences avec vivacité, et argumentent leurs choix. Ceci vient conforter les acquis des séances précédentes : dans le choix d'une illustration de première de couverture, on retient une certaine vision du roman : facture réaliste ou symbolique, accent mis sur le contexte géographique et social ou sur l'individu, comment est sollicité l'imaginaire…

Lors de cette dernière séance en module, certains élèves se lèvent même spontanément pour aller effectuer des recherches documentaires, quand ils en ressentent la nécessité, et exploitent les ressources du CDI : recherche d'un mot dans le dictionnaire, exploration du logiciel de littérature…

2.2.3. Une satisfaction partagée

L'ensemble des acteurs de cette séquence a manifesté sa satisfaction : Jeanne, Catherine, la collègue d'histoire, et les élèves.

La quasi-totalité des élèves a souhaité présenter ce groupement de textes à l'oral du baccalauréat alors qu'il y avait un éventail de thèmes permettant d'autres choix. A l'oral, ils ont présenté, outre l'étude de chaque début de roman, le dossier complet, incluant tous les questionnaires, les résultats de leurs recherche et la frise historique.

2.3. Analyse organisationnelle de ces situations de travail préparatoire en binôme

Nous commençons par analyser ces situations de travail dans le contexte organisationnel, en lien avec notre problématique 2, car ces situations peuvent être considérées comme un « déjà-là » présent au moment de l'initialisation de la séquence par la séance modulaire. Nous interrogeons ce contexte pour comprendre les intentions qui vont animer nos deux protagonistes dans la conception de cette séquence pédagogique.

2.3.1. La configuration organisationnelle de l'établissement

La configuration de l'établissement est classique, analogue à celle qui a été présentée dans notre cas de référence. Ce lycée ne se particularise pas par la mise en œuvre de démarches pionnières ou de projets particuliers. Les avis des enseignants sur le chef d'établissement divergent : certains reconnaissent son dynamisme : il a négocié avec la Région un programme de rénovation des bâtiments actuellement très vétustes, et de construction d'un nouveau CDI, il appuie des démarches initiées par des enseignants visant à obtenir l'attribution d'une nouvelle section de BTS. D'autres se plaignent de son management autoritaire et peu à l'écoute.

2.3.2. Des buts de mission communs

Jeanne entretient des relations privilégiées avec un petit groupe d'enseignants intervenant dans différentes disciplines et à différents niveaux. Catherine connaît déjà certains de ces enseignants, avec lesquels elle a déjà collaboré dans le cadre du GRETA. Ces enseignants jouent un rôle dynamique dans l'établissement, et sont engagés politiquement, dans un syndicat dont l'audience locale est limitée.

Les buts de mission de Jeanne et de Catherine ne sont pas éloignés de ceux de Madame Lacarrière. L'incitation à la lecture, ainsi que l'acquisition d'une culture littéraire est une motivation commune entre documentaliste et enseignante, commune à Jeanne et à Madame Lacarrière.

Cependant, ces buts de mission sont indissociables, pour nos deux protagonistes, de la prise en compte de leur public, et du regard qu'elles portent sur les élèves. Peut-on dire que ces buts de mission s'incarnent dans la logique d'un service rendu à des bénéficiaires identifiés ? Elles témoignent d'une attitude empathique. Elles se mettent à leur place, et les acceptent comme ils sont. Elles pensent que cette acceptation est même la condition préalable d'un changement. Leur mission prioritaire, c'est de mettre en œuvre les moyens nécessaires pour favoriser l'apprentissage des élèves en difficulté, de ne pas reproduire ou renforcer l'exclusion scolaire. Elles ne conçoivent pas cette séquence pédagogique pour les bons élèves. Elles pensent d'abord à « la bande des quatre du fond » de notre « huis clos ». Elles savent aussi que ces élèves sont, pour la plupart, rebutés par la lecture, et elles veulent d'abord exciter leur curiosité, afin qu'ils aient envie de lire, de découvrir un roman. Elles fondent donc la construction de cette séquence pédagogique **sur la connaissance des élèves eux-mêmes, en particulier sur leur indifférence, voire leur rejet d'une culture littéraire qui n'est pas la leur. C'est bien cette définition commune de l'identité des élèves qui les met en mouvement, et ce qui différencie nos enseignantes de notre Madame Lacarrière, du huis clos.** La différence porte d'abord sur la reconnaissance des élèves, tels qu'ils sont, sur **l'acceptation de ce paradoxe : si l'on veut changer quelqu'un, il faut d'abord le reconnaître comme il est, accepter d'entrer dans son univers**.

2.3.3. Des ressources institutionnelles incitatives plus qu'injonctives

D'après Françoise CROS, l'innovation peut être définie, dans les années 1960-1977, comme une « rupture symbolique », un mouvement contestataire porté par un réseau de mouvements pédagogiques, auquel le macro-système répond par une avalanche de réformes (10 % pédagogique, création du CDI, pédagogie différenciée, foyers socio-éducatifs, et enfin la réforme HABY du collège unique) (CROS, in BONAMI et GARANT, 1996, p. 16-22).

Les années 1978-1989 traduisent un changement dans la politique du macro-système : les initiatives, les volontés personnelles et collectives sont à encourager, à valoriser. Les MAFPEN, créées en 1981, accompagnent le changement. Ce sont « les innovateurs de la période précédente qui forment le plus gros contingent des formateurs MAFPEN ». Les « projets d'établissement » doivent favoriser cette innovation. L'innovation pédagogique est ainsi « institutionnalisée »[…] « elle appartient au système et corrige les excès de contrôle comme une soupape de sécurité » (ibid. p.24). Les ressources organisationnelles privilégiées sont donc la re-standardisation des qualifications, (l'action sur les identités professionnelles), et la débureaucratisation relative des établissements, le changement de leurs normes de fonctionnement, visant à leur faire intégrer une dynamique de projet (DEMAILLY, in BONAMI et GARANT, 1996, p. 176-177).

Nous sommes en 1993. D'après Françoise CROS, depuis le début des années 1990, l'innovation devient « une obligation professionnelle », elle « fait désormais partie intégrante de la compétence de l'enseignant, qui doit « continuellement inventer ses propres normes stratégiques convenant au contexte, aux élèves et à la diversité des situations rencontrées » (ibid. p.25-26).

Les textes officiels concernant l'instauration des modules préconisent le développement d'interventions interdisciplinaires, et la constitution de banques de données de suivi des modules dans les CDI. Certes, l'instauration des modules est injonctive, les modules sont obligatoires. Cependant, les initiatives des modalités de leur mise en œuvre sont laissées aux enseignants. Les ressources institutionnelles sont doubles, reproduisant encore le double visage de la bureaucratie professionnelle dans ses deux composantes : injonction (contexte normatif) relativisée par la sollicitation des initiatives professionnelles (contexte des identités professionnelles),

volonté de diffusion des expériences pilotes (vers une standardisation des procédés par collecte et tri des expériences). **Dans notre établissement, comme dans bien d'autres, l'on peut observer un très net décalage entre l'état des pratiques locales, et la teneur des préconisations institutionnelles. Dans la pratique, la majorité des enseignants reproduisent en module le seul modèle de référence du cours magistral en dédoublant ce cours.**

2.3.4. L'utilisation de ressources organisationnelles mobilisables et l'évitement du recours à la hiérarchie

La construction d'un parcours pédagogique interpelle les enseignantes dans leur relation à l'institution, et à la construction de nouvelles normes prônées par celle-ci. Jeanne et Catherine utilisent les dispositions institutionnelles des modules et des missions des documentalistes parce que celles-ci vont dans le sens de leurs intentions communes, et non parce qu'elles sont prescrites par l'institution. **Elles disposent ainsi d'un cadre légitimant, mais surtout d'un nouveau cadre logistique** : l'espace-temps des modules, l'espace du CDI comme lieu d'intervention pédagogique, l'espace de co-animation entre documentaliste et enseignante (la co-animation est beaucoup plus difficile à organiser entre deux enseignants disciplinaires).

Le cadre de cette séquence est limité par un consensus tacite : utiliser ces nouvelles ressources logistiques, mais ne pas perturber le fonctionnement traditionnel, et ne pas demander de ressources supplémentaires au chef d'établissement.

Ceci mérite quelques explications.

L'année précédente, Jeanne a fait venir une comédienne, qui a initié ses élèves à l'art théâtral. Elle s'est épuisée dans de longues démarches administratives pour recueillir l'autorisation pour cette intervention, mais surtout obtenir que cette intervenante soit dédommagée pour sa prestation. Malgré ses relances régulières, la comédienne a été rémunérée plus d'un an après que les services aient été rendus.

Catherine, de son côté, a organisé l'année précédente, avec justement l'un des enseignants que connaît Jeanne, une conférence sur la veille technologique, effectuée bénévolement par un intervenant extérieur, à laquelle une centaine de personnes ont assisté : des élèves de sections BTS et DECF, mais aussi des stagiaires GRETA en

BTS et en formation d'adjoints de direction. La préparation de cette conférence leur a demandé un travail considérable, entre les demandes d'autorisation du proviseur, de mise à disposition de la salle, et de matériel audiovisuel et informatique. Ils n'ont bénéficié d'aucun appui logistique pour cette opération, provenant de l'administration et des agents. Ils ont heureusement obtenu de l'aide d'autres collègues enseignants. Le jour J, ni le chef d'établissement, ni les CFC ne sont venus saluer l'intervenant, introduire la conférence, ou le remercier à l'issue de celle-ci. Avant de partir, au vu de l'épaisseur des liasses à remplir pour un simple dédommagement des frais de transports, l'intervenant a préféré renoncer à tout remboursement. Cette double expérience est donc un déjà-là limitant le cadre dans lequel elles vont concevoir le dispositif.

Leur intention commune est ainsi de ne pas se retrouver dans une situation qui mette en péril l'image de l'établissement, et leur position face à des intervenants extérieurs, les lenteurs bureaucratiques pouvant facilement être comprises comme signe de fermeture et de manque de respect.

Mais un autre contexte limitant intervient. Catherine est stagiaire et n'a pas la même latitude d'intervention que Christine, la documentaliste en titre de l'établissement. Jeanne connaît bien Christine. Elles veulent toutes les deux **éviter de la heurter en instituant ce qui serait pour Christine perçu comme une perturbation du fonctionnement normal du CDI.** Catherine a déjà constaté cette année le mécontentement de Christine lorsqu'un enseignant en physique investissait le CDI avec un demi-groupe d'élèves, pour effectuer des recherches sur le fonds des périodiques à partir de thèmes divers. Les revues sont archivées au fond du CDI, comme l'indique le plan représenté en figure 5. Elles ne sont pas en libre accès. Lors d'une recherche informatisée sur le fonds documentaire, les élèves identifient des références d'articles. La documentaliste ou son assistante en CES doit donc régulièrement quitter la salle d'accueil ou la salle de gestion documentaire pour aller chercher les périodiques concernés. Une fois qu'ils ont été consultés, il faut les remettre en place.

Ce contexte permet de comprendre les raisons du choix de la salle banalisée du CDI comme lieu d'intervention pour les modules.

2.3.5. Identités professionnelles, et logiques d'action

Au cours de leurs échanges pour construire ensemble cette séquence pédagogique, les enseignantes expriment des identités professionnelles tantôt communes, tantôt complémentaires, mais elles se « reconnaissent » l'une l'autre comme porteuses d'une vision commune de la relation pédagogique. Jeanne reconnaît à Catherine le statut d'enseignante, ce qui n'est pas encore le cas pour la majorité des enseignants disciplinaires.

Les enseignantes se définissent d'abord comme des conceptrices capables de créer conjointement un scénario. Ce scénario est en rupture avec la règle des trois unités : de temps, de lieu, de contenu. Elles s'entendent toutes deux pour repositionner différemment le CDI. Celui-ci, traditionnellement positionné comme lieu de recherche ou de travail individuel, doit être considéré comme un lieu pédagogique à part entière.

La construction d'une séquence pédagogique fait appel à leurs capacités de conception et d'anticipation fondées sur l'expérience, sur leur positionnement par rapport à leur institution, sur une vision de la relation pédagogique.

Leur rationalité n'est pas gouvernée par des principes axiologiques, comme dans le « huis clos ». Elle devient **procédurale en finalité**. **Avec ce public, dans un cadre de contraintes donné et d'ouvertures organisationnelles considérées comme possibles,** il s'agit de mobiliser leurs expériences respectives **pour apporter une solution forcément limitée au même type de situation-problème que dans le « huis clos », celui du manque d'intérêt des élèves pour le français, la littérature, la lecture.** Si l'on reprend la typologie des paradigmes de rationalité dégagée par CUSINATO**,** nous pouvons dire que ces enseignantes mettent en œuvre, en concevant cette séquence**, la rationalité procédurale d'un plan d'action limité, en relation avec un programme, des missions et un environnement considéré comme complexe.** Le scénario pédagogique, peut être considéré comme un système de contraintes et d'incitations**, reposant sur une anticipation du comportement de ces élèves, considéré comme prévisible, visant à modifier leur vision de l'objet d'apprentissage** (CUSINATO, p.8 et 14).

Cependant, ce ne sont pas deux professeurs de français qui construisent ensemble cette séquence pédagogique. Les identités professionnelles des deux enseignantes sont très différentes. Si l'une exerce depuis des années comme professeur de français dans ce lycée, l'autre exerce son activité en formation professionnelle avec des jeunes

ou des adultes déjà sur le marché du travail. De plus, si Catherine est à temps partiel formatrice en français, elle véhicule aussi une culture de documentaliste. **Les positionnements disciplinaires sont liés, complémentaires :**

- pour Jeanne, c'est intéressant car cela permet aux élèves de se construire des repères sur le roman, de façon dynamique car les élèves prennent une part active, et cela facilite l'apprentissage du contenu en français : étude littéraire des débuts de romans ;
- pour Catherine, c'est l'occasion d'aider les élèves dans la méthodologie documentaire de base : comment est conçu un livre, quelles sont les références bibliographiques, comment tirer parti d'informations diverses etc…

2.3.6. Une connivence immédiate, un micro fonctionnement adhocratique

La connivence est liée à cette reconnaissance intuitive de buts de mission communs. Elle est aussi renforcée par des positionnements équilibrés entre les deux enseignantes. Françoise CLERC rappelle qu'encore actuellement « les documentalistes agissent par délégation de la responsabilité pédagogique du professeur » (CLERC, in TOZZI et ÉTIENNE, 2000, p.23). Les documentalistes sont en général considérés comme les « fournisseurs de documents ou d'informations » nécessaires à l'activité pédagogique. Jeanne se situe ainsi en rupture avec cette conception.

Leurs échanges sont rapides, opératoires. Elles se comprennent à mi-mot. Elles ne déroulent aucun grand discours pédagogique. Elles ne se réfèrent pas à tel ou tel courant de pensée, à telle école.

La préparation de cette séquence peut être considérée comme une **« autoprescription d'une action pédagogique »** (ibid. p. 18), **l'établissement étant apporteur du cadre logistique nécessaire à l'exercice d'une activité professionnelle qui se diversifie et nécessite un ajustement mutuel régulier.**

2.4. Analyse phénoménologique de la première séance modulaire

Après avoir décrit le contexte d'émergence du projet (chapitre 2.1) et le déroulement de la séquence (chapitre 2.2), nous avons analysé l'activité de conception de ce dispositif, dans son contexte organisationnel (chapitre 2.3). Nous entrons maintenant dans l'environnement de recherche de notre problématique 1, celle de l'analyse des interactions, processus de communication et niveaux de changement dans des situations d'apprentissage formel, qui vise à mettre en relation les micro-situations, la situation, les ressources contextuelles du dispositif mobilisées, ainsi que le système de relations. Nous commençons ici l'analyse de **la première situation pédagogique formelle de cette séquence**, et de l'articulation des différentes micro-situations qui la constituent. Cette situation a été décrite au chapitre 2.2.1.

2.4.1. Les sollicitations de rôles

Nous commençons l'analyse de la situation par le repérage de la répartition des rôles sollicités et tenus dans l'action entre les enseignantes, entre les enseignantes et les élèves, entre les élèves.

2.4.1.1. Co-animation et logiques disciplinaires

Jeanne et Catherine démarrent la séance modulaire avec chacune une vision de son rôle en tant qu'enseignante, et le désir de ne pas empiéter sur le rôle de l'autre. Ainsi, Jeanne, enseignante en Français, prend en charge l'aspect « contenu ». Catherine, documentaliste enseignante, doit apporter une aide sur les aspects documentaires et méthodologiques. Rien de ceci n'est dit, mais cela fait partie des référents habituels. Cependant, telle qu'elle a été pré-construite, l'organisation de la séance ne permet pas une telle répartition entre les aides méthodologiques et les aides en français. Les élèves ne font pas la différence. Ils ne réfléchissent pas, avant de solliciter un conseil, pour savoir si celui-ci relève du français, ou de la méthodologie documentaire. Ils posent la question à l'enseignante qui est la plus proche d'eux. Pendant quelques instants, chacune des deux collègues à qui une question « qui n'est pas de son ressort » est adressée fait silence pour laisser l'autre prendre la parole. Mais très vite, ce fonctionnement devient injouable : les élèves, voyant l'une occupée, s'adressent à l'autre. L'une et l'autre **en même temps** accompagnent sur tous les registres. **Une seule sollicitation de rôles a émergé à partir de la pression exercée par la**

situation : les élèves, la disponibilité nécessaire, la proximité géographique… : un rôle de guidage faible, d'aide. On ne pourrait pas dire qui la première a fait évoluer son rôle…dans l'action, ce « dérapage » s'est fait naturellement.

2.4.1.2. Une première sollicitation de rôles pour les élèves

Les élèves se trouvent dans la salle banalisée du CDI, avec deux enseignants : la situation est nouvelle : ce genre de prestation conjointe est rarissime, peut-être est-ce un précédent dans l'établissement. La situation pourrait avoir un caractère ludique, s'il n'y avait l'échéance du baccalauréat, et l'inscription de ce module dans la préparation au « groupement de textes ». Les élèves voient donc les aspects positifs de cette séquence : celle-ci apporte du changement dans le fonctionnement traditionnel, tout en leur offrant de bonnes conditions pour préparer leur baccalauréat. Il ne s'agit pas d'activités supplémentaires générant une perte de temps. Ils sentent qu'on leur porte de l'intérêt. Catherine a même réalisé ces questionnaires sur traitement de texte alors que Jeanne n'utilise pas d'ordinateur. Ils sont sensibles à cet aspect, car ils sont dans une classe technique qui est initiée à l'informatique. Catherine et Jeanne ont recherché des exemplaires variés de livres. De plus, dans les recherches, ils se constituent en équipes de deux élèves, par affinité. Il y a élimination immédiate d'une situation redoutée : celle de chaque élève devant effectuer seul un exercice noté. Ainsi ces objets : les questionnaires, les exemplaires des livres, et les attitudes des enseignantes sont mis en relation pour définir une situation de travail à part entière, mais plus sécurisante et agréable que la situation traditionnelle.

2.4.2. La construction d'une qualité de relations

Deux types de relations s'installent de façon concourante : la complicité entre les deux membres de chaque équipe, et une émulation collective. Ce n'est pas une relation de compétition traditionnelle, car ces travaux ne sont pas notés, mais chaque équipe a envie de montrer qu'elle arrive à trouver les bonnes informations, les bons indices. Parfois, les élèves demandent confirmation aux enseignantes, ou posent une question, mais c'est surtout pour montrer qu'ils avancent bien dans leur recherche. Les enjeux sont ici relationnels, il s'agit, pour chaque équipe, de se valoriser auprès des autres et auprès des enseignantes.

Ainsi, tous ces éléments des contextes : le lieu, la disposition des tables, l'attitude des enseignantes, le démarrage de la séquence par ce module, l'échéance du

baccalauréat, les différentes éditions des livres, les questionnaires, la répartition par équipes de deux selon les affinités, l'absence de menace de notation, sont mis en relation par les élèves pour accepter la proposition de rôles et de relations qui leur est faite, et stimuler leur curiosité.

2.4.3. Une re-définition de la lecture

Cette action située devient une cognition distribuée : les éléments contextuels qui viennent d'être cités peuvent être définis comme un réseau d'éléments contextuels qui placent l'ensemble des acteurs, enseignantes et élèves **dans de nouvelles logiques situationnelles, dans de nouvelles logiques d'action.**

La situation pré-construite par les deux enseignantes, et l'acceptation mutuelle de ce nouveau jeu de rôles : un rôle d'aide pour les enseignantes, un rôle de détectives pour les élèves donnent à l'objet livre de nouvelles affordances. La situation et l'acceptation collective de cette situation, en recontextualisant l'objet–livre dans un nouveau réseau de sens, le déconstruisent ici comme objet « ennuyeux » et « scolaire » et **le reconstruisent comme objet d'intrigue, univers à découvrir. Un livre peut susciter la curiosité, l'envie de deviner l'histoire. Un livre ne se commence pas uniquement par le début, pour se terminer et (surtout ne jamais se terminer…) par la fin.**

Arrive la phase de confrontation collective et de synthèse : aucune équipe ne peut avoir de fautes, puisque les ouvrages sont différents : les éditeurs, les dates, les collections, les indications sont donc différentes. L'aide fournie auparavant par les enseignantes a permis d'éviter d'éventuelles erreurs à ce niveau.

Les relations alors, sont peut-être des relations de co-opétition : chaque équipe veut exprimer les résultats de ses recherches, mais l'une ne peut gagner au détriment de l'autre. Chaque équipe a autour d'elle à la fois des compétiteurs et des complémenteurs.[29]

[29] Sur la notion de co-opétition, nous nous référons notamment à l'ouvrage de Barry NALEBUFF et d'Adam BRANDENBURGER (1996).- *La co-opétition. Une révolution dans la manière de jouer concurrence et coopération*. Paris : Village Mondial.

Cette situation leur apparaît d'emblée comme différente du cours magistral : le lieu, les deux enseignants, les activités à effectuer. Ils ne sont pas non plus dans une situation traditionnelle d'exercices pratiques d'application d'un cours. Ce module **précède** le cours. Ils voient que les enseignantes ont l'air décontracté, dans une posture d'aide et non de cours magistral. Ils se sentent stimulés et valorisés : deux enseignantes pour un demi-groupe ! **Ils acceptent la nouvelle définition proposée de leurs rôles : un rôle actif et ludique qu'il faut prendre au sérieux.** Ils prennent ce questionnaire comme des détectives qui mèneraient une enquête : il faut trouver les bons indices. Ils ne se rendent pas compte qu'ils feuillètent fébrilement ou attentivement le livre : ils sont parfois absorbés, parfois excités. **Le rempart du livre-repoussoir-pour-des-élèves-de-1ère STT-qui-n'aiment-pas-lire-et-ne-lisent-pas, a été sauté à pieds joints….**

Ce début de confrontation est donc serein, et permet, par induction, de repérer les points communs, les règles éditoriales, documentaires de présentation d'un livre. Mais il permet aussi de relever les différences, d'un livre à l'autre : un livre, c'est un objet qui a été conçu selon des normes, ces normes évoluent avec le temps (repérage des dates d'édition, et des choix de traitement documentaire). Dans la présentation d'un livre, il y a des intentions, il y a des choix.

2.4.4. Le conflit socio-cognitif, ou la situation paradoxale collective

Les relations évoluent au moment de l'identification du *Père Goriot*, à partir des illustrations figurant sur la première de couverture.

Catherine avait eu l'idée de choisir des exemplaires différents du même roman. Jeanne et Catherine s'étaient mises en quête de différents ouvrages, et avaient aussi sollicité leurs collègues. Elles s'étaient réjouies de trouver des représentations si différentes du **Père Goriot,** mais **sans se dire pourquoi.** Elles ont toutes deux cette intuition, grâce à leur vécu professionnel et leurs convergences de vues sur la relation pédagogique, mais elle n'ont pas formalisé ensemble l'éventualité de cet apport.

Pour savoir qui est *le Père Goriot*, chacun a une partie de la vérité et personne n'a l'ensemble : confrontation – conflit. *Le Père Goriot* est jeune, vieux, mourant,

riche bourgeois, ruiné, clochard…Les élèves se trouvent alors dans **une situation paradoxale collective.**

A cet instant précis l'un des élèves, Cédric, s'agite et commence à parler. « Je sais ! ! ». Il a déjà lu *Le Père Goriot*. Sans doute l'a-t-il étudié dans une classe antérieure. Cet **événement** peut mettre en péril l'ensemble de la séance, en faisant avorter cette mise en scène du conflit socio-cognitif. Cette éventualité n'était pas prévue par les enseignantes, **elles avaient généralisé abusivement le manque de culture littéraire de leurs élèves**. Cédric veut, bien-sûr, vite montrer ses connaissances. Elles doivent donc réagir immédiatement, intervenir **dans l'urgence** et contractualiser avec cet élève **un nouveau rôle** valorisant proche de celui des enseignantes. Il est celui qui « sait » mais qui ne dira rien, se contentant d'exprimer dans un langage para-verbal les progrès ou le recul des investigations des élèves, et au besoin, de les encourager, de leur apporter des indices supplémentaires. Cet exemple montre aussi **l'importance de la limitation des ressources disponibles dans la situation**. S'ils avaient eu accès à d'autres ressources documentaires, ou, dans les années ultérieures, à des postes connectés sur internet, les élèves auraient fait **l'économie cognitive** de cette recherche intellectuelle, substituant à la réflexion une recherche documentaire ou l'aide de tiers.

Les enseignantes ont réagi à l'événement, en mettant en œuvre une procédure « ad hoc ». La séance est sauvée.

Pour résoudre cette énigme suprême, il faut accepter de collaborer. Les relations de co-opétition **doivent devenir des relations de collaboration**. Il faut trouver ensemble la solution, sachant que chaque équipe a les morceaux du puzzle. Les enseignantes se contentent de confirmer que toutes les illustrations contiennent une part de ce que peut être cet homme. On met alors côte à côte tous les ouvrages, et le groupe travaille à la mise en relations de ces « versions », à l'aide des autres pistes que chacun a pu récolter, sur la quatrième de couverture, notamment la notion « d'amour paternel » qu'il relie à l'âge sur les illustrations.

Le collectif a ainsi reconstruit *le Père Goriot* et son histoire. La situation pré-construite, et notamment le choix de ces illustrations différentes, les positionnements des élèves entre eux, dans des relations qui ne pouvaient pas être des relations de rivalité mais plutôt d'émulation collective, évitent le dérapage vers des relations de symétrie compétitive. **Puisque chacun sait quelque chose, il faut collaborer.**

Pour le collectif des élèves, le *Père Goriot* est un personnage commun émergent qui naît du conflit, puis de la recherche commune de nouvelles pistes faisant intervenir la notion « d'histoire ». Ce nouvel objet *« Père Goriot »* naît d'une **nouvelle mise en relation de toutes les illustrations des romans.**

Il faut ici mentionner que les recherches effectuées en autonomie au CDI, après le cours sur l'incipit, renforcent cette redéfinition du livre : écrit par quelqu'un qui a vécu, aimé, pensé. Balzac n'est plus un nom en caractères plus ou moins gros sur une première de couverture, il s'est incarné (cf annexe 3).

2.4.5. Un changement de vision de l'objet et de la situation d'apprentissage

La situation peut être définie comme une incitation à changer de regard sur le livre. Les CDI et les salles de classe regorgent d'exemplaires tous identiques de romans, pour ce type d'étude collective d'œuvres littéraires. L'objet livre est habituellement dématérialisé, standardisé, banalisé, et évacué. Il n'est qu'une voie d'accès « transparente » à un contenu. Le présenter dans des éditions et collections différentes, dans ce contexte, conduit à **le considérer comme un objet étrange**, inconnu. Ici, il est progressivement approprié, d'abord dans sa dimension éditoriale, puis comme « un objet intermédiaire qui inscrit et organise des actes personnels ou collectifs » (GUYOT, 2002, p.8), une trace, une piste dans cette construction collective de chemins vers un personnage, une histoire, une œuvre, un auteur.

Le schéma suivant (figure 6) montre, à l'issue de cette séance ponctuant la séquence, le renversement de l'attitude de l'élève par rapport à son objet d'étude, qui le conduit ainsi à reconsidérer autrement les situations qui vont jalonner son parcours d'apprentissage.

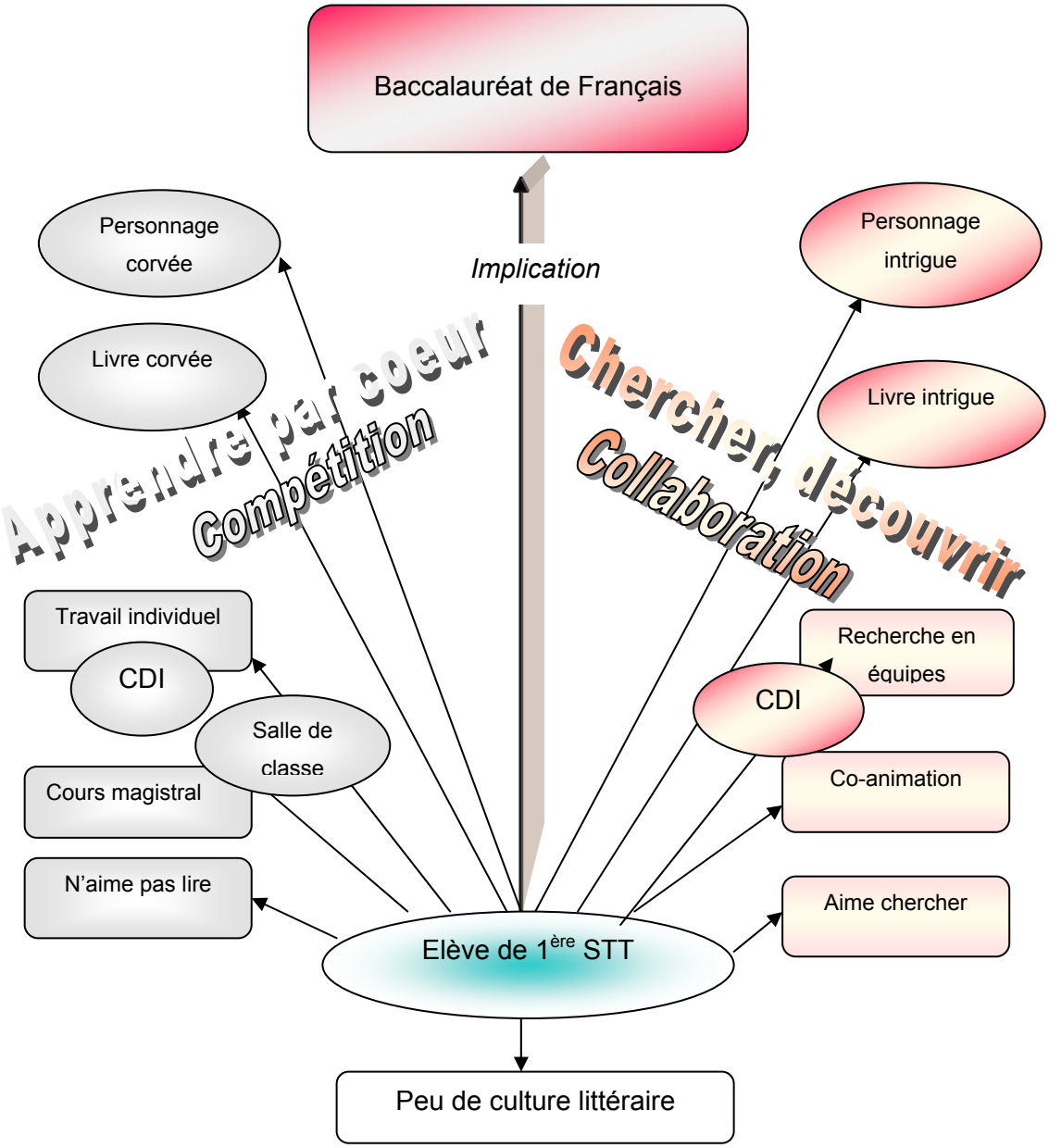


Figure 6. Première séance modulaire : un renversement d'attitude

2.5. Analyse sémio-contextuelle de cette première séance modulaire, et de l'ensemble du dispositif

L'analyse qui précède nous permet de comprendre les logiques d'action dans lesquelles se trouvent nos acteurs, et le sens qu'ils donnent à cette situation d'apprentissage.

La référence aux ressources mobilisées dans l'action nous permet de la considérer comme une combinaison stratégique d'un ensemble de micro-situations,

Nous procéderons ensuite à l'analyse sémio-contextuelle de l'ensemble du dispositif pédagogique comme un système de communications.

2.5.1. Analyse sémio-contextuelle de cette première séance

Cette première séance modulaire est comprise comme un dispositif de communication mobilisant successivement différentes ressources : l'organisation spatiale, les ressources normatives (référence au programme, limitation des ressources documentaires) et leur absence (absence de notation…), les ressources de positionnement (entre enseignantes, entre élèves, entre enseignantes et élèves), la proximité relationnelle, les ressources identitaires (l'attention portée aux goûts des élèves.

Le tableau suivant récapitule les différentes micro-situations de cette séance, les définitions qu'en donnent les élèves, et les ressources contextuelles mobilisées.

Tableau 5 : Organisation de la séance modulaire

Micro-situation	Objectifs	Ressources contextuelles	Définition de la micro-situation pour les élèves
Recherches à partir d'éditions différentes et réponses au questionnaire	***Déstabiliser…*** Stimuler la curiosité Rompre avec la vision du livre partagée par les élèves Effectuer une nouvelle imprégnation ***…mais rassurer***	Le CDI L'aménagement spatial de la salle La mise en situation active Les différentes éditions La co-animation Le travail en équipes par affinité L'absence de notation La relation d'aide La séance est cadrée et sert les objectifs du baccalauréat	***Situation nouvelle*** : curiosité, mais état d'alerte ***Situation d'enquête*** intéressante et non risquée (jeu du détective)
Confrontation des recherches entre équipes Première synthèse	***Valoriser*** les travaux effectués Favoriser l'expression ***Faire émerger, compléter et fixer*** les compétences documentaires acquises	La relation d'écoute et d'aide Les éditions différentes Unicité du questionnaire et trace écrite	***Situation de coopétition*** stimulante et assistée Situation d'échanges non risqués
Confrontations des définitions du père Goriot à partir des illustrations Recherche commune d'une « solution »	***Déstabiliser collectivement, mais non individuellement*** ***Générer un conflit socio-cognitif*** Introduire la nécessité des ***échanges*** et d'une ***réflexion commune***	Des illustrations différentes La valorisation précédemment effectuée La dimension collective régulée La qualité des relations Valorisation de toutes les hypothèses émises, personne ne peut se tromper	***Hypothèse de situation de compétition ?*** ***Situation de travail collaboratif*** ***Recherche collective*** ***animée par les enseignantes***
Synthèse	***Clôturer - fixer –*** *provisoirement* et ***orienter- ouvrir*** vers la lecture de l'incipit qui suivra	Valorisation des compétences acquises et de la « trouvaille » collective	Situation de ***clôture*** *provisoire* ***d'enquête*** et ***attente*** de la lecture de l'incipit en classe

2.5.2. Analyse sémio-contextuelle de l'ensemble du dispositif

Le dispositif se construit d'abord dans l'action grâce à la qualité de relation entre les deux intervenantes, entre les enseignantes et les élèves, qu'il va renforcer. L'utilisation des contextes spatiaux devient polycentrique et variée, et heurte les normes traditionnelles d'utilisation des espaces. Le contexte sensoriel est sollicité. Les ressources documentaires sont mobilisées de façon dialogique en fonction des situations, articulant variété et limitation. La systémique des relations nous fournira le cadre d'analyse propice à l'étude de la mise en oeuvre d'un contexte temporel non linéaire, ainsi qu'à la caractérisation des types de relation mobilisés par le dispositif.

2.5.2.1. La construction d'une qualité de la relation

Jeanne et Catherine sont positionnées sur des rôles complémentaires au départ : il n'y a de menace ni pour l'une, ni pour l'autre dans la mise en œuvre de cette activité pédagogique: Jeanne est bien reconnue dans son rôle d'enseignante en français, et Catherine doit faire valider un CAPES en documentation, et non en français ! Jeanne n'obtiendra aucune reconnaissance de l'institution pour cette activité, mais elle peut en tirer de nouvelles idées pour des activités futures, et dans l'immédiat, un enrichissement pédagogique pour ses élèves. Catherine veut aussi retirer de cette expérience des idées qu'elle pourrait peut-être transposer en formation d'adultes. Elles construisent toutes deux une qualité de la relation, dans le déroulement du cours d'action, fondée sur une estime mutuelle et des valeurs partagées sur le plan pédagogique. Elles ne peuvent pas entrer dans un cycle de relations symétriques. Ceci favorise l'évolution de leurs rôles. Elles tiennent compte du contexte normatif : elles respectent les fonctionnements traditionnels tout en y inscrivant l'innovation encouragée par l'institution. La situation construite sécurise les élèves : intérêt pour eux, respect du cadre de la préparation au baccalauréat, respect des normes.

Ces conditions de sécurité et de décontraction favoriseront les émergences en termes d'évolution de rôles pour les enseignantes, d'utilisation pédagogique spontanée des éléments de la situation, comme l'exploitation des illustrations différentes du *Père Goriot,* de complicité dans l'action et de réactivité face à un événement. Elles favoriseront également chez les élèves l'expression, la confrontation et le partage.

2.5.2.2. Utilisation des contextes spatiaux : polycentrisme et variations

La conception de ce parcours d'apprentissage rompt avec le monocentrisme de la classe. Elle rompt également avec la monoréférence dans l'utilisation de chacun des lieux. Le schéma page suivante illustre cette nouvelle spatialisation, qui redonne au terme « parcours » son sens propre.

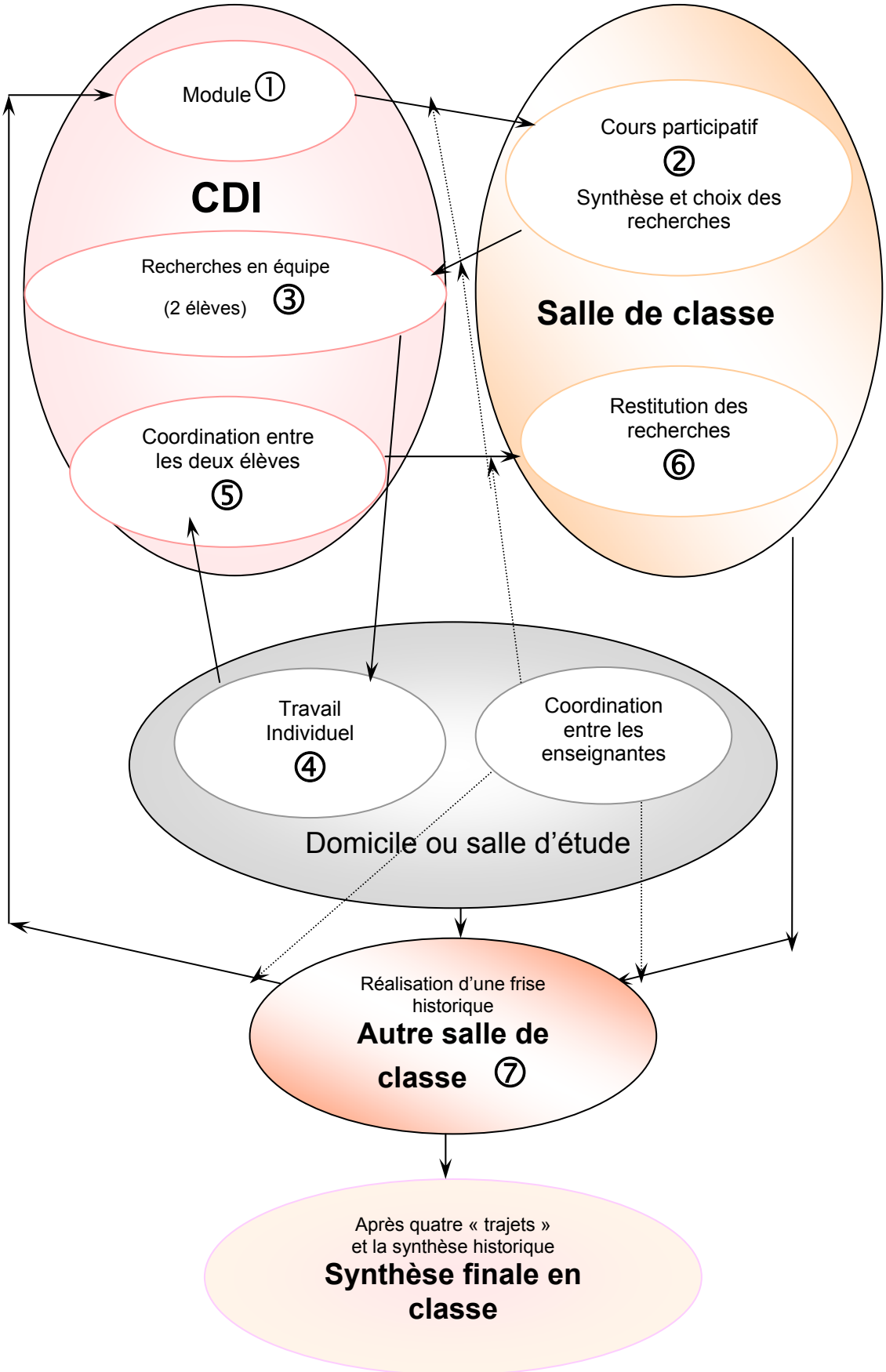


Figure 7. Lieux et temps de la séquence

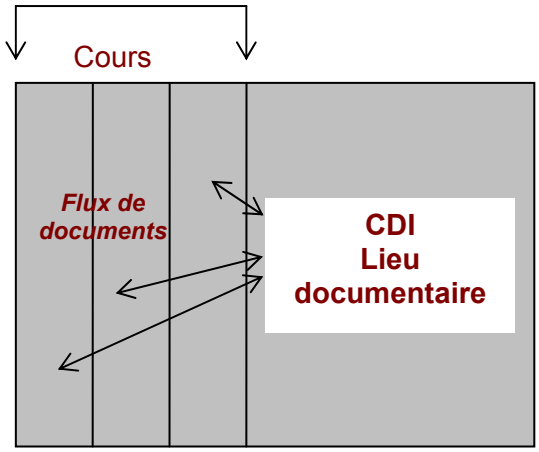
De plus, le CDI et la salle de classe sont des lieux qui prennent tour à tour des fonctions diverses, qui deviennent polyvalents, au rythme du « trajet » effectué par les acteurs ; Ainsi le CDI est positionné d'abord comme lieu pédagogique lié à une innovation institutionnelle, puis comme un lieu de recherche et de coordination entre élèves. Ce n'est plus un lieu patrimonial qui commence à se reconfigurer en dispositif ressource (ALAVA, 1993, p.14-18). La salle de classe est un lieu de participation, exerçant une fonction de clôture provisoire (synthèse) qui doit déboucher sur des recherches autonomes, mais aussi un lieu d'apports effectués par les élèves.

Les enseignantes reconnaissent toutes deux l'importance du lieu documentaire, le CDI. Leur conception du CDI n'est pas celle d'un lieu complémentaire, d'un lieu situé « à côté », d'un lieu parallèle servant à la lecture, aux recherches personnelles des élèves. Leur conception du lieu documentaire est celle d'un lieu pédagogique à part entière (cf figure 8). Cette vision du lieu est véhiculée par l'inscription de ces modules au CDI dans le cadre d'un travail de préparation au baccalauréat : quoi de plus sérieux, de plus scolaire ! Jeanne et Catherine construisent ensemble un objet CDI commun : un lieu pédagogique à part entière, mais qui ne se substitue pas à la salle de cours traditionnelle, puisque les cours sont maintenus. Cet objet commun est novateur, car cette vision est partagée par une infime minorité d'enseignants, mais il est aussi prôné par l'institution.

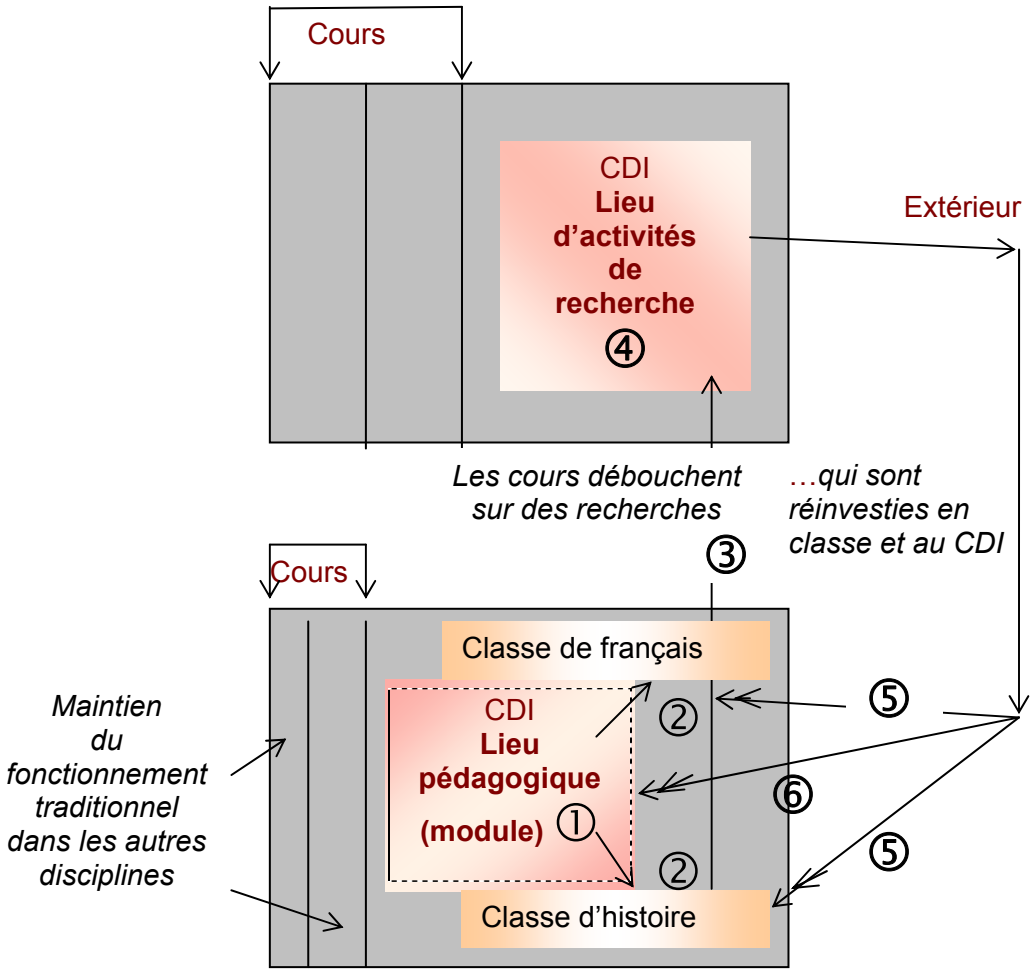
Dans sa conception traditionnelle, le CDI est un lieu de silence, déconnecté d'une réelle activité pédagogique : lieu de conservation et de mémoire des savoirs, lieu de retrouvage des documents, il exerce une fonction parallèle à la fonction de transmission des savoirs (Figure 8). **L'utilisation de la salle banalisée du CDI pour les modules heurte son fonctionnement traditionnel.** Dans la salle voisine, il règne le silence. **Les exclamations, les discussions, les rires des élèves et des enseignantes perturbent ce silence, car l'espace est mal insonorisé. Une telle exubérance est, de plus, choquante en ce lieu, surtout en présence des deux enseignantes. Christine, la documentaliste en titre, vient frapper à la porte et leur demander de faire moins de bruit.**

Le CDI est aussi positionné et valorisé par toutes deux comme lieu de recherches personnelles (après la séance de cours).

Le CDI devient dans cette séquence un lieu d'activités pédagogiques différemment accompagnées selon les situations (Figure 8).



Conception traditionnelle du CDI



Repositionnement pédagogique du CDI

Figure 8. Conception traditionnelle et repositionnement pédagogique du CDI

2.5.2.3. Mobilisation de la dimension physique et sensorielle

Au cours du module, les élèves ont en main des objets, et sont mis en situation de découvrir, de manipuler des objets physiques différents. L'objet est acteur, ce n'est pas un simple support neutre, sur lequel est « posé » un texte. C'est un objet matériel et immatériel. Une large place est également accordée à la visualisation : taille des titres, lecture des illustrations. Le questionnaire, les pistes de recherches, mis en forme sur traitement de texte, sont aussi des objets importants. Ils feront partie du dossier de présentation à l'oral du baccalauréat. La ponctuation de la séquence est ainsi caractérisée par une forte imprégnation perceptive, destinée à marquer affectivement l'élève, et à faciliter son potentiel de mémorisation à long terme.

2.5.2.4. Unicité de l'objet d'étude, variété et limitation des ressources documentaires

Si l'objet d'étude est identique pour tous : étude du paratexte et d'incipit d'œuvres identifiées, avec une affectation de moyens en espace-temps identique pour tous les élèves, une différenciation est introduite dès le premier module, avec l'utilisation d'éditions différentes de livres. Cependant le questionnaire distribué est le même pour tous. Dans les séances modulaires, c'est la limitation des ressources documentaires qui prédomine. **Le CDI n'est pas d'abord institué comme un environnement documentaire « riche » permettant d'effectuer des recherches de documents**. Les élèves sont dans une position de recherche d'information, puis de recherche intellectuelle, non dans une position de recherche documentaire. **Ils ne peuvent faire l'économie cognitive d'une recherche individuelle et collective, du fait même de cette limitation des ressources documentaires**. Cette activité débouche **ensuite** sur des pistes de recherche diverses des recherches et des utilisations de documents différents, ou à des utilisations différentes des mêmes documents, mais ces recherches sont présentées et débattues par tous les élèves dans le groupe classe.

L'unicité permet la mobilisation commune et la coopération, la diversité permet l'expression des identités individuelles, l'enrichissement dans la confrontation et le partage.

Le dispositif pédagogique est d'abord une **séquence commune** dirigée vers les élèves peu motivés. Mais la diversification des pistes de recherche, et la latitude de choix apporte une différenciation permettant de prendre en compte les expressions

individuelles des élèves, au sein de cette séquence commune, des **parcours individuels** et des **parcours en équipe** de deux élèves.

Ce **principe d'unicité et de variété** n'est autre qu'une forme du **principe dialogique** d'Edgar Morin évoqué dès le début de notre première partie.

2.6. Analyse du système des échanges

Nous utilisons pour effectuer l'analyse de l'organisation temporelle du dispositif (ressources contextuelles temporelles), ainsi que celle des modes de relations (contextes des positionnements et de la qualité de la relation), les apports majeurs de la systémique des relations, et particulièrement le concept de ponctuation de séquence.

L'organisation temporelle n'est plus linéaire, mais cyclique. Les couplages relationnels sont variés et polycentriques.

2.6.1. La contextualisation temporelle : cycles et ponctuation

D'un procès de formation binaire, traditionnellement rythmé par des apports magistraux suivis d'exercices effectués en classe ou à domicile, on passe à un rythme cyclique marqué par des situations pédagogiques variées et une ponctuation de séquence en rupture avec la ponctuation traditionnelle.

Cette séquence est préparée. Nous avons évoqué le travail de création. Dans ce travail de construction commune de la séquence, les deux enseignantes développent des relations inter-personnelles. Mais elles construisent aussi avec les élèves une habituation préalable destinée à faciliter l'acceptation par les élèves de la future co-animation. Catherine est présentée aux élèves, participe aux cours. Ceci est inhabituel : en effet, même si l'on reconnaît au documentaliste le rôle d'enseignant, **celui-ci est censé intervenir au CDI, et non dans la salle de classe, lieu réservé de l'enseignant traditionnel.** Jeanne et Catherine ont donc ainsi fait connaissance, pendant les cours, et durant la préparation commune de ces activités. Le comportement de Jeanne, son ouverture d'esprit, les relations qu'elle développe avec ses élèves, ont également permis l'acceptation immédiate de Catherine par les élèves.

Mais la ponctuation de séquence par la séance modulaire, le choix de démarrer la séquence par le module, va orienter l'ensemble de la séquence et infléchir sa signification.

Le choix d'une intervention au CDI confère une nouvelle vocation au lieu et contribue à donner à la séquence entière le sens de la nouveauté. Au lieu de partir d'un cours magistral, on part d'une mise en situation active, définie comme l'urgence d'une recherche à entreprendre, avec une imprégnation physique et sensorielle importante.

La construction cyclique de la séquence, identique pour tous les élèves, permet l'acquisition progressive de nouvelles habitudes de recherche (questions et grilles d'analyse pour quatre débuts de romans). Mais elle prévoit, outre un renforcement progressif, la mise en relation des savoirs acquis, et l'acquisition de nouveaux savoirs disciplinaires et savoir-faire méthodologiques. Des questions, des apports, des recherches différentes, de moins en moins guidées, émaillent l'approche de chaque roman. Ces ressources viennent rompre le risque d'homéostasie du nouveau système.

2.6.2. Variation des couplages relationnels : polycentrisme des relations et acceptation de « l' absence »

Nous utilisons aussi les concepts de la systémique des relations pour effectuer cette analyse, notamment les concepts de ponctuation de séquence et de types d'interactions symétriques ou complémentaires.

Les différentes situations, et même micro-situations de cette séquence, sont rythmées par des **variations dans les couplages relationnels** entre les acteurs qui interagissent avec les utilisations de ces contextes spatiaux. La place de la situation dans la séquence contribuera à donner à ces couplages des significations différentes.

Ainsi, la séance en module démarre par trois couplages dominants :

- Ponctuation par une relation d'aide individuelle enseignante / élève
- Couplage élève / élève : travail en équipes de deux élèves à partir de livres différents, et du même questionnaire ;
- Couplage enseignante / enseignante (Jeanne et Catherine) : co-animation sur les bases d'une complémentarité disciplinaire et d'une vision commune de la séquence pédagogique ;

Mais cette même séance en module va introduire **des variations dans ces couplages** : la confrontation entre binômes d'élèves débouche sur une recherche commune de solutions par le groupe, les modes d'intervention de Jeanne et de Catherine, sortant d'une logique de relations complémentaires disciplinaires, convergent vers une même forme relationnelle.

Les séances qui suivent sont rythmées par **l'alternance des acteurs** : Jeanne ou l'enseignante en histoire et l'ensemble des élèves en classe, Catherine et la documentaliste en titre, Christine, en relation d'aide au CDI avec les équipes d'élèves en recherche, les élèves seuls en travail à domicile… Il n'y a donc **pas de couplage relationnel dominant**. Chacune des enseignantes doit **accepter et intégrer son absence physique, dans une complémentarité d'interventions et d'espaces-temps.**

C'est non seulement accepter, mais programmer que les élèves construisent leurs apprentissages avec d'autres ressources (ressources documentaires, personnes ressources) dans d'autres lieux, dans d'autres temps. **C'est donc prendre en compte ce qui s'est passé dans ces espaces-temps invisibles, tour à tour, pour l'un ou l'autre des acteurs.**

2.7. Analyse des niveaux de changement, des niveaux d'apprentissage

Nous pouvons considérer cette séquence comme une communication de recadrage générant un changement de vision, par les élèves, de leur objet d'apprentissage, mais aussi un apprentissage des enseignantes.

2.7.1. Une communication de recadrage

La finalité de la séquence, c'est **le changement de vision de l'élève**. Ceci implique que celui-ci se trouve « **pris » dans une ponctuation de séquence instaurant de nouvelles règles.** C'est le phénomène de **« limitation »** rappelé par WATZLAWICK. (1978, p. 97). « Les comportements deviennent règles simplement à cause de leur occurrence et de leur acceptation incontestées par les autres membres du groupe… ». C'est la première situation et le cours d'action qu'elle induit, qui prend en partie le relais des admonestations traditionnelles du professeur et des règles institutionnelles.

L'organisation de la première séance modulaire, grâce aux dispositions prises (effet de surprise, activité plutôt attrayante, co-animation….) « tacitement acceptée, crée un précédent et particulièrement une règle », celle d'un apprentissage par co-production et échanges (ibid).

Cette séquence ne peut être comprise comme l'intervention de recadrage de l'école de Palo Alto. **Le recadrage est construit par la situation et le cours d'action, et non par la prescription d'un symptôme.** Cependant, tout comme dans une intervention de recadrage thérapeutique, il faut veiller à ce que **l'élève ne puisse échapper à cette situation.**

2.7.2. Un apprentissage de niveau II pour les élèves

Reprenons le scénario de la séquence pédagogique, tel qu'il s'est déroulé.

Au début de la séance modulaire, l'organisation spatiale, c'est-à-dire la situation dans le CDI, la disposition des tables, la proxémique permettent aux enseignantes de n'intervenir qu'à la demande et à une distance intime dans une relation d'aide. La perception n'est pas d'abord sonore : les élèves perçoivent qu'ici ils ne sont pas seulement de grandes oreilles prêtes à écouter un cours magistral. La perception passe par la manipulation physique d'un livre et d'un questionnaire. La situation est une situation active et non une situation d'exercices notés. Nous avons déjà évoqué les rôles prescrits et acceptés par les élèves, qui s'adaptent à cette nouvelle situation.

Ceci favorise des apprentissages de niveau I, dans l'action :

- des apprentissages de contenu : qui est Balzac, que peut raconter ce roman…
- des apprentissages documentaires : où se trouvent la date d'édition, la date d'impression dans un livre, quelles sont les fonctions de la première page, de la page de garde…

Cependant, ce qui compte davantage, ce n'est pas ce que les élèves apprennent, **mais leur manière d'agir, la forme de leur apprentissage**, qui peut alors vraiment se définir comme l'acquisition d'un comportement nouveau.

C'est cette forme qui permet une redéfinition du livre et de la lecture : c'est un apprentissage par reconstruction ou « double loop learning » : il y a une

modification des normes et des valeurs en ce qui concerne le livre. Cet apprentissage est difficilement mesurable. L'observation permet de constater l'absence de réaction de défense ou de rejet, l'enthousiasme constant au fur et à mesure du déroulement des séances. Le fait que presque tous les lycéens aient souhaité présenter ce groupement de textes au baccalauréat est aussi significatif.

Dans la deuxième phase de la séance modulaire, les élèves sont mis collectivement devant une situation de **double contrainte** (double bind) : ils ont raison et ils n'ont pas raison. Ce n'est que par un échange collectif qu'ils peuvent construire ce *« Père Goriot »*, à travers la confrontation des différentes illustrations. Il s'agit de trouver ce qui peut les relier.

La forme de cet apprentissage ne favorise pas seulement l'apprentissage de contenus de niveau I, tels que l'appréciation des traitements documentaires ou les hypothèses concernant *le Père Goriot.* Cette phase de la séance peut être définie **non seulement comme un apprentissage par construction collective, mais surtout comme l'apprentissage d'une construction collective. On a même une nouvelle définition de l'apprentissage comme une construction collective.** On n'a pas mis les élèves ici dans une situation de double contrainte individuelle, qui aurait fait surgir des rivalités ou des angoisses, mais dans une situation de double contrainte collective sécurisante.

De même, l'ensemble de la séquence pédagogique permet de construire une **nouvelle définition de l'apprentissage, comme une recherche individuelle ou collective mobilisant l'utilisation de différentes ressources : les enseignants, les autres élèves, les ressources du CDI.**

Cet apprentissage est de niveau II, car il s'agit d'apprendre à apprendre autrement. Les élèves sont amenés à restructurer leur cadre de référence sur la manière de se préparer au baccalauréat de français. Plus largement, ils apprennent des conduites et des méthodes transférables à d'autres contextes, à commencer par celui du CDI. Au cours de la dernière séance modulaire, des élèves **utilisent même spontanément des ressources du CDI** en même temps que les ressources données par les enseignantes, et confirment par là qu'ils ont acquis une habitude de recherche individuelle. **Ces élèves peuvent lever par eux-mêmes les contraintes de limitation de la séance (limitation de ressources documentaires, respect d'un cadre programmé..), montrant par là aux deux intervenantes que les objectifs d'apprentissage ont été atteints : cette recherche documentaire est autonome,**

individuelle et finalisée par une recherche intellectuelle antérieure. La limitation de ressources n'a plus lieu d'être.

Ces objectifs de niveau II sont donc ici cachés, car ils ont été pris comme moyens pour servir une autre finalité officielle, celle des objectifs de contenu et de méthodes. En vérité, pour les enseignantes, ils constituent aussi une véritable finalité dont les objectifs officiellement présentés sont les moyens. **Ce sont les véritables objectifs d'apprentissage, émergents, qui seront évoqués dans les témoignages des élèves, mais d'une façon non formalisée, qui sont restés tacites pour les deux intervenantes.**

2.7.3. Circularité des objectifs et des moyens

La formulation des objectifs, par les élèves, et la communication de la fiche d'objectifs comme aide-mémoire, n'interviennent qu'à l'issue du premier cycle (l'étude du premier roman). Mais ces objectifs officiels ne prennent pas en compte les véritables objectifs d'apprentissage, émergents. Quand le dispositif se joue, en situation, il mobilise récursivement ces deux niveaux d'objectifs comme fins et moyens.

2.7.3.1. Grandeur et limites de la pédagogie par objectifs

Les enseignantes utilisent « la pédagogie par objectifs » pour formuler les objectifs de la séquence, tels que nous les avons déjà présentés. Ces objectifs sont communiqués aux élèves à la fin de la première séance modulaire.

La pédagogie par objectifs est très largement pratiquée dans les GRETA. Elle a gagné la formation initiale, et maintenant un très grand nombre de manuels scolaires présentent un découpage par objectifs. Cette pédagogie est inspirée de deux courants : le behaviorisme qui limite l'analyse au comportement observable, et le taylorisme, selon lequel le rendement est lié à une définition rigoureuse des objectifs. (BALDY et GIORGi, 1988, p. 9). La progression pédagogique est linéaire, séquentielle, rythmée par une série d'étapes correspondant à autant d'objectifs opérationnels. C'est une pédagogie de la réussite, mais l'atomisation des objectifs et des situations qui favorise cette réussite apparente, ne donne pas véritablement à l'élève les moyens d'apprendre.

Si la formulation commune des objectifs permet aux enseignants d'utiliser des critères et un langage communs, si la communication de ces objectifs aux apprenants peut les

aider à s'approprier leur apprentissage, il n'en demeure pas moins que la pédagogie par objectifs présente de graves carences que bien des chercheurs, et notamment Philippe MEIRIEU, ont mis en évidence :

> Tout apprentissage est ainsi : ce qui le constitue est irréductible aux descriptions comportementales qui peuvent en être faites. On peut accumuler les objectifs opérationnels sans y trouver la moindre trace de l'intentionnalité susceptible de les relier dans une dynamique mentale (MEIRIEU, 1987, p. 108).

L'essentiel est donc ailleurs, et les intentionnalités des enseignantes ne peuvent être communiquées aux élèves sous la forme d'objectifs.

2.7.3.2. Les moyens mis en œuvre sont les véritables objectifs d'apprentissage

Ici, les objectifs mis en évidence, et présentés aux élèves, sont des objectifs d'acquisition de compétences documentaires et d'une culture littéraire requises au baccalauréat. En fonction de la connaissance des contraintes et des opportunités institutionnelles, et de la prise en compte des décalages culturels entre les contenus scolaires et la culture véhiculée par les jeunes, la stratégie mise en œuvre vise à atteindre les objectifs « programme » et « méthodes » du baccalauréat de français.

Les ressources contextuelles successivement convoquées et manipulées vont donner une nouvelle forme à la séquence d'apprentissage, et vont modifier la façon d'apprendre. L'élève s'implique, s'exprime, noue ou développe de nouvelles formes de relations avec les autres élèves, avec les enseignantes, mais aussi avec l'objet de son savoir. La mobilisation des différents contextes permet ainsi d'apprendre autrement. Dans des situations inédites pour les élèves, ceci signifie apprendre à apprendre autrement, et c'est le sens de l'apprentissage lui-même qui se transforme.

2.7.3.3. La récursivité des objectifs, la récursivité des objectifs et des moyens

Ce sont les ressources contextuelles mobilisées dans la construction de situations inédites pour les élèves qui permettent cette circularité entre les objectifs de niveau I et de niveau II. Pour atteindre les objectifs « programme » et « méthodes » du baccalauréat, les élèves sont mis dans la situation d'apprendre autrement. Les objectifs de niveau II sont alors pris comme moyens. Mais réciproquement, les objectifs de niveau I sont un moyen utilisé pour atteindre les objectifs de niveau II.

D'après Jean-Louis LE MOIGNE, l'exercice de cette « rationalité récursive fins-moyens », caractérise une démarche constructiviste (LE MOIGNE, 2001, p.211-213). La figure 9 illustre cette causalité circulaire entre les objectifs de niveaux I et II.

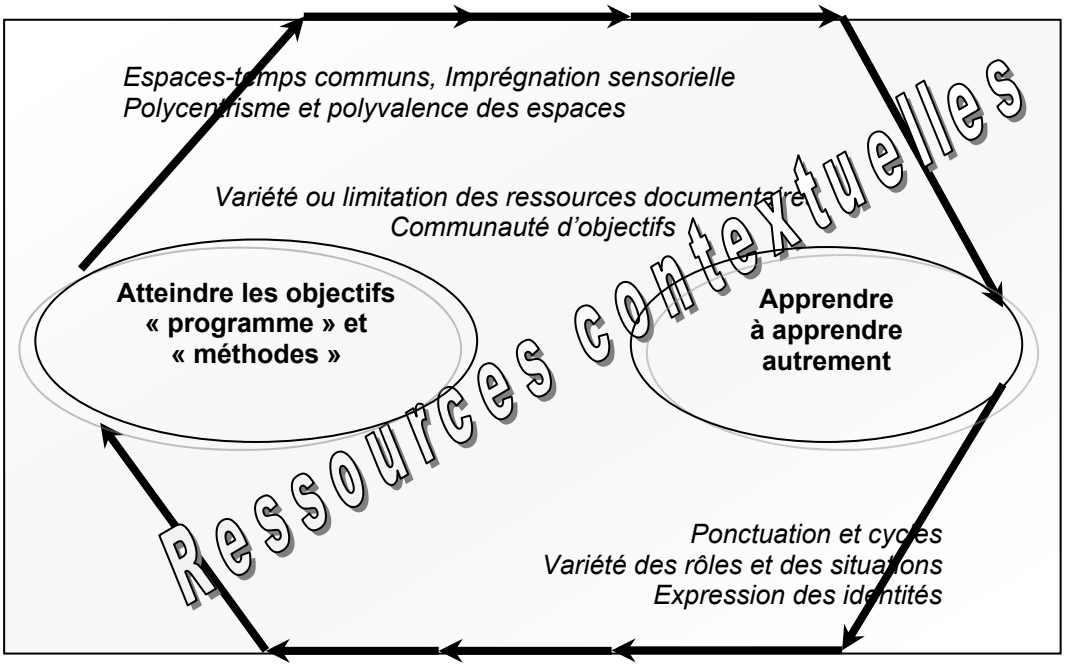


Figure 9. Ressources contextuelles et récursivité entre les objectifs de niveaux I et II

2.7.4. D'un constructivisme empirique à un constructivisme épistémologique

Les élèves ne mettent pas seulement en œuvre un constructivisme empirique en situation en construisant eux-mêmes collectivement et individuellement, au cours de la séquence, des savoirs sur l'objet livre, l'histoire d'un personnage, l'auteur, l'œuvre, en mettant en oeuvre des habiletés de recherche d'information, des démarches intellectuelles. La démarche constructiviste ne concerne pas seulement les modes d'accès aux savoirs. **Elle glisse, à partir de l'objet livre, vers la prise en compte de la dimension historiquement située et relative de savoirs plus généraux** : l'objet livre est situé historiquement et socialement. Les élèves situent les auteurs dans un courant d'idées, dans une lecture de la société (cf annexe 3). Les règles qui président à son organisation évoluent avec le temps. Mais surtout, l'on peut relever dans sa mise

en forme les choix, les intentions particulières de communication d'une réalité littéraire. Les élèves laissent leur métier d'élèves pour devenir des sujets épistémiques.

2.7.5. L'apprentissage des intervenantes : changement de paradigme

2.7.5.1. Logique de conception et logique d'action

Nous avons évoqué, au chapitre 2.3.5 intitulé « identités professionnelles et logique d'action », l'action de conception de cette séquence comme **une mise en œuvre d'un plan d'action limité, destiné à résoudre une situation-problème considérée comme complexe (rationalité procédurale).** Par rapport à notre situation de huis clos, l'innovation peut être définie dans la conception de ce parcours comme un dosage réfléchi d'utilisation de contextes comme forces stabilisantes ou déstabilisantes.

Les enseignantes utilisent leur expérience pour définir elles-mêmes les limites du cadre de cette intervention, en relation avec leurs expériences respectives. Il ne faut ni solliciter la hiérarchie, ni perturber les normes de fonctionnement habituel. Leur scénario, **sur le papier**, repose sur **une anticipation du comportement des élèves**, permise par leur attitude empathique et leur expérience de ce public, et **vise à modifier leur vision de l'objet d'apprentissage**.

Néanmoins, elles conçoivent un scénario inédit, et des types de situation encore inédites pour elles, comme la situation de co-animation. Le passage à l'action est une **mise à l'épreuve** de leur scénario. Mais dans la conception d'une séquence pédagogique, entrent très souvent en jeu des **compétences tacites**, fondées sur l'expérience professionnelle, qui ne font pas l'objet d'une formalisation commune, et sont irréductibles à la seule formulation d'objectifs pédagogiques.

Ainsi, **des choix essentiels ont été effectués par accord tacite : choix du démarrage par le module, choix du recours à des éditions différentes pour le même ouvrage…** Comment ces instruments d'action vont-ils jouer en situation ?

C'est en situation que ces deux intervenantes vont « faire jouer » ce réseau d'influence destiné à modifier l'attitude des élèves. Leur plan d'action n'est plus une organisation conçue à partir d'un ensemble de décisions. Pour reprendre la typologie de

CUSINATO, la **stratégie** doit prendre corps, il faut **porter cette finalité** : **la rationalité téléonomique de ce plan d'action s'exprime** (CUSINATO, p.14-15). Dans l'action, il y a toujours des surprises. Quelquefois, il faut réagir très vite. Cédric a su les surprendre. Il connaissait déjà l'histoire du Père Goriot. L'action se complexifie. Il faut vite lui inventer un nouveau rôle, pour que l'intrigue survive. En situation, les ressources contextuelles utilisées sont construites au fur et à mesure du déroulement de l'action.

Nos deux protagonistes ne sont pas en dehors de ce jeu. Elles sont « aux prises **avec** la situation », mais aussi « prises **dans** la situation ». Ainsi, aux différents rôles joués par les élèves, correspond aussi une variation de rôles pour les enseignantes. Elles expérimentent une situation nouvelle de co-animation, sortent de leurs logiques disciplinaires respectives.

2.7.5.2. L'expérience de co-animation : un changement de logique

L'expérience de co-animation est capitale pour les enseignantes. C'est une ouverture de leur espace disciplinaire, de leur espace d'intervention, de leur espace identitaire à l'autre. Catherine mesure mieux, a contrario, dans cette co-animation, l'inadaptation des interventions pédagogiques confiées au documentaliste en solo, en usage dans le CDI. Citons Daniel WARZAGER :

> […] il semble difficile de se satisfaire des pratiques en usage. Ces interventions pédagogiques se sont cantonnées à proposer quelques séquences ponctuelles d'initiation aux techniques documentaires. Les documentalistes sont aussi sollicités pour des séances collectives ou individuelles dites de « méthodologie » (lecture, aides au travail, à la recherche, aux devoirs). Nous percevons bien les limites de ces savoir-faire instrumentaux parachutés, compétences techniques coupées de toute réflexion approfondie sur la maîtrise de l'information. Nous mesurons le peu d'effet à long terme de l'inculcation de ces « procédés » pourtant systématiques et opérationnels, quand les élèves sont confrontés à une réelle situation de recherche (WARZAGER, 1994, p. 95).

Les enseignantes mesurent dans l'action l'importance de la communication analogique, de la relation, qui les amène à **relativiser leurs spécialisations disciplinaires respectives**, et à s'enrichir mutuellement. Les compétences mobilisées en situation ne peuvent être compartimentées. Les ressources contextuelles de la situation les amènent à une logique d'action selon laquelle **elles redéfinissent ensemble leurs relations avec les élèves**. Mais **elles « rejouent » aussi, entre elles, la reconnaissance respective de leurs identités** : **elles ne craignent pas le regard de l'autre, en situation.** Elles ne sont plus les maîtres d'une stratégie

commune, puisqu'elles doivent, elles aussi, **s'adapter à la situation en la redéfinissant, et modifier leurs systèmes de pertinence respectifs. Dans cette mise en scène visant à transformer les autres (les élèves), elles se transforment aussi elles-mêmes.** C'est encore un changement de paradigme. Toujours selon CUSINATO, leur rationalité devient **téléologique** (CUSINATO, p.16-17).

2.7.5.3. Une évolution des normes de fonctionnement de la situation de classe

Les situations de co-animation imprègnent les séances qui se déroulent ultérieurement en salle de classe. Celles-ci tendent à se rapprocher dans leur forme des séances modulaires. Les élèves apportent leurs démarches et résultats de recherche et en débattent en cours. Une bonne partie de ces séances sort de la forme du cours participatif, puisque ces séances sont ponctuées par les apports des élèves.

2.7.5.4. Une logique d'action qui vient heurter les normes de fonctionnement du CDI

Malgré les précautions prises par nos deux protagonistes pour ne pas déranger le fonctionnement habituel du CDI, son utilisation dans cette séquence remet en cause les normes d'usage de ces lieux. Nous avons développé, au chapitre 2.5.2.2. *Utilisation des contextes spatiaux : polycentrisme et variations,* comment cette expérience questionne l'aménagement spatial du CDI et les normes de fonctionnement qu'il véhicule : un lieu de retrouvage de documents et un lieu d'études silencieuses, et par là même, la définition de l'identité professionnelle du documentaliste. Le CDI a emménagé l'année suivante dans de nouveaux locaux, au rez-de chaussée, plus près de l'entrée principale du bâtiment. Dans le nouveau CDI, deux salles banalisées prévues pour des séances pédagogiques, donnent sur une galerie située en étage (mezzanine).

2.7.5.5. Une convergence des différentes formes situationnelles : de l'alternance à l'hybridation

Progressivement, les différents types alternants de situations pédagogiques convergent vers une forme plus complexe : le cours prend par moments la forme de la séance modulaire, avec les apports des élèves et les discussions qui s'ensuivent, le module prend la forme de recherches autonomes en présence des enseignantes, au cours de leurs recherches au CDI, les élèves sollicitent l'avis de Catherine, parce qu'elle les connaît, et qu'elle intervient dans cette séquence.

Le texte et le jeu (métaphore)

Le texte est écrit à l'avance, mais il n'est plus psalmodié par un acteur unique pour des spectateurs figurants. Ces spectateurs ont été invités sur scène.

Ils apprennent le texte en le jouant, au fur et à mesure. Mais il y a des variantes, et leur jeu dépend des interprétations communes qu'ils donnent de la suite de l'histoire qu'ils ne connaissent pas.

La pièce devient aussi l'histoire de ces discussions. Il faut apprendre à jouer pour comprendre le texte, et comprendre le texte pour apprendre à jouer.

Dans cette nouvelle histoire, les metteurs en scène apprennent aussi leurs rôles.

2.8. Les limites de ces apprentissages

Dans cette séquence pédagogique, nous avons déjà relevé bien des écarts par rapport à notre situation de référence. Cependant, dans les changements qui viennent d'être montrés présentent certaines limites. La métacommunication est « comportementale », la mise en œuvre de situations de « recadrage collectif » limite la variation dans l'utilisation des ressources spatio-temporelles, en fonction des identités particulières des élèves.

2.8.1. Une expérience de portée limitée

Cette séquence était conçue dans un cadre limité : une séquence isolée, circonscrite à un domaine, une classe, sur quelques heures pendant quelques mois. A l'exception d'autres initiatives isolées, pendant cette même période, les autres enseignements demeurent inchangés. Ceci limite considérablement la portée de l'expérience.

La généralisation d'un apprentissage de niveau II conduirait à remettre en question plus largement le cadre : la disposition spatiale du CDI et des salles de cours, l'organisation linéaire des cours, la compartimentation entre les disciplines, les modes actuels dominants d'enseignement..

2.8.2. Une méta-communication non formulée

Au cours de la séance de synthèse, les élèves ont exprimé leur satisfaction quant à cette séquence. A partir de commentaires tous azimuts, notamment sur les librairies où l'on peut feuilleter les livres en buvant un verre (absentes dans cette ville), l'attention qu'ils portent maintenant à « l'habillage éditorial » d'un livre, etc…, ils ont formulé certaines observations, **qui auraient pu être exploitées, valorisées et renvoyées aux élèves comme relevant d'un apprentissage de niveau II.**

Nous en restituons certains de ces témoignages, « en vrac » :

- finalement, un livre, ce n'est pas forcément ennuyeux, tout dépend comment on l'aborde,
- on peut travailler avec plaisir et tout aussi sérieusement,
- c'est plus intéressant de chercher que d'apprendre par cœur,

- on sait chercher si on a envie de chercher, c'est important de se mettre en appétit,
- si l'on commence à trouver, on a envie d'en savoir plus : l'appétit vient en mangeant,
- c'est intéressant de réfléchir à plusieurs ,
- on passe par un stade où l'on croit que l'on n'a rien compris : c'est que l'on est en train d'apprendre,
- si on a un objectif de recherche, ce n'est pas difficile d'exploiter les ressources du CDI.

Si les objectifs de niveau II ne peuvent être prescrits, et ne pouvaient donc être présentés aux élèves en début de séquence, car ils sont émergents, **leur expression, leur identification, leur mémorisation en fin de séquence sont restées informelles.** Si l'on établit un lien avec les pédagogies de la médiation, comme le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental), notamment, l'on peut dire que l**e PDG (Principe Directeur Général) a émergé, mais n'a pas été formalisé par les élèves.**

2.8.3. La très faible différenciation des parcours

La séquence est d'abord une séquence commune, et les moyens de différenciation sont très limités : aide personnalisée aux élèves en situation, dossiers personnels de recherche, espaces de choix et d'accompagnement pour les recherches personnelles pendant les séances.

L'importance donnée aux différentes interactions sociales en temps réel pour changer les visions des élèves suppose un cadrage spatio-temporel commun des objectifs, des situations et micro-situations. Le choix de composition des binômes **n'a pas été fait par les intervenantes en fonction de critères cognitifs**. En laissant les élèves organiser leur binômes **par affinités**, les enseignantes ont donné la priorité à des critères affectifs d'adhésion à la situation. La prise en compte **rationnelle** des rythmes et profils spécifiques des élèves reste secondaire. Si l'on fait référence à VYGOTSKI, l'espace de travail des binômes se constituant en début de la séance modulaire est un espace proximal de développement non aménagé spécifiquement, demandant une veille particulière pour les intervenantes.

2.8.4. La faible marge de liberté de l'élève

Cependant l'élève n'a effectué par lui-même que **peu de choix** : il n'a pas choisi les titres des romans à étudier, il a peu de marge de manœuvre à l'intérieur de l'espace-temps de la séquence, même s'il choisit son partenaire de recherche, son sujet de recherche et l'organisation de ce travail.

Conclusion

Nous mettons maintenant en relation les éléments d'analyse que nous avons dégagés, en réponse à nos deux problématiques :

- celle de la compréhension des interactions, des processus de communication en jeu dans des situations et dispositifs formels d'apprentissage, qui s'écartent du face à face pédagogique, qui mettent en œuvre des apprentissages individuels et collectifs (problématique 1) ;
- et celle de la compréhension des interactions en jeu dans un apprentissage d'équipe dans une organisation (problématique 2).

La séquence est conçue, grâce à la mobilisation de contextes spatio-temporel, sensoriel, normatif, relationnel, de positionnement, de sorte que l'apprentissage soit perçu comme une activité sociale, mobilisant des interactions sociales variées, et que les enseignantes ne soient considérées que comme des ressources parmi d'autres, comme en témoignent, en fin de séquence, les recherches autonomes spontanées des élèves, en présence des enseignantes. Les changements n'affectent pas seulement les élèves, mais aussi les intervenantes, prises dans les situations qu'elles aménagent.

Cependant, les changements qui viennent d'être montrés présentent certaines limites. La mise en œuvre de situations de « recadrage collectif », limitant l'espace de choix, empêche les élèves d'éviter l'apprentissage, mais il limite aussi la variation dans l'utilisation des ressources spatio-temporelles, l'expression créative des identités particulières des élèves (problématique 1)

Dans leur établissement, ces deux enseignantes sont isolées : les enseignants qui ont véritablement saisi cette opportunité des modules, sont en nombre infime : la plupart des enseignants conservent leurs habitudes d'intervention, même dans les modules. Les ressources institutionnelles du macro-système n'ont donc pas réduit cet espace de choix pour les enseignants, qui ont la possibilité d'éviter l'apprentissage, comme nous l'avons vu au chapitre 2.3.3. intitulé *Des ressources plus incitatives qu'injonctives*. **Mais c'est bien parce qu'elles représentaient une opportunité, et non une contrainte ou une injonction, que les enseignantes s'en sont emparées.** Si l'innovation est définie, par le macro-système, depuis le début des années 1990, comme composante de l'activité professionnelle, elle n'est pas, loin s'en faut, perçue de la sorte par les enseignants. L'apprentissage des enseignants, que l'on commence

à définir comme une « professionnalisation », résulte de la rencontre de choix individuels dans un espace de liberté, compris ici comme expression d'une identité professionnelle. La **restriction de l'espace de choix** émane, pour les deux protagonistes, du **fonctionnement bureaucratique de l'établissement**, et elles évitent de recourir à la hiérarchie.

Nous revenons enfin sur l'analyse de cette expérience isolée dans l'établissement, pour tenter d'en dégager quelques pistes de réponse à notre **problématique 3, celle des « conditions (démarches, attitudes, moyens) pour construire un dispositif apprenant (qui mette un ensemble d'acteurs en situation d'apprendre).** Nous extrayons de ces analyses organisationnelle, phénoménologique, sémio-contextuelle, des relations, des niveaux d'apprentissage, les **dix principaux points qui nous semblent significatifs** :

1. La sortie d'une « pédagogie frontale » de transmission de connaissance, s'opère par un transfert de compétences des enseignants à la situation et au cours d'action. Ils conçoivent et organisent un plan d'action articulant des ressources institutionnelles, considérées comme des ressources logistiques mobilisables dans le contexte organisationnel. Les connaissances ne sont plus un stock à transmettre ou une marchandise à « vendre ».
2. Ce plan d'action est tourné vers un public connu et reconnu, il est orienté par une connaissance empathique des apprenants, et de leurs enjeux. Ceux-ci sont d'abord compris et acceptés comme ils « sont ».
3. Dans le paradigme constructiviste, ce plan d'action définit l'apprentissage comme « situé » pour des apprenants : les connaissances s'acquièrent empiriquement en situation.
4. Si la construction est perçue comme séquentielle, elle perd son caractère linéaire et répétitif : ponctuation, cycles, rétroactions en constituent le cadre temporel.
5. Dans cette conception, il y a une prise en compte tacite de l'articulation récursive entre les différents mobiles d'action en situation, les objectifs affichés, et les objectifs d'émergence d'apprentissage.
6. La conception de ce dispositif est dialogique. Dans cette complexité, il y a des antagonismes qu'il faut en permanence tenir ensemble. Ce sont des ressources de variété et de limitation, de désordre et d'ordre, qu'il faudra combiner. Ces ressources ne se mobilisent pas directement et unilatéralement. Pour agir sur un contexte donné, il faut mobiliser et combiner les autres, en situation.

7. Ces ressources peuvent être anticipées, mais elles se mobilisent en se construisant dans l'action.[30] pour favoriser l'émergence d'apprentissages. Dans l'action, la vision logistique des ressources qui seront sollicitées (rationalité procédurale) devient une vision stratégique, en situation, d'un dispositif comme système de ressources (rationalité téléonomique). Les enseignants deviennent alors tacticiens et veilleurs en situation dans la manipulation et l'utilisation de ressources stratégiques pour l'apprentissage.
8. L'attention portée au processus d'apprentissage, plus qu'à la « vérité disciplinaire » peut déboucher, en situation, sur une vision plus constructiviste des connaissances disciplinaires, comme situées historiquement .
9. Elle peut déboucher aussi sur une vision constructiviste par l'enseignant de sa profession : l'enseignant apprend grâce à la nouveauté des situations, qu'il ne peut jamais anticiper complètement, car la situation présente modifie le déroulement des séances ultérieures. L'enseignant est à la fois en dehors de la situation (veille stratégique téléonomique), et dans la situation. Il remet en jeu, dans l'action, son identité en réagissant à l'imprévu, en construisant sa définition de la situation (rationalité téléologique).
10. L'apprentissage est défini comme complexe : Si les compétences mises en œuvre ne sont pas compartimentées dans l'action, des enseignants doivent être capables de concevoir ensemble des situations propices à l'apprentissage. Ceci implique une connaissance empathique de l'autre enseignant, d'abord reconnu comme il est. Mais ils sortent également, par les échanges et l'action commune, de leur logique de spécialisation. Notons que dans le cas présent, les concepteurs du dispositif sont aussi les aménageurs de ressources et les intervenants, même s'ils n'agissent pas toujours simultanément. L'alternance entre les intervenants et les lieux ne se traduit pas par une division accrue du travail, mais au contraire par une déspécialisation, et les formes des différentes situations alternantes ont tendance à converger (le cours s'hybride de la forme du module, le module s'hybride de la situation de recherche individuelle, les

[30] Des exemples de couples de ressources stabilisantes et déstabilisantes ont été présentés, notamment dans le tableau 5 (organisation de la séance modulaire) et dans la figure 9 (ressources contextuelles et récursivité). La limitation de ressources peut être décisive pour déjouer les stratégies d'éviction ou de contournement mises en œuvre par l'apprenant pour faire des économies cognitives et éviter l'apprentissage. Cette limitation doit le conduire à utiliser d'autres ressources décisives pour son apprentissage dans la situation.

recherches autonome au CDI prennent par moments la forme d'une recherche en équipes, animée par une intervenante…)

- Les principes **1 et 2** sont tirés de **l'analyse organisationnelle** (chapitre 2.3).
- Les principes **3, 4, 5 et 6 et 7** sont extraits des analyses phénoménologique, sémio-contextuelle, systémique relationnelle (chapitres 2.4, 2.5, 2.6).
- Les principes **8, 9 et 10** sont tirés de **l'analyse des niveaux d'apprentissage,** cette dernière s'appuyant sur les couches d'analyse précédentes (chapitres 2.7, 2.8).

2ème partie - Résumé du Chapitre 2. « Autour du roman »

Dans de courtes séances de travail, une documentaliste et une enseignante en lettres conçoivent une séquence pédagogique comme un plan d'action susceptible de contribuer à résoudre une situation-problème, celle du manque d'intérêt de leurs élèves pour la littérature. Des ressources institutionnelles du macro-système sont saisies : la création des modules, l'évolution des missions du documentaliste. Elles se traduisent en moyens logistiques supplémentaires (une liberté d'action), sans devoir solliciter la hiérarchie de l'établissement (contexte organisationnel).

Le dispositif se construit d'abord dans l'action grâce à la qualité de relation entre les deux intervenantes, entre les enseignantes et les élèves, qu'il va renforcer. L'utilisation des contextes spatiaux devient polycentrique et variée, et heurte les normes traditionnelles d'utilisation des espaces. Le contexte sensoriel est sollicité. Les ressources documentaires sont mobilisées de façon dialogique en fonction des situations, articulant variété et limitation. D'un procès de formation binaire, traditionnellement rythmé par des apports magistraux suivis d'exercices effectués en classe ou à domicile, on passe à un rythme cyclique marqué par des situations pédagogiques variées et une ponctuation de séquence en rupture avec la ponctuation traditionnelle. La première séance modulaire peut être comprise comme une communication de recadrage qui ponctue l'ensemble de la séquence.

Quand le dispositif se joue, en situation, il mobilise récursivement deux niveaux d'objectifs comme fins et moyens : des objectifs d'acquisition de savoirs et de méthodes, des objectifs de redéfinition de la situation et de l'objet d'apprentissage (apprentissage II). C'est ainsi que **la signification donnée à l'ensemble de la séquence est celle d'une construction individuelle et collective, mobilisant différentes ressources : les autres élèves, les ressources documentaires, les enseignantes.** Les élèves mobilisent une démarche constructiviste empirique en situation, qui glisse, à partir de l'objet livre, vers la prise en compte de la dimension historiquement située et relative de savoirs plus généraux.

C'est en situation que ces deux intervenantes vont « faire jouer » de façon dialogique ces ressources contextuelles de variété ou de limitation, comme un réseau d'influence destiné à modifier l'attitude des élèves. Leur plan d'action devient stratégique. Il faut veiller à ce que les différentes micro-situations **portent cette finalité** : **la rationalité téléonomique** de ce plan d'action s'exprime. Mais dans cette mise en scène visant à transformer les autres (les élèves), elles se transforment aussi elles-mêmes, leur rationalité devient **téléologique**. Elles doivent réagir à l'imprévu, en remettant en jeu leurs identités.

L'analyse de cette séquence nous permet de retenir des éléments de réponse à notre problématique 3, formulés en dix principes. Cependant, les changements qui viennent d'être montrés présentent certaines limites. La mise en œuvre de situations de « recadrage collectif », limitant l'espace de choix, empêche les élèves d'éviter l'apprentissage, mais il limite aussi la variation dans l'utilisation des ressources spatio-temporelles, l'expression créative des identités particulières des élèves.

Les ressources institutionnelles du macro-système n'ont pas réduit cet espace de choix pour la plupart des enseignants, qui conservent leurs habitudes, même dans les modules. Cette réduction de l'espace de choix, c'est pour les enseignantes, celle du fonctionnement bureaucratique de l'établissement.

3. Une «aventure TPE» (Travaux Personnels Encadrés)

« Le contexte de l'éducation est en train de devenir un contexte où toute connaissance produite au cours de l'histoire de l'humanité va être accessible à tout élève du système éducatif français »

André TRICOT et Françoise FAURÉ (2002), p.11

«Ces changements nous échappent, feignons d'en être les organisateurs »

BEAUMARCHAIS (Les noces de Figaro))[31]

Si l'expérience décrite et analysée dans « autour du roman » était isolée dans l'établissement, elle ne l'était pas dans un cadre national. C'est à partir du recoupement d'initiatives analogues à celle qui vient d'être présentée, que de nouvelles directives instaurent les Travaux Personnels Encadrés ou TPE dans les lycées. Une première expérimentation est menée sur l'année 1999-2000 auprès de certaines classes de première, dans une centaine d'établissements. Le dispositif des TPE est ensuite généralisé en 2000-2001 à l'ensemble des classes de première. Cette généralisation est définie institutionnellement comme « l'introduction d'une nouvelle pratique pédagogique dans les lycées », comme « une importante innovation pédagogique qui porte une grande partie du sens de la réforme des lycées » (Ministère de l'Éducation nationale, juin 2000).

Nous voyageons donc dans le temps. Nous sommes maintenant en janvier 2002, au cours de la deuxième année de mise en œuvre généralisée des TPE pour les classes de première. Ces TPE se déroulent de janvier à mai. Comme dans notre cas précédent, nous partons de l'analyse de situations liées au cadre d'une séquence pédagogique identifiée, avec une classe de première. Cette fois, il s'agit d'élèves en section SES (Sciences Économiques et Sociales). Mais, contrairement à notre cas précédent, nous ne sommes pas impliquée en tant qu'intervenante. Observations, entretiens non directifs avec les protagonistes, lecture des travaux des élèves, ont été complétés par des entretiens avec d'autres élèves, d'autres enseignants, d'autres documentalistes, ainsi que par la lecture de littérature, très abondante sur la question des TPE, et enfin par notre participation à des journées d'inspection ou à des séminaires professionnels de documentalistes (séminaires organisés par la FADBEN).

---

[31] Nous avons choisi la version originale. L'on peut aussi citer une variante de COCTEAU : « Puisque ces mystères me dépassent, feignons d'en être l'organisateur » (*Les mariés de la Tour Eiffel*)

Introduction

L'analyse du cas précédent nous a déjà permis de dégager quelques pistes de réponse à nos trois niveaux de problématique.

- celle de la compréhension des interactions, des processus de communication en jeu dans cette séquence pédagogique, en partie co-animée par une documentaliste et une enseignante ;
- celle de la compréhension des interactions en jeu dans leurs situations de travail en binôme ;
- celle du repérage de certaines conditions pouvant favoriser l'apprentissage collectif, formulées en dix points.

Nous confrontons maintenant ces éléments de réponse, à l'analyse, toujours avec le même modèle, de situations s'insérant dans le cadre d'un dispositif plus complexe, celui des TPE (Travaux Personnels Encadrés). Il ne s'agit plus « rénovation pédagogique », comme avec l'instauration des modules, mais de « réforme des lycées ».

Nous sommes toujours dans la même ville, mais nous avons changé de lycée. L'action se situe dans le deuxième lycée de la ville (qui ne compte que deux lycées). C'est un lycée d'enseignement général, de taille plus modeste que le précédent.

Après avoir présenté les caractéristiques du dispositif TPE, et les conditions dans lesquelles il est instauré dans ce lycée, nous décrirons une séquence de TPE pour une classe.

Nous développerons, comme précédemment, notre analyse en « couches », pour répondre d'abord à la première problématique, celles des interactions, des processus de communication en œuvre dans ces situations nouvelles. L'analyse phénoménologique nous permettra d'abord de comprendre le sens de ces différentes situations nouvelles pour les élèves et les enseignants, et l'évolution des définitions qu'ils donnent de l'activité TPE. L'analyse sémio-contextuelle nous permettra ensuite de repérer plus précisément, comment des contextes de préservation des habitudes et des identités, mais aussi des ressources de variété, de désordre, sont mobilisés de

façon dialogique par les différents acteurs dans ce cours d'action. L'analyse du système des échanges mettra en évidence les cycles et les couplages relationnels, les différents jeux d'interaction et modes relationnels entre ces différents protagonistes.

L'analyse organisationnelle nous permettra de contextualiser cette activité dans l'établissement. Elle ne nous permettra que très partiellement de dégager des éléments de réponse à notre problématique 2, celle des interactions en jeu dans un apprentissage collectif dans une organisation. En effet, dans ce cas, comme dans le précédent, les nouvelles situations de travail collectif d'arrière scène sont restreintes à la coordination entre deux enseignants. Mais, contrairement au cas précédent, ces deux intervenants n'ont pas préparé ensemble la séquence qu'ils vont animer. Cette analyse organisationnelle nous permettra néanmoins de comprendre plus globalement l'établissement comme un système dans lequel deux logiques contradictoires sont progressivement en œuvre : l'une visant à maintenir l'état du système et la division du travail, l'autre, induite par ces cours d'action des activités TPE, remettant lentement en cause cette division du travail, la spécialisation disciplinaire, l'évolution des modes relationnels entre enseignants, entre élèves, entre élèves et enseignants.

Enfin, l'analyse des niveaux d'apprentissage, mobilisant les niveaux d'analyse précédents, mettra en relief les étapes et les niveaux d'apprentissage pour les élèves et les enseignants, ainsi que les différences d'apprentissage collectif liées au couplage relationnel dominant. Les limites de ce dispositif sélectivement apprenant seront comparées à celles du dispositif analysé dans le cas précédent.

Nous dégagerons de l'ensemble de ces analyses, les éléments nouveaux de réponse à notre problématique 3, celles des conditions de construction d'un dispositif apprenant.

3.1. Le contexte de la séquence : dispositif et acteurs

Tout comme dans notre cas précédent, avec l'institution des modules, la séquence que nous allons analyser prend appui sur un nouveau dispositif, d'abord expérimenté en 1999-2000, puis généralisé à l'ensemble des classes de première.

3.1.1. L'instauration des TPE : expérimentation et généralisation

Contrairement aux intentions initiales, le dispositif est généralisé pour les classes de première, mais son extension aux classes de terminale prend un caractère facultatif. Imprégné de l'esprit des modules, le dispositif systématise des innovations qui étaient auparavant seulement préconisées.

3.1.1.1. L'instauration expérimentale des TPE

Considérés comme l'élément pivot de la réforme des lycées, les TPE sont expérimentés durant l'année 1999-2000, en classe de première, dans une centaine d'établissements. L'intention est de généraliser leur instauration à toutes les classes de première, puis de l'étendre aux classes de terminale.

Le protocole pour l'expérimentation des TPE prévoit la réalisation d'un ou deux TPE en classe de première, puis la réalisation d'un TPE plus abouti en terminale, avec prise en compte au baccalauréat. (Ministère de l'Éducation Nationale/CNDP, 1999, p.1).

Les travaux personnels encadrés sont élaborés par les élèves qui sont mis en situation de responsabilité dans la conduite d'un projet jusqu'à son terme.

> Ces TPE « s'appuient sur un approfondissement des disciplines fondamentales de chaque série, tout en encourageant une démarche interdisciplinaire. L'élève est ainsi amené à développer des savoirs et savoir-faire qui le préparent aux études supérieures, puis à une bonne insertion dans la vie professionnelle et sociale. De plus, cela répond au souhait, exprimé par les lycéens, de participer plus activement à leurs apprentissages (ibid. p.1)

A partir de thèmes, reliés aux programmes, proposés dans une liste nationale pour chaque série, l'élaboration progressive des TPE par les élèves comprend trois phases :

- la phase de délimitation du sujet, travail d'enquête et de recherches pour définir le sujet et la problématique retenue ;
- la phase de réalisation, pendant laquelle les groupes travaillent davantage en autonomie, et tiennent un carnet de bord ;
- la phase finale de communication, au cours d'un exposé, de leur travail.

Le dossier de production de l'élève doit permettre d'évaluer, non seulement la production finale collective, mais la démarche individuelle de recherche, et de synthèse de ce travail. Il est ainsi constitué :

- d'un carnet de bord, que chaque élève tient tout au long de son travail ;
- d'une courte présentation écrite du travail accompli ;
- d'une production concrète : les projets peuvent aboutir à des réalisations très variées, en fonction du sujet retenu : expérience scientifique, création littéraire ou artistique, document audiovisuel, exposition, etc…), présentés sous des formes différentes (textuelles, audiovisuelles et/ou numériques), sur des supports variés, appropriés au sujet. Le protocole précise :

> « Il est important de guider les élèves vers le choix de supports inventifs, appropriés au sujet traité, afin de leur éviter la tentation de se limiter à bâtir des dossiers thématiques, purement compilatoires, sans véritable recherche personnelle, ce qui trahirait l'esprit des TPE » (ibid. p. 3).

Les technologies d'information et de communication doivent être utilisées, en tant qu'outil de recherche documentaire, en tant qu'outil au service des disciplines dominantes du TPE, en tant qu'outil de présentation de leur travail.

Les enseignants encadrent ces travaux, au cours de séances de deux heures hebdomadaires, la plupart du temps consécutives, en co-animation. Les élèves « les plus fragiles » doivent bénéficier « d'une aide plus personnalisée et d'un suivi plus important ».

Les TPE impliquent une coopération étroite entre élèves, enseignants et documentalistes. Les documentalistes et les enseignants guident les élèves dans la recherche documentaire. « Les élèves doivent pouvoir accéder à l'ensemble des ressources documentaires de l'établissement » (ibid. p.4).

L'évaluation individuelle repose sur trois éléments : le travail effectué au cours de l'année, la production finale, et la présentation orale (exposé et entretien).

3.1.1.2. La généralisation de l'expérience en classe de première

Après l'expérimentation de 1999-2000, les TPE sont généralisés pour toutes les classes de première. A la suite de larges mouvements d'insatisfaction des élèves et des enseignants, et de nombreuses polémiques, le caractère facultatif des TPE est annoncé à titre transitoire pour les classes de terminale. Les élèves peuvent choisir de s'engager ou non dans un TPE, et de présenter le travail effectué comme épreuve supplémentaire au baccalauréat. Cette épreuve est affectée d'un coefficient 2, mais seuls sont retenus les points supérieurs à la moyenne de 10 sur 20. (Inspection Générale de l'Éducation nationale, 2002, p.20 et 28 ; Direction de l'Enseignement scolaire, décembre 2000 ; « Le café pédagogique », 2001 ; Ministère de l'Éducation nationale, 2002).

3.1.2. Le dispositif TPE : des mesures innovantes

Ce dispositif est imprégné de l'esprit des modules, avec un renforcement des écarts par rapport à la situation idiomatique de la classe :

- Le polycentrisme des espaces est étendu : salle de TPE, salle informatique, CDI, enquêtes ou recherches à l'extérieur de l'établissement ;
- La rencontre entre deux disciplines, entre deux disciplines et la documentation, la co-animation inter-disciplinaire, et l'accompagnement par deux enseignants et/ou le documentaliste, seulement recommandée pour les modules, est maintenant systématisée
- La dimension de projet, de la conception à la réalisation finale est mise en avant. Cette démarche de projet doit permettre de mettre en oeuvre des compétences diverses en situation : initiatives, recherche, recherche et traitement documentaires, bureautique, prise de notes, analyse, synthèse, expression écrite, communication orale…
- L'intention est d'articuler une démarche de recherche collective et la valorisation de la démarche et de l'expression individuelle. Ainsi, de petits groupes d'élèves doivent s'organiser et répartir leurs activités en vue de la réalisation d'un dossier commun. Mais la démarche et l'expression individuelle sont valorisées et évaluées (choix d'un sujet, questionnement, formulation d'une problématique, recherches et analyses personnelles, carnet de bord, synthèse individuelle, prestation de communication orale). Il faut ainsi articuler

des temps de travail et de production individuels et collectifs (dossier commun, et carnet de bord individuel ; restitution orale collective, et entretien individuel)

Ainsi, **quatre éléments nouveaux se dégagent** :

1. la systématisation de **situations d'interventions interdisciplinaire**s,
2. l'attention portée aux relations entre **travail individuel** et **travail collectif** des élèves,
3. l'importance de la **démarche**, qui fait l'objet d'une **notation spécifique indépendamment du résultat,**
4. la revalorisation des démarches de **recherche documentaire et d'utilisation des technologies de l'information.**

3.1.3. L'introduction des TPE dans l'établissement : la logistique de réponse dans l'urgence

Notre établissement, comme tous les autres, a du trouver l'année précédente les moyens logistiques nécessaires au déroulement de ces TPE, avec de très faibles moyens supplémentaires. La note de service du Ministère du 15 juin 2000 insiste sur l'importance de « la dynamique d'établissement » : « Il revient au chef d'établissement de favoriser la fédération des énergies, indispensable à la réussite d'un dispositif qui vise à donner aux élèves un espace de travail autonome au service d'une meilleure appropriation des savoirs » (Ministère de l'Éducation nationale, 2000).

3.1.3.1. Les problèmes posés par la réquisition du CDI, en 2000-2001

Le chef d'établissement est une femme énergique, considérée comme autoritaire par les enseignants. Son adjoint est jugé très efficace et très coopératif.

Au niveau local, il s'agit moins d'insuffler une dynamique, que de répondre dans l'urgence aux problèmes posés par l'organisation de ces TPE. L'administration doit faire face à des contraintes difficiles à surmonter : organiser les TPE sur la base du volontariat des enseignants, respecter les choix nationaux de bi-disciplinarité pour chaque section, organiser les séquences en fonction des contraintes d'emplois du temps et de disponibilité des locaux.

L'organisation des TPE se heurte ainsi à d'énormes problèmes logistiques : le nombre de salles nécessaires, et surtout la possibilité d'accès aux lieux ressources (CDI, salles informatique). La concentration des horaires de TPE sur une même plage horaire rend impossible un accès pour tous à ces lieux. La répartition étalée des horaires TPE dans

la semaine condamne l'accès à ces lieux pour toutes les activités qui se déroulent hors de ce cadre. C'est cette deuxième option que choisit le chef d'établissement en décrétant la réquisition systématique du CDI pour la totalité des séances de TPE.

Le CDI est proche de l'entrée du lycée. Il est situé au premier étage, accessible par un escalier extérieur, au-dessus d'une salle d'études vitrée, accessible librement aux élèves, surnommée « l'aquarium ».

L'aménagement de ce CDI est récent. Le chef d'établissement a laissé les deux documentalistes négocier directement avec l'architecte l'organisation des espaces. Ce grand rectangle de 200 mètres carrés, a été réduit dans toute sa longueur pour aménager une série de petits espaces fermés, mais vitrés : un espace pour les enseignants, avec les textes officiels (bulletin officiel de l'Éducation nationale, recueil des lois et règlements (RLR), deux espaces pour les travaux de groupe des élèves, avec des étagères, un espace destiné à des interventions auprès d'un demi-groupe classe, les tables formant un rectangle compact.

Au centre de ce CDI, un immense pôle d'accueil et de gestion, constitué d'un ensemble de bureaux, alignés, de faible hauteur. On relève l'absence de chaise face à ces bureaux. La gestion du fonds documentaire est effectuée à l'aide du logiciel BCDI. Elle est sauvegardée sur un serveur, qui permet la consultation du fonds, non seulement au CDI, mais aussi dans la salle informatique, située parmi les salles de classe.

A proximité des bureaux, se trouvent dix ordinateurs affectés à la recherche documentaire informatisée. De part et d'autre de cette zone centrale, le rectangle est quadrillé par de petits espaces formés par les rayonnages, entre lesquels sont disposés des tables. Il n'y a pas d'espace spécifique pour la consultation ou la lecture de romans, qui sont classés avec les ouvrages de littérature (classification CDU). Un bout de ce rectangle est fermé par une baie vitrée, délimitant un espace de consultation de périodiques.

L'équipe du CDI est constituée de deux documentalistes, Pascale et Françoise, d'une aide éducatrice en emploi jeune (Nathalie), et d'une assistante en contrat emploi solidarité (Laura). L'une des deux documentalistes, Françoise, n'effectue pas un service à plein temps, car elle intervient comme formatrice auprès de collègues documentalistes dans l'académie.

Utilisé systématiquement pour toutes les activités TPE, le CDI est vite saturé, d'autant plus que les activités d'ECJS (Éducation Civique, Juridique et Sociale) en seconde sollicitent aussi largement l'usage de cet espace. Les documentalistes, en désaccord avec cette réquisition du CDI comme « salle de classe des TPE », se trouvent contraintes d'interdire l'accès du CDI aux élèves pendant plus de la moitié de la semaine. De nombreux élèves, soutenus par leurs parents, font grève, revendiquant leur droit d'accès au CDI.

3.1.3.2. La nouvelle organisation pour 2001-2002

Une nouvelle organisation est donc mise en place à la rentrée suivante.

Une salle banalisée est réservée aux séances de TPE, elle permet d'initialiser chaque séance. En fonction de l'avancement des travaux, un demi groupe d'élèves reste dans cette salle avec l'un des deux enseignants animant la séance, l'autre groupe se rendant, soit dans la salle informatique, soit au CDI.

Conformément aux directives officielles, les deux aides éducatrices de l'établissement sont affectées prioritairement à l'appui des TPE. L'une d'entre elle, supervisée par un enseignant informaticien, veillant à la maintenance de base de la salle informatique, et assistant les élèves dans leurs recherches, l'autre effectuant le même type d'intervention au CDI.

3.1.3.3. Une situation nouvelle, un partenariat de co-animation non choisi

En première ES, la bi-disciplinarité concerne cette année les sciences économiques et sociales et les mathématiques. Madame Laffont pour les sciences économiques, interviendra en binôme avec Monsieur Dupuis, pour les mathématiques.

Pour ces deux enseignants, les TPE sont une activité nouvelle, car ils ne sont pas intervenus dans ce cadre l'an passé. Madame Laffont s'est portée volontaire. Elle pense que ces TPE peuvent être une expérience intéressante pour les élèves. Monsieur Dupuis a plutôt été « naturellement » porté comme volontaire, il ne pouvait laisser son collègue de mathématiques assumer seul des interventions cumulées en TPE pour cette section.

Ces deux enseignants ne se connaissent pas. Ils se sont, bien sûr, brièvement croisés en salle des professeurs, mais ils n'ont pas d'affinités particulières. Ils ont bénéficié

d'une courte session d'information, mais pas d'une formation spécifique à l'intervention en TPE.

Ils ne connaissent pas non plus ces élèves, qui ne font pas partie des classes qu'ils ont en charge. Les enseignants intervenant respectivement en économie et en mathématiques dans cette classe de première ES2 assument aussi un service d'enseignement pour une autre classe de cette section, la première ES3, pour laquelle ils ont la charge d'encadrement de travaux de TPE. L'enseignant en économie, professeur principal, a donc présenté en décembre à cette classe de première ES2, les grandes lignes des TPE, telles que nous venons de les décrire. Il a annoncé le début de ces travaux en janvier avec ces deux intervenants inconnus pour les élèves. Ces élèves d'ES2 regrettent que leurs enseignants, qu'ils apprécient, ne les aient pas choisis pour les TPE.

3.2. Description de la séquence de TPE

Nous décrivons le déroulement des séances de TPE pour cette classe, en concentrant notre regard sur les activités menées par l'un des groupes de travail, depuis sa constitution jusqu'à la soutenance finale.

3.2.1. La première séance

Janvier 2002. Les élèves de première de la section sciences économiques et sociales ES2 sont rassemblés dans une salle spécialisée pour les TPE. Dans cette salle, les tables ne sont pas disposées en rangées séparées par des travées, mais elles forment des lignes horizontales compactes faisant face au bureau des professeurs.

Madame Laffont et Monsieur Dupuis sont assis côte à côte. Monsieur Dupuis est ailleurs. On peut dire qu'il est là sans être là.

Madame Laffont prend les choses en main. Après avoir rappelé brièvement les grandes lignes du déroulement, mais aussi les principes et l'intérêt de ces TPE, elle distribue aux élèves la liste des thèmes, et leur demande de se regrouper en fonction d'un centre d'intérêt commun, de leur niveau, ou d'affinités particulières. Des groupes de deux à quatre personnes maximum doivent ainsi se former. Elle précise que la production finale n'est pas limitée à la réalisation d'un dossier. Des travaux différents, comme des productions vidéo, des expériences diverses, sont bienvenus. Une

attention particulière sera portée à la démarche de recherche. Chaque élève doit tenir un carnet de bord. Il devra remettre celui-ci aux enseignants en fin de séquence. Ce carnet de bord est évalué, et compte pour huit points sur vingt dans la note finale. Les élèves sont mécontents. Ils ne comprennent pas l'intérêt du carnet de bord, puisqu'il faut réaliser une production, qui sera évaluée. C'est ce résultat qui compte.

Madame Laffont rappelle que le chef d'établissement a interdit toute sortie de l'établissement, pendant les heures de TPE. S'il y a des enquêtes à effectuer, des recherches dans d'autres lieux, celles-ci doivent être réalisées hors du temps scolaire.

Les élèves prennent connaissance des thèmes retenus au niveau national pour cette section. Les thèmes expérimentés l'année précédente ont été maintenus. Ils doivent être renouvelés par tiers tous les deux ans :

- La ville
- Les loisirs en tant que pratique culturelle
- Les entreprises et leurs stratégies territoriales
- Réalité et impact des indicateurs chiffrés
- Les élites
- La presse écrite

Les élèves doivent constituer leurs groupes, choisir leur sujet à l'intérieur de l'un ou l'autre de ces thèmes très larges, et définir leur problématique.

Un petit groupe de trois élèves motivées se constitue par affinités. Sandra et Nora forment déjà un tandem inséparable. Ce ne sont pas des amies, ce sont des camarades de travail. Toutes deux bonnes élèves, elles se sentent complémentaires, et entretiennent entre elles des relations d'émulation et de complicité. Elles s'entendent bien aussi avec Stéphanie, qui souhaite travailler avec elles. Elles constituent donc immédiatement leur groupe.

Le choix de leur sujet, dans le thème « les entreprises et leurs stratégies territoriales », vient de la rencontre de plusieurs expériences.

Sandra a lu, deux ans plus tôt, le roman intitulé *Stupeur et tremblements »* d'Amélie Nothomb, qui l'a beaucoup intéressée. Elle a trouvé que l'auteur donnait une vision très négative de la culture d'entreprise japonaise. Elle a aussi regardé à la télévision

différents reportages sur le Japon, et a été interpellée par l'un d'eux, concernant la vie sociale des japonais.

Elle a aussi été très intéressée par les propos de son professeur d'économie, qui leur a parlé cette année avec passion du Japon et de la culture nippone, sans émettre de jugement, en répétant souvent une phrase qui l'a marquée : « il ne faut pas faire d'ethnocentrisme », il ne faut pas juger une société en prenant comme modèle celle à laquelle on appartient. Sandra a aussi une amie, en section littéraire, passionnée par le Japon, qui apprend le japonais par correspondance.

Ce sujet de la culture d'entreprise au Japon l'intéresse donc tout particulièrement. De son côté, le père de Nora a eu l'occasion de voyager au Japon, et celle-ci se rappelle qu'il a conservé à son retour en France des relations épistolaires avec un professeur d'université japonais. Elle lui demandera ces lettres. Avec l'accord de Stéphanie, le sujet est adopté. Toutes trois réfléchissent maintenant à la formulation de leur problématique.

Elles adoptent l'idée d'une comparaison entre les modèles français et japonais. Nora, approuvée par Stéphanie, aboutit à une première formulation :

« Pourquoi ne peut-on pas implanter le modèle japonais en France ?

ou

« Pourquoi le modèle japonais est-il inaccessible pour la France ? »

Elles veulent réfléchir aux spécificités de la culture japonaise, et à la réussite économique du Japon en tant que conséquence de ces spécificités culturelles. Elles veulent aussi comprendre pourquoi les pays occidentaux comme la France cherchent en vain à imiter le modèle japonais.

Cependant, cette problématique, telle qu'elle est formulée, tracasse Sandra, dont le point de vue s'oppose à celui de Nora. Sandra sent que dans cette problématique, il y a beaucoup de constats ou de jugements implicites :

- le Japon est un modèle de réussite économique
- cette réussite économique est due à des spécificités culturelles
- la France cherche à imiter ce modèle
- la France ne peut y parvenir

Sandra propose une problématique plus générale :

Quelles sont les spécificités du modèle japonais ?

ou

Quelles sont les différences entre le modèle japonais et le modèle français ?

Nora reste fixée sur sa première problématique, elle trouve celle de Sandra trop vague.

Elles ne parviennent pas à se mettre d'accord, et se déplacent alors pour soumettre leurs deux propositions de problématique antagonistes à Madame Laffont, assise à son bureau. Chacune argumente, à tour de rôle, pour soutenir sa proposition. Nora en profite pour mentionner qu'elle a eu l'initiative du choix du sujet de recherche. Madame Laffont hésite, puis donne raison à Nora. Elle est préoccupée. Le sujet que ces élèves ont choisi suppose des connaissances qu'elles n'ont pas encore. Elle leur donne des conseils. Il faut tenir compte du poids de la religion au Japon, ne pas délimiter trop étroitement ce sujet de la culture d'entreprise, mais le relier à la hiérarchisation de la société japonaise.

Après cette première séance, ces élèves ne sont pas satisfaites. Elles regrettent de s'être mises dans la situation de recourir au verdict de leur professeur, sans avoir été capables de résoudre leur conflit par elles-mêmes. Sandra n'a pas apprécié la façon dont Nora a voulu s'imposer, face à Madame Laffont. Elles trouvent qu'elles ont formulé leur problématique un peu rapidement. Suivent quelques jours de débats intenses, de discussions passionnées, pendant les pauses ou les heures libres, en alternance avec des temps de réflexion personnelle pour chacune, le soir, à la maison, Elles se rendent compte qu'elles manquent de connaissances. Elles doivent d'abord se documenter sur le sujet.

3.2.2. La deuxième séance : recherches au CDI

A la séance suivante, après l'appel, les élèves se ventilent : certains d'entre eux restent avec Madame Laffont, d'autres partent effectuer des recherches au CDI, accompagnés par Monsieur Dupuis. Il est prévu, pour les deux séances ultérieures, que Monsieur Dupuis prenne en charge un demi-groupe, dans la salle informatique, pour que tous les élèves soient formés à l'utilisation d'un tableur et à la réalisation de graphiques. Les productions des élèves doivent intégrer les mathématiques, mais les apports de Monsieur Dupuis ne doivent pas faire redondance avec les cours de

mathématiques pour cette section, largement consacrés aux mathématiques appliquées à l'économie.

Nos trois élèves ont faussé discrètement compagnie au demi-groupe d'élèves, escorté par Monsieur Dupuis. Pendant que la documentaliste explique à ces élèves comment effectuer des recherches sur le fonds documentaire, à l'aide du logiciel BCDI, Monsieur Dupuis se tient en retrait et attend qu'elle ait terminé son intervention.

Pendant ce temps-là, Sandra, Nora et Stéphanie cherchent directement dans les rayonnages, et découvrent un manuel de géographie de Terminale. Le Japon est donc au programme de géographie de Terminale ! Il y a, dans ce manuel, des documents intéressants sur la puissance économique du pays, mais aussi sur les spécificités de l'organisation du travail, et sur la remise en cause de ces spécificités culturelles. On y trouve aussi quelques éléments sur le déclin économique du pays, mais comme il s'agit d'une édition parue en 1995, il serait préférable de trouver des documents d'actualité.

La lecture de ce manuel les amène à remettre en cause leur première idée de problématique (*pourquoi le modèle japonais est-il inaccessible pour la France ?*). Le Japon connaît actuellement, et depuis les années 1990, une crise économique non négligeable. Peut-on encore parler de modèle ? Cette nouvelle donnée remet en question l'orientation de leur dossier.

Elles décident alors de se tourner vers les liens entre l'économie nationale et la culture d'entreprise, en s'intéressant à la culture d'entreprise avant et après la crise des années 1990, et formulent une première ébauche de cette nouvelle problématique, qu'elle se proposent d'affiner, au fur et à mesure de leurs recherches :

Quelles sont les spécificités de la culture d'entreprise japonaise avant la crise des années 1990, et comment évoluent-t-elles depuis cette crise ?

Elles ont aussi l'idée de mener une enquête sur les préjugés concernant le Japon, car, en questionnant divers amis, elles ont obtenu des réponses qu'elles ont trouvé caricaturales : idéalisation ou dénigrement. Elles posent l'hypothèse d'une sorte de mystification de la culture japonaise chez les occidentaux, d'une désinformation et de préjugés.

Elles sont en désaccord sur les liens de cause à effet entre macro et microéconomie, macro et microculture, mais aussi sur la méthode. Nora veut déjà établir le plan. Sandra préfère le laisser encore ouvert, et le faire évoluer.

3.2.3. La troisième séance : au QG, et en salle informatique

Après l'appel dans la salle QG des TPE, nos trois élèves veulent faire rapidement le point avec Madame Laffont. Les tables ont été déplacées, pour former plusieurs îlots de trois ou quatre tables réunies, et chaque petit groupe effectue ses activités, sans se soucier de celles des autres. Madame Laffont est occupée avec un autre groupe d'élèves. Monsieur Dupuis est à ses côtés. Ces élèves sont complètement découragés, voire abattus. Les professeurs viennent de leur dire que leur dernière formulation de problématique était encore inadaptée. Si leur problématique ne convient pas, les « profs » n'ont qu'à leur donner la bonne, ou alors, ils doivent les laisser avancer à leur idée. Ils ne savent plus comment chercher autre chose. Soit sont-ils trop encadrés, soit ne le sont-ils pas assez.

Notre groupe attend que Madame Laffont soit disponible, pour lui soumettre la nouvelle problématique et lui parler du carnet de bord. Ce groupe a tenu jusqu'ici un carnet de bord commun. Les élèves y ont transcris l'essentiel de leurs discussions, leurs réflexions, les références des documents trouvés et leurs intérêts respectifs, les nouveaux questionnements. Elles ne voient pas pourquoi elles devraient tenir un carnet de bord individuel. Elles recopieront le carnet de bord commun. Il faut donc qu'elles se singularisent dans ce carnet de bord, qu'elles se mettent en valeur aux dépens des autres, qu'elles fassent valoir leurs initiatives personnelles, les idées et les recherches qu'elles ont apportées personnellement au groupe. Elles se sentent mises en compétition les unes avec les autres.

Madame Laffont accepte leur nouvelle problématique, et leur rappelle les consignes concernant la tenue d'un carnet de bord individuel. Puis elles suivent Monsieur Dupuis qui les initie, dans la salle informatique, à l'utilisation d'un tableur. Elles apprennent à utiliser les formules de calcul, et à réaliser des graphiques.

3.2.4. La quatrième séance

Elles se rendent au CDI, et trouvent deux nouveaux ouvrages, édités avant la crise, utiles pour l'analyse des spécificités culturelles des entreprises japonaises avant 1990.

Elles réfléchissent maintenant à l'organisation de leur enquête sur les préjugés concernant le Japon, qu'elles veulent mener au lycée. Elles prévoient d'abord des entretiens, avec une trame de questions plutôt ouvertes. Mais Stéphanie propose de mettre en forme un questionnaire, et de le faire passer dans trois classes différentes, en début d'heure, par l'intermédiaire des professeurs. Elles pourraient ainsi utiliser leurs compétences fraîchement acquises de traitement statistique informatisé : tableaux et graphiques.

La lettre de l'ami de la famille de Nora, un professeur d'économie dans une université japonaise, écrite en 2001, est un témoignage pessimiste sur l'évolution de la vie au Japon. Cette lettre est en anglais. Il faut la traduire, mais elles en comprennent déjà l'essentiel : après la prospérité des années 1970 à 1990, le Japon doit construire un nouveau style de société, et accepter de vivre plus modestement. Stéphanie se chargera de la traduction.

3.2.5. La cinquième séance : recherches au CDI

La séance suivante, après l'appel, elles retournent au CDI pour compléter les apports précédents par une recherche documentaire sur le fonds du CDI, effectuée à l'aide du logiciel documentaire BCDI, et des recherches sur Internet. La documentaliste en profite pour leur expliquer comment présenter leurs références documentaires et leur bibliographie. Elles trouvent des références d'articles du journal *« Le Monde »* qui leur semblent intéressantes. Malheureusement, les exemplaires du *« Monde »* ne sont pas archivés au CDI. Sandra connaît quelqu'un qui peut lui procurer ces articles. D'autres articles intéressants, dans d'autres revues sont disponibles au CDI. Mais elles ne peuvent en faire de photocopie. Il n'y a pas de photocopieuse au CDI. Il faudra demander à Madame Laffont qu'elle veuille bien les faire, avec la photocopieuse de la salle des professeurs. « Les pauvres « profs », ils sont vraiment sympa, ils doivent aussi s'occuper des photocopies pour les élèves ».

Elles font maintenant des recherches sur Internet, et au moment où elles voient à leur écran un document qui leur semble de la plus haute importance, la documentaliste intervient, leur prend la souris des mains, et formule elle-même une équation de recherche. Les résultats obtenus ne leur semblent pas du tout significatifs.

Elles attendent que la documentaliste soit repartie, et reviennent à leur page écran précédente. Le document contient cinq pages. Elles ont pour consigne de n'imprimer

que deux pages par séance, comme le rappelle une affiche apposée au mur. Il faut donc trouver des stratagèmes : réduire la police à 5, effectuer des « copier-coller » sélectifs. Cela ne suffit pas… Inutile d'essayer d'imprimer plus de deux pages. Le bruit court que l'autre jour, la documentaliste a déchiré l'objet du délit, une troisième page qu'un élève avait éditée, devant les élèves consternés. Sandra a la chance de pouvoir se connecter à son domicile. Elle prend note de l'adresse, pour imprimer le document ce soir.

3.2.6. La sixième séance : recherches et travaux en salle informatique

Maintenant, elles n'ont plus accès au CDI, qui est saturé sur cette plage horaire. Heureusement qu'elles ont déjà effectué le plus gros de leurs recherches sur le fonds documentaire. Elles peuvent mettre en forme leur questionnaire d'enquête dans la salle informatique, et continuer leurs recherches sur internet, car cette salle est connectée. Dans la salle informatique, il y a, outre Monsieur Dupuis, Aurélie, l'aide éducatrice en emploi-jeune, qui peut leur venir en aide. Elles trouvent des documents intéressants sur la qualité au Japon, sur la place grandissante de la femme japonaise. Ces normes de qualité sont à l'origine une spécialité japonaise. De ce point de vue, le Japon constitue bien (ou a constitué ?) un modèle pour l'Occident. La crise se traduit aussi par diverses évolutions sociales (lien avec la mondialisation culturelle ?), puisque l'on peut constater une évolution favorable de la place des femmes au Japon. Elles pourront mettre en relation ce document avec certains passages de « *Stupeur et tremblements* » dans leur dossier, ainsi qu'avec un article paru dans *Sciences Humaines* en juin 1998 montrant la crise politique et sociale qui remet en cause le modèle japonais.

Cependant, comme leur réflexion se précise, elles ont de nouvelles recherches à effectuer sur le fonds documentaire. Il faudra utiliser les temps de pause, ou aller au CDI pendant les heures d'étude.

3.2.7. La septième séance

Le document d'enquête est imprimé. Les photocopies sont faites. Madame Laffont a accepté de le faire renseigner par une classe de seconde, et de demander à l'une de ses collègues intervenant en Terminale L de faire de même. Monsieur Dupuis le

soumettra aussi à une classe de Terminale S. Cette enquête passionne ces élèves maintenant tout autant que leurs recherches sur la culture d'entreprise japonaise. Elles ont décidé d'accorder une large place au traitement et à l'analyse des résultats dans leur dossier.

Mais Madame Laffont et Monsieur Dupuis font remarquer à nos trois élèves que leur problématique reprend dans sa formulation les deux grandes parties de leur plan. En effet, la première partie traite de l'économie et de la culture d'entreprise japonaise avant la crise (*Quelles sont les spécificités de la culture d'entreprise japonaise avant la crise des années 1990*), et la deuxième partie analyse l'évolution économique et culturelle actuelle (*et comment évoluent-t-elles depuis cette crise ?*).

Les élèves approuvent cette critique. Si le lecteur connaît les deux parties du dossier en lisant la problématique, il n'y a pas lieu de la poser, c'est une fausse question, qui comporte des éléments de réponse. La problématique devrait donner l'axe de réflexion et non annoncer le déroulement du dossier.

Elles formulent donc la problématique suivante :

La culture d'entreprise japonaise, symbole de la réussite économique du Japon jusqu'en 1990, est-elle aujourd'hui remise en cause ?

Les trois élèves doivent maintenant se répartir le travail et organiser leur production pour les sept séances qui restent avant la soutenance finale. Elles élaborent le plan détaillé de la deuxième partie Elles se répartissent le travail de rédaction de la première partie, et de la deuxième partie, en fonction de leurs centres d'intérêt particuliers. Elles se répartissent aussi le dépouillement des résultats de l'enquête.

3.2.8. Les sept séances suivantes : une course contre la montre

Elles doivent diviser le travail et avancer simultanément la rédaction, le recueil, le dépouillement et le traitement des questionnaires, la réalisation de graphiques et de commentaires sur le sondage, la constitution d'un lexique, la réflexion sur la conclusion générale, puis la saisie et la mise en forme du dossier, la mise en forme du sommaire, de la bibliographie. Ce dossier est volumineux, de présentation classique. Le rythme de travail s'accélère. Des tensions se manifestent dans le groupe, liées à la peur de ne pouvoir rendre le dossier fini dans les délais impartis. Sandra effectue seule la mise en forme du dossier à domicile, car ses deux camarades sont néophytes en traitement de

texte et ne disposent pas d'un ordinateur chez elles. En fait, c'est la panique dans le trio. Stéphanie n'a pas terminé la traduction de la lettre. Stéphanie n'est pas une aussi bonne élève que Nora et Sandra. Elle veut maintenant consacrer davantage de temps à préparer les épreuves anticipées du baccalauréat, en biologie et en français. Sandra se retrouve avec un lourd travail de mise en forme qui ne peut être réparti. Toute information sur ces conflits internes, et surtout sur ces différences dans la quantité de travail fourni, ne doit pas sortir de leur petit comité. Cela fait partie de la « logique de l'honneur »[32] des relations entre élèves. Nous pouvons lire, dans la synthèse que Sandra a rendue aux enseignants évaluateurs, cette formulation euphémique :

> « Globalement, la coopération entre nous a été plutôt réussie, et les divergences d'opinions reflètent en fait un réel intérêt pour le sujet ».

3.2.9. La restitution finale des travaux, l'évaluation et le bilan de la séquence

Une fois le dossier fini, chacune des élèves doit mettre à jour son carnet de bord et rédiger sa synthèse personnelle. Nora et Stéphanie utilisent comme base celui de Sandra, en modulant des variantes pour les réflexions personnelles. Le carnet de bord de Sandra est présenté en traitement de texte. Ceci avait soulevé des discussions avec les enseignants, qui concevaient plutôt le carnet de bord comme un outil plus brouillon, plus nomade, plus flexible, sur lequel les élèves pourraient facilement noter, à tout moment, des idées, des réflexions… Le carnet de bord de Sandra présente des bilans de chaque séance de travail. Il a été utilisé comme un outil collectif de synthèse. Contrairement à la plupart des carnets de bord, il ne garde pas seulement trace de la date, du lieu de travail, des activités réalisées, des objectifs de la séance et des documents trouvés. Une large place est faite à la réflexion sur l'apport des documents, à l'évolution de la problématique, aux questions en suspens, ainsi qu'à l'organisation du travail pour les séances suivantes.

Chaque élève remet aussi une synthèse personnelle de deux pages. Cette fois, c'est un travail véritablement individuel. Les trois élèves ne se montrent mutuellement leurs travaux qu'une fois qu'ils sont achevés. Si les synthèses de Nora et de Stéphanie

---

[32] Dans le sens de valeurs chevaleresques traditionnelles entre élèves, constitutives d'une identité collective des élèves face aux enseignants (D'IRIBARNE, Philippe.- *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris : Seuil, 1989)

restituent leur démarche de recherche, elles sont néanmoins davantage focalisées sur les apports de connaissances sur le sujet, que celle de Sandra. Sandra évalue plus globalement l'ensemble du travail, accordant une large place à l'évolution de sa démarche, de son regard. Des extraits de cette synthèse sont présentés en annexe 4. Nous relevons le commentaires suivant :

> L'objectif de la production a évolué tout au long de l'aventure TPE, car nous avons, au cours des recherches et avec la mise en commun des opinions, nuancé et relativisé notre position par rapport au sujet. […] Devant la source intarissable de documents et la grande diversité des approches sur le sujet, je me suis peu à peu rendue compte qu'il est en fait impossible de posséder l'ensemble des éléments qui définissent un aspect culturel, mais que cela n'empêche pas pour autant d'avoir vécu, perçu ou ressenti quelque chose qui influe sur notre vision des choses. Les opinions sont plus ou moins nuancées mais aucune n'est plus réelle que l'autre dès lors qu'elles sont subjectives : j'ai donc appris **qu'il y avait une multitude de réalités, car chacun voit le même monde différemment**. Après cette prise de conscience, **la façon d'aborder le sujet a radicalement changé : nous n'avons plus fait abstraction des opinions divergentes émanant des documents, mais nous avons tenté au contraire de les croiser pour former ce que l'on peut appeler une opinion collective et réfléchie. »**

Mais Sandra compare la forme classique du dossier et l'originalité de la démarche et de la production finale, intégrant les apports d'une enquête auprès de 89 lycéens, d'une lettre d'un universitaire japonais, d'un roman d'Amélie Nothomb. Elle présente aussi l'évolution de la problématique, et la réflexion sur la complexité des liens entre économie et culture d'entreprise. Enfin, elle conclut sur l'intérêt du croisement des champs disciplinaires et des méthodes.

> C'est en fait un enchevêtrement d'éléments politiques, culturels, économiques, sociaux, qui construit l'histoire d'un pays. Par conséquent, nous avons renoncé à rechercher un aspect qui en conditionne un autre, mais avons tenté d'exposer les composantes diverses et les liens qui les lient entre elles sous différents angles, de manière à ce que le lecteur en tire lui-même sa propre conclusion.[…] Le thème choisi renvoie à différents champs disciplinaires dont principalement la Sociologie, l'Histoire et l'Économie, qui sont interdépendants. C'est là pour moi tout l'intérêt des TPE : mobiliser et croiser les méthodes, les connaissances pour apprendre à travailler et non pas travailler pour apprendre J'ai donc beaucoup appris sur la culture d'entreprise japonaise, mais j'ai surtout acquis des méthodes de recherche, d'analyse, de traitement des informations, et ma vision du monde s'est ouverte vers plus d'attention et de curiosité (cf annexe 4).

Il faut maintenant préparer la soutenance, et se répartir le temps de parole. La soutenance se déroule en présence de tous les élèves de cette classe. Le jury est constitué de deux autres enseignants, car Madame Laffont et Monsieur Dupuis, accompagnateurs, ne peuvent être membres du jury des élèves qu'ils ont encadrés. Dans ce lycée, comme dans la plupart des lycées, les documentalistes ne participent

pas aux jurys. Cette décision relève du chef d'établissement. Les élèves peuvent poser des questions à l'issue de l'exposé. Il arrive, mais cela est rare, que certains en profitent pour poser des questions pièges aux intervenants. La plupart du temps, ils n'interviennent pas, car ils n'ont pas de connaissances sur le sujet que leurs camarades ont choisi. Ils s'ennuient.

Cette séquence a été diversement appréciée par les élèves. Pour notre trio, le bilan est très positif, et elles veulent renouveler l'expérience l'année prochaine en Terminale. Les deux disciplines retenues pour l'année de terminale sont l'économie et l'histoire. Elles déplorent que les enseignants traitent séparément des contenus qui sont communs à plusieurs disciplines. Par exemple, le sous-développement est étudié en histoire, mais aussi en économie, à des moments différents de l'année, de façon compartimentée.

Pour d'autres élèves, l'activité TPE représente un énorme travail qui les mobilise excessivement, en les détournant de l'essentiel : la préparation aux premières épreuves anticipées du baccalauréat. Ils ne renouvelleront pas l'expérience l'année prochaine, à moins de pouvoir s'appuyer sur d'autres élèves solides, pour pouvoir glaner quelques points supplémentaires au baccalauréat. Les TPE sont facultatifs en Terminale. La note est prise en compte avec un coefficient 2 pour le baccalauréat.

Monsieur Dupuis et Madame Laffont ne se sont entrevus que quelques minutes pour vérifier ensemble leurs créneaux communs d'intervention en TPE. Contrairement à Jeanne et Catherine, les intervenantes du cas précédent, ils n'ont pas préparé ensemble ces interventions.

Nous déroulons maintenant nos couches d'analyse, en réponse à la problématique 1, en commençant par l'analyse phénoménologique de ces situations.

3.3. Analyse phénoménologique de ces situations

Après avoir présenté le dispositif de TPE et décrit le déroulement de la séquence, nous procédons maintenant à l'analyse phénoménologique de ces situations. Quelles sont les définitions que nos acteurs donnent respectivement de cette séquence TPE ? Quelles sont celles qu'ils construisent ensemble ? Peut-on relever des variations ou des changements dans ces définitions ?

3.3.1. Analyse phénoménologique de la première séance

Nous revenons maintenant à la séance décrite au chapitre 3.2.1. Cette ponctuation de séquence est marquée par la discordance entre le discours dynamique de Madame Laffont, expliquant l'intérêt et l'originalité des TPE, et l'organisation spatio-temporelle de la situation. La salle banalisée est aménagée comme une salle de classe traditionnelle, avec la seule différence de la suppression des travées entre les tables. C'est d'abord par un discours magistral que commencent ces TPE, les élèves devront travailler en application de ce discours. La seule originalité de la situation, c'est la situation de co-intervention, la présence de deux enseignants derrière ce bureau. Mais les propos de Madame Laffont, à qui est confiée la responsabilité de l'encadrement des TPE, viennent buter sur l'attitude de retrait de Monsieur Dupuis. Ce dernier s'efface, refusant de faire émerger la co-animation, et signifiant sa mise à distance de l'intervention solitaire de sa collègue.

Les élèves ont bien des difficultés à constituer leurs groupes dans cet espace ainsi aménagé. Ils n'osent encore bouger les tables. Ce sont les chaises qui sont déplacées, pour que les équipes se forment. Les enseignants maintiennent leur distance avec les élèves. Ils restent derrière leur bureau. Les élèves ont bien compris qu'ils devaient prendre la responsabilité et l'initiative de leurs travaux. Ce sont donc les élèves qui introduisent l'asymétrie dans la salle de classe.

Les élèves comprennent cette situation comme **l'initialisation d'un contrat de production**. Un **travail collectif** doit être rendu, et les enseignants sont là pour les aider à rendre une production finale qui sera notée. Ils ont donc intérêt à solliciter leurs conseils pour parvenir à des résultats conformes aux exigences, sans perdre de temps, car il faut réaliser ce travail dans les délais impartis. C'est ici que la logique « scolaire » des élèves s'exprime. L'obligation de tenir un carnet de bord les révolte. Au lycée, ce qui compte, c'est **le produit final** que l'on rend, le travail fini, que ce soit un devoir ou un contrôle fait en classe, ou même un exposé. Il ne faut pas joindre à la copie de mathématiques ou d'économie le brouillon, la narration par le menu de toutes les difficultés que l'on a rencontrées.

C'est dans cette même logique qu'ils choisissent des sujets « classiques », reliés à des contenus disciplinaires.

Mais nos trois élèves sont en désaccord sur la problématique. Il ne faut pas perdre de temps, il ne faut pas se tromper. Ce sont des professeurs derrière leur bureau qu'ils

viennent trouver, des professeurs qui ont des connaissances, et qui doivent leur dire si « c'est juste ou faux ». Cette demande « classique » renvoie les enseignants à leurs habitudes d'intervention. L'enseignante ne se contente pas de donner raison à une élève contre une autre, elle ajoute des explications magistrales sur le poids de la religion au Japon. **La situation lui a échappé : en une seule séance, nos trois élèves ont constitué leur groupe, choisi leur sujet, défini leur problématique, la forme de leur production, et commencé à réfléchir au plan. L'hypothèse d'une-situation-de-production-dans-l'urgence-d'un-travail-collectif-grâce-à-des-enseignants-disponibles-pour-éviter-les-erreurs, est confirmée.**

3.3.2. Analyse phénoménologique des situations de recherche au CDI : 2ème et 5ème séance

Nous analysons maintenant les séances d'activités au CDI, qui ont été décrites plus particulièrement aux chapitres 3.2.2. (2ème séance) et 3.2.5. (5ème séance).

Cette année, l'accès au CDI n'est plus systématique en TPE. Les documentalistes ont renoncé à toute intervention dans la phase de questionnement du sujet en co-animation avec les enseignants. Françoise le regrette. Elle pense que les enseignants ne savent pas accompagner le questionnement du sujet, faire travailler les élèves avec des schémas heuristiques, chronologiques…L'année dernière, elle demandait aux élèves ce qui les intriguait dans le sujet, pourquoi ils l'avaient choisi, pour qu'émerge un début de problématique, mais c'était en alternance avec l'enseignant, ou en se partageant les élèves. Il n'y avait pas vraiment de co-animation.

Ces élèves ont acquis des habiletés dans l'utilisation des nouvelles technologies, mais ils ne savent rien en ce qui concerne la recherche d'information. Françoise est toutefois satisfaite de l'instauration de l'ECJS et des TPE. Avec l'ECJS à partir de la seconde, puis les TPE en première et en terminale, les élèves réalisent des activités qui recourent largement à la recherche documentaire.

Après l'expérience mouvementée de l'année précédente, les deux documentalistes veulent avant tout éviter les dérives et **redéfinir les limites du rôle du CDI** : le CDI n'est pas une salle d'étude, ce n'est pas non plus une salle informatique ou un lieu de production de travaux réalisés sur ordinateur. C'est avant tout un lieu de recherche documentaire, dans lequel elles ont un rôle à jouer, comme **expertes et enseignantes de la recherche documentaire**. Elles n'accompagnent donc pas les travaux de

production des élèves, qui peuvent être réalisés en salle informatique. Les élèves ont la possibilité de mémoriser des informations dans des dossiers personnels sauvegardés sur le serveur, mais tous les fichiers stockés dans la journée dans les dossiers « mes documents » sont détruits automatiquement tous les soirs. Elles veulent aussi progressivement laisser aux enseignants le soin de former les élèves aux méthodes de rédaction bibliographique.

La difficulté, cette année, c'est qu'avec la ventilation flexible des élèves entre la salle QG des TPE, la salle informatique et le CDI, elles ne voient plus tous les élèves. Elles disposent d'un plan d'occupation global, et non nominatif pour les élèves, qui se répartissent dans les espaces en fonction de leurs objectifs, validés par leurs enseignants. S'il faut profiter des TPE pour former les élèves à la recherche documentaire, cette formation n'est donc pas systématisée, dans un lieu peu propice car elle perturbe le travail des autres élèves, les dix postes de consultation se trouvant au milieu du CDI.

C'est dans cette séance avec le demi-groupe que la documentaliste (les élèves ne savent souvent pas son nom) affirme son identité professionnelle face aux enseignants : ni surveillante, ni enseignante en bureautique, ni fournisseur de documents pour les enseignants ou pour les élèves. Monsieur Dupuis s'efface et la laisse tenir son rôle, comme font la plupart des enseignants accompagnant leur groupe au CDI. Elle agit par délégation de l'enseignant.

Mais nos trois élèves veulent avancer dans leur travail, mener leur recherche à leur guise, et éviter des explications qui sont pour elles une perte de temps. Elles ont déjà eu l'occasion d'utiliser le logiciel BCDI pour chercher des documents, car l'année dernière, en ECJS, Sandra et Nora avaient réalisé un dossier sur les prisons en France.

Au cours de la cinquième séance, elles effectuent des recherches informatisées sur le fonds, puis sur internet. Les documentalistes savent qu'il vaut mieux laisser « patauger » les élèves, et intervenir au moment où ils n'arrivent pas à trouver l'information recherchée, pour leur montrer « la bonne méthode ». Ici la situation est différente : les élèves n'ont pas utilisé « la bonne méthode », elles ont du saisir un ou deux mots clés, sur *Google*, sans les combiner. Mais elles ont trouvé un document qu'elles jugent très pertinent. Mais la documentaliste est disponible, et veut intervenir avant que Nathalie, l'aide-éducatrice en emploi jeune au CDI, ne vienne donner des

conseils parfois discutables à ces élèves. Françoise a vu hier encore Nathalie montrer aux élèves comment faire une recherche sur internet en saisissant un mot-clé avec une faute d'orthographe. Au demeurant, Nathalie est très efficace pour la maintenance informatique de premier niveau, et pour l'organisation des mises à disposition des documents utilisés simultanément par différents groupes de travail. Le logiciel BCDI ne permet pas de gérer ces réservations multiples. Elle a donc réalisé des fiches navettes, qu'elle a communiquées aux élèves. Dans leurs petits espaces au CDI, les groupes d'élèves disposent de casiers, et savent ainsi où ils doivent déposer, après utilisation, les documents dont leurs camarades d'autres groupes ont besoin dans la semaine. Françoise se repositionne ainsi face à l'assistante aide-éducatrice, dont elle veut limiter les interventions dans ce qu'elle estime être son cœur de métier.

Nos trois élèves définissent le CDI, non seulement comme un lieu de recherche documentaire, mais comme un lieu de travail et de recherche « tout court ». Mais dans cet environnement documentaire riche, **il faut veiller à ce que l'on n'entrave pas vos recherches autonomes, et il faut surmonter des difficultés d'accès au document**. Le CDI n'est pas non plus un lieu de reprographie, et la pénurie budgétaire aboutit à l'instauration de règles draconiennes visant à réduire les dépenses en consommables informatiques. **L'enseignante**, Madame Laffont, **devient leur alliée**, tentant de faciliter ce parcours du combattant des élèves en se chargeant de faire les photocopies des articles qu'elles ont repérés.

3.3.3. L'évolution des définitions de l'activité TPE

Dès la deuxième séance, **ce sont nos trois élèves qui « recadrent » la situation, en remettant en question une problématique déjà validée par leur enseignante**. Elles ont repris la main, signifiant à Madame Laffont, lors de la troisième séance, qu'elles **entendent mener un travail collectif, d'abord validé par un accord interne entre les trois membres de l'équipe**. La recherche d'un consensus interne, et du respect de règles relationnelles internes est primordiale, et c'est cela dont notre petit groupe doit d'abord faire l'expérience. La qualité du travail collectif sera intimement liée à la qualité des relations dans le groupe. Nora, plus extravertie, a enfreint une fois la règle de « non fayotage ». Elle a failli perdre « l'amitié professionnelle » de Sandra. **L'exigence de tenue d'un carnet de bord individuel** vient heurter d'abord leur définition scolaire de la situation, mais surtout leur définition de ce travail comme une production collective. Cette exigence est une **menace** de dissensions dans le groupe,

elle peut fissurer la cohérence et casser l'attitude ouverte de mise en commun des réflexions, car elle constitue aussi une **incitation à « jouer en solo »**. Elles joueront d'abord la carte de la production collective, en utilisant le tableau de bord comme un outil commun de synthèse, mais ce conflit entre intérêt collectif et intérêts individuels les interpelle. Nous nous arrêtons sur ce paragraphe intitulé « une expérience professionnelle et humaine », dans le tableau de bord restitué par Sandra :

> « Peut-être va-t-on trouver que j'extrapole un peu, mais je pense vraiment que l'intérêt des TPE réside essentiellement dans le fait qu'ils contribuent à nous familiariser avec l'esprit qui règne dans **le monde du travail** : nous devons travailler en groupe pour réaliser un produit final, et soutenir ensemble ce produit final, mais la note, qui symboliserait la reconnaissance dans le monde du travail, est individuelle. Il faut ainsi concilier autonomie dans le travail et cohésion dans le groupe, ce qui ne peut se réaliser sans qu'apparaissent des tensions, voire des rapports de force entre les membres. Cette coopération doit souvent se faire entre une dizaine de personnes ou plus dans l'entreprise ».

La situation nouvellement définie par notre trio est celle d'**une situation professionnelle** complexe, dans laquelle il est nécessaire de travailler en équipe, mais dans laquelle on joue irrémédiablement chacun pour soi. Il est donc préférable de s'entendre sur des règles déontologiques communes.

La définition de la séquence a aussi changé pour nos deux enseignants. Ce sont les élèves qui les ont fait entrer progressivement dans la logique de l'activité. Ils ont quitté leur rôle professoral pour un rôle d'accompagnement. Monsieur Dupuis a trouvé un **espace intermédiaire d'intervention**, utile, l'activité de formation à l'utilisation d'un tableur. Il peut ensuite co-intervenir avec Madame Laffont, et donner aussi son point de vue.

Mais tous deux ne maîtrisent pas encore ce rôle, et se trouvent pris avec certains groupes d'élèves dans une situation paradoxale : prenant maintenant en compte les exigences d'autonomie des élèves, ils ne dictent plus « la bonne réponse », mais ne peuvent accepter de problématiques incohérentes. Pour ces élèves en difficulté, cet espace de liberté devient une prison. Mieux vaut encore un travail scolaire, dont les objectifs sont clairement définis par les professeurs.

3.4. Analyse sémio-contextuelle du dispositif

L'analyse phénoménologique de la première situation a montré que les acteurs s'entendaient pour définir ensemble cette nouvelle situation comme une situation standard. L'analyse des séances de travail autonomes menées par les groupes d'élèves a mis en évidence le recadrage de la situation par un groupe d'élèves, ce groupe sollicitant ensuite les enseignants dans de nouveaux rôles : facilitation et direction de recherche d'un collectif. L'analyse des séances finales a montré l'émergence d'une division du travail sous la pression de l'urgence de production, et la redéfinition de l'activité comme une activité « professionnelle », dans laquelle il faut gérer la dimension perçue comme contradictoire d'un travail collectif et d'une évaluation individuelle.

L'analyse sémio-contextuelle du dispositif considéré comme un système de communication va nous permettre d'identifier **les différentes ressources** mobilisées en situation par ces acteurs, et de mieux comprendre **comment se construisent** ces définitions successives de l'activité TPE.

Le degré de volontariat de l'enseignant, l'absence de choix du partenaire de la co-animation, le type de bi-disciplinarité, l'aménagement de la salle sont des éléments inducteurs de la ponctuation de séquence. Les choix des thèmes, les modes d'évaluation, les décisions de mise à disposition et d'organisation de ressources spatiales, temporelles, techniques, documentaires et humaines sont autant d'éléments que les acteurs vont mobiliser en situation.

Les ressources mobilisées dans cette ponctuation de séquence par la première séance dans la salle banalisée des TPE, sont contraires de celles de notre première séance modulaire de « *Autour du roman ».* Les enseignants ne se connaissent pas, ils ne se sont pas choisis, ils n'ont pas préparé ensemble cette séquence. Le caractère original de la situation, présenté par Madame Laffont, entre en conflit avec l'aménagement spatio-temporel de la salle, avec l'attitude de retrait de Monsieur Dupuis, avec les habitudes de travail, les logiques d'action des élèves et des enseignants.

A la fin de la première séance, ces logiques d'action ont pris le dessus, puisque les élèves choisissent des thèmes scolaires, des modes de présentation scolaires (des dossiers), et demandent des explications et des conseils à des professeurs qui développent alors des apports magistraux, contribuant ainsi à casser toute démarche

d'exploration collective, apportant des réponses au moment même où se posent les questions.

« Le Grand Metteur en scène » a été très vite reconstruit. Les ressources de limitation ont été plus fortes que les ressources de variété, le désir commun des acteurs est d'évacuer l'incertitude. Quelles seront donc les ressources mobilisées pour faire évoluer les définitions respectives de cette séquence ?

3.4.1. L'expression des identités professionnelles : consolidations ou repositionnements mutuels?

Dans ce dispositif, les acteurs sollicitent des ressources de préservation identitaires, et de maintien des positionnements traditionnels, que les nouvelles normes de co-animation, de bi-disciplinarité et d'utilisation du CDI remettent partiellement en question.

3.4.1.1. Un partenariat de co-animation non choisi : une relation à construire

La co-animation se fait sur la base d'un tandem de deux disciplines. Si les enseignants se sont portés volontaires pour les TPE, il faut cependant apporter les nuances qui conviennent à ce volontariat. Certains enseignants sont en sous-service. Ils se verront attribuer un service de TPE. Les enseignants volontaires pour les TPE doivent exercer dans les deux disciplines choisies pour l'année. L'établissement manquant de professeurs volontaires, Monsieur Dupuis s'est « désigné comme volontaire ». Mais très souvent, le partenariat de co-animation n'est pas choisi non plus, en raison des contraintes qui viennent d'être évoquées.

> La constitution des équipes en fonction des projets de TPE ne s'est pas toujours faite de cette manière *[par affinités personnelles],* mais il est certain que des binômes qui ne « s'étaient pas choisis » ont eu des difficultés à fonctionner ensemble » (Ministère de l'Éducation nationale, 2002, p. 26)

Dans notre récit, Madame Laffont et Monsieur Dupuis ne se connaissent pas, et n'ont pas d'affinités particulières.

Les élèves n'ont pas choisi non plus les enseignants qui vont les encadrer, ils sont même déçus de ne pas être encadrés par leurs propres enseignants.

3.4.1.2. Les positionnements disciplinaires : une logique de complémentarité disciplinaire

Une co-animation entre deux enseignants qui n'est pas toujours choisie, des inégalités de « positionnements » disciplinaires au regard des thèmes proposés, des différences d'investissement personnel dans l'expérience : voici trois composantes de la situation pour ces deux enseignants, qui les amènent à adopter entre eux des relations complémentaires car ils ne veulent pas entrer dans un cycle de relations symétriques. La spécialisation disciplinaire s'en trouve maintenue. Derrière la cohabitation de deux enseignants co-animateurs, il y a la cohabitation entre deux disciplines.

Monsieur Dupuis, pour éviter la marginalisation ou la dépendance, trouve une position complémentaire : il va former les élèves à la maîtrise d'un tableur et à la réalisation de graphiques. Il permet ainsi aux élèves d'acquérir des compétences importantes, qui pourront être transférées dans bien d'autres situations, et de futures situations professionnelles. Ces compétences sont d'ailleurs en parfaite harmonie avec les évolutions institutionnelles, les B2i ayant été institués en fin de primaire, au collège, à l'université et en formation d'adultes. Il trouve ainsi sa place, en évitant les difficultés qui pourraient être liés à son manque de connaissances en économie ou en sociologie.

Cependant, l'analyse du système de relations mettra en évidence, en fin de séquence, le rapprochement des rôles de Monsieur Dupuis et de Madame Laffont, et la mise en retrait de leurs spécialisations disciplinaires.

3.4.1.3. L'ambiguïté de l'ancrage disciplinaire, vers une remise en question des identités professionnelles des enseignants ?

Si le protocole mentionne que les « TPE, par une approche pédagogique différente, offrent l'occasion **d'intégrer et de réutiliser des connaissances acquises en cours** » (Ministère de l'Éducation nationale, 1999), les choix de sujets par les élèves ne se cantonnent pas à des univers de connaissances déjà acquises.

Deux logiques différentes, parfois contradictoires animent les élèves : découvrir des connaissances nouvelles, et fournir un travail utile, dans une logique pragmatique utilitaire de réussite scolaire. Nos trois élèves mettent leurs enseignants devant un dilemme : les connaissances sont effectivement en partie inscrites au programme, mais en géographie, et en Terminale.

Les enseignants sont aussi mus par deux intentions contradictoires : ils sont rassurés par leurs possibilités de contrôle dans un domaine disciplinaire connu, redessinant un champ d'intervention habituel. De plus, les TPE leur semblent plus utiles quand ils sont directement au service des objectifs du programme. Sollicités dans la relation étroite qu'ils entretiennent avec leur discipline, ils sont alors tentés d'apporter, comme en cours, des contenus scolaires à leurs élèves.

Mais, s'ils respectent l'esprit des TPE, ils doivent laisser les élèves exprimer leurs préoccupations, leurs centres d'intérêt. Ils encourent alors le risque de laisser des élèves qui ne maîtrisent pas les connaissances fondamentales, dont la progression est déjà difficile dans le cursus secondaire, s'aventurer dans des sujets trop complexes.

Il y a donc une latitude d'interprétation, et des espaces de décision pour les enseignants, dans cette référence ambiguë aux « connaissances acquises en cours ». Ils perçoivent confusément qu'une menace plane sur l'organisation des programmes et la répartition disciplinaire.

Notre trio aboutit à une remise en cause de la logique du découpage des programmes. De plus, l'année prochaine, elles seraient tout à fait en mesure d'apporter aux autres élèves, sous forme de conférence ou d'exposé, les connaissances sur la société japonaise inscrites au programme de Géographie, et d'articuler différemment leur cursus d'études en travaillant une autre question pendant que leurs camarades découvrent cette partie du programme.

> Il semble naturel de penser que si la pratique des TPE trouve une place légitime dans le lycée, non comme une activité qui se superpose aux autres, mais comme le moyen d'une nouvelle réflexion sur les disciplines, elle devra induire, à terme, une réflexion sur les contenus des programmes, leur organisation et leur articulation. (Ministère de l'Éducation nationale, 2002, p.22-23).

3.4.1.4. La recherche de complémentarité des rôles entre enseignants et documentalistes : des accès partiels à une situation complexe

André TRICOT et Jacqueline FAURÉ mettent en relation les enjeux disciplinaires, et la maîtrise, par les enseignants, des connaissances manipulées par les élèves. Ils analysent les statuts des acteurs quant aux connaissances en jeu. Plus les connaissances seront disciplinaires, plus les enseignants gardent le contrôle, plaçant

ainsi le documentaliste dans une position « down ». La situation de recherche documentaire traditionnelle est donc marquée par la division du travail et la supériorité de l'enseignant :

> Traditionnellement, l'enseignant et le documentaliste se partagent les tâches et sont inégaux quant aux connaissances en jeu. L'enseignant a choisi le thème, souvent au sein de sa discipline (il est plus compétent du point de vue des connaissances conceptuelles) ; le documentaliste réalise ou encadre la recherche documentaire (il est plus compétent du point de vue des connaissances procédurales) (TRICOT et FAURÉ, 2002, p.3).

Ils voient dans les nouveaux dispositifs, une évolution possible des statuts des acteurs par rapport aux connaissances en jeu dans la situation.

> Avec les nouveaux dispositifs, les enseignants, ou au moins l'un des enseignants peut être incompétent du point de vue des connaissances conceptuelles, tandis que le documentaliste reste compétent du point de vue des connaissances procédurales » (ibid. p. 3).

Ces auteurs précisent d'ailleurs « qu'il se pourrait bien que le développement, la reconnaissance et l'intégration des compétences des documentalistes soit une des clés de la réussite de cette évolution » (ibid. p.12).

Cependant, nos documentalistes regrettent que les CDI soient instrumentalisés par les TPE. Elles-mêmes se sentent aussi instrumentalisées : on ne retient de leur identité professionnelle que la logistique de mise à disposition de documents, et la formation des élèves aux normes de présentation bibliographique, qui ne passionne pas les enseignants. On leur retire la dimension pédagogique de leur activité qu'elles ont du abandonner : celle d'accompagner la construction d'une démarche de recherche : questionnements, délimitation du sujet, élaboration d'une problématique, itération entre la recherche et les apports documentaires. Contrairement à ce qui était annoncé, **elles sont exclues des jurys d'évaluation des TPE.**

Elles ne sont pas parvenues à se repositionner comme conseillères ou formatrices des enseignants, alors qu'elles constatent que nombre d'entre eux ne maîtrisent pas parfaitement la recherche documentaire.

> « Dans le domaine de la conduite de projet, de la communication orale ou de la recherche d'information, les connaissances sont peu instituées, très dépendantes des situations, et les enseignants comme les élèves peuvent se considérer comme des « simples gens » qui ont des connaissances à construire ensemble » (TRICOT et FAURÉ, 2002, p.10)

Contrairement à notre cas précédent, elles n'animent pas non plus avec les enseignants des situations de co-intervention en amont de cette recherche documentaire. Les TPE représentent pour elles un enjeu professionnel, un cadre pouvant légitimer la **redéfinition d'un espace d'intervention professionnel, fondé sur la complémentarité de relations plus égalitaires avec les enseignants**. Elles tentent de délimiter ainsi une nouvelle division du travail, remettant en cause la traditionnelle répartition des rôles entre enseignant et documentaliste : apporteur de savoir et apporteur de documents. Elles revendiquent, auprès des enseignants, et parfois maladroitement auprès des élèves - et l'intervention intempestive de la documentaliste auprès de nos trois élèves peut être considérée comme un analyseur - **la reconnaissance de leur identité de pédagogues de la recherche documentaire**. Nous retrouvons ce paradoxe de l'attente d'autonomie, et de la peur de l'autonomie des élèves (GUYOT, 1996, p.184).

Mais, du fait de cette complémentarité disciplinaire, **documentalistes et enseignants n'ont qu'un accès partiel et compartimenté à la situation de recherche d'information orientée dans laquelle sont placés les élèves.** Les documentalistes parviennent à ce qu'un **enseignement à l'information** soit **considéré comme indépendant**. L'usage de l'information est alors laissé de côté, car les documentalistes ne connaissent pas précisément les préoccupations des élèves et l'historique de leur recherche. L'accent sera donc mis sur l'usage du produit, du service ou du système (LE COADIC, 1997, p.4 et 5). De leur côté, les enseignants, se désintéressant de cette situation de recherche documentaire, n'interviennent qu'au moment des « résultats » de ces recherches, qui seront communiqués dans la future séance TPE qu'ils animent en l'absence des documentalistes.

3.4.1.5. Le positionnement des documentalistes face aux aides éducateurs

Le recrutement des personnels sous statut précaire comme les contrats « emplois-jeunes » vient apporter un peu d'oxygène, mais ces mesures posent de nouveaux problèmes aux documentalistes : la formation de ces jeunes et la répartition des tâches au sein de l'équipe du CDI. Ces aides-éducateurs, souvent passionnés d'informatique, acquièrent une position clé auprès des enseignants et des élèves, alors qu'aux yeux des documentalistes, ils ne sont ni formés, ni compétents pour exercer la partie noble de leur propre métier, la formation à la recherche d'informations en ligne.

3.4.2. Le polycentrisme des espaces : variété et alternance des situations, ou spécialisation progressive ?

Grâce à la co-animation et au recours à des intervenants supplémentaires : documentalistes, aides éducatrices, responsables informatiques, la séance de TPE est décloisonnée dans l'espace. On peut voir des élèves circuler librement dans la cour, en dehors des inter-classes, alternant à leur rythme et selon leurs intentions, leur présence en salle de TPE, au CDI, en salle informatique. La situation documentaire, dans un espace-temps de mise à distance des interventions d'enseignants ou de documentalistes, est une ressource de variété menacée par la spécialisation progressive des lieux.

3.4.2.1. La situation documentaire : une introduction de variété dans le système

L'espace-temps CDI est d'abord mobilisé par notre trio d'élèves comme une ressource pour reconquérir leur autonomie perdue à la fin de la première séance. Un espace-temps qui leur permet de faire le point à l'abri du regard des enseignants. C'est ce qui les amène à fausser compagnie à Monsieur Dupuis et à la documentaliste, et à rechercher par elles-mêmes et comme elles l'entendent, les documents susceptibles de leur apporter les connaissances qui leur manquent. Pour ces élèves, ce cours d'action est donc porteur d'une autre logique : Les connaissances viennent alors, non des enseignants, mais **de ces situations dans lesquelles ils ont accès directement, avant les enseignants, à des documents.** La situation pédagogique devient ici une situation documentaire.

Nous pouvons ajouter, en reprenant les propos d'André TRICOT et de Françoise FAURÉ, que les « connaissances sont dans les situations, via les documents », si les élèves savent se débrouiller dans « des situations documentaires extraordinairement riches ».

Les élèves « redressent alors leur positionnement » par rapport aux enseignants qui ne peuvent consulter au préalable la masse documentaire concernant tous les thèmes choisis par les élèves. Cet espace de liberté, s'il est utilisé par les élèves, infléchit le cours d'action. Les élèves reprennent l'initiative, et entrent dans une dynamique de recherche : consultation de documents, débats et réflexions en commun, remise en question de la problématique choisie, nouvelles recherches documentaires…

3.4.2.2. Une progressive spécialisation des lieux

Au cours de la deuxième année de fonctionnement généralisé des TPE pour les classes de première, apparaissent toutefois des rationalisations progressives des espaces et des rôles. La salle banalisée devient le QG des TPE, reservée aux bilans d'étapes avec les enseignants, le plus souvent accompagnés par Madame Laffont. Par la suite, Monsieur Dupuis participera à ces échanges, avant de se rendre avec son demi-groupe au CDI ou en salle informatique. Le CDI devient le lieu privilégié de la recherche documentaire sur le fonds «traditionnel ». Il est concurrencé, pour les recherches effectuées sur internet, par la salle informatique. Il est utilisé de façon plus large par les trois élèves, comme un lieu de réflexion collective, et de rédaction de leurs bilans d'étape qui seront saisis à domicile ou en salle informatique. **L'activité de recherche tend à être réduite à l'activité de recherche documentaire. Elle est déconnectée, dans ce lieu, de l'activité de production d'écrits,** individuelle ou collective, puisque le CDI n'est pas défini comme un lieu de production.

3.4.3. Qualité de relations entre élèves, entre élèves et enseignants

Dans un groupe de travail, la qualité de relations entre élèves, l'objectif de la maintenir et de la développer dans la constitution d'une identité collective, sont des ressources permettant aux élèves de réorienter le cours d'action en se repositionnant face à leurs enseignants.

3.4.3.1. La qualité des relations entre élèves, une ressource de remise en question du positionnement traditionnel élèves-enseignants

Ce sont les « bonnes » élèves qui remettent en question la manière dont elles ont abouti, beaucoup trop vite, dès la fin de la première séance, à la formulation d'une problématique commune. Elles ne sont pas satisfaites de la façon dont leur querelle interne a été traitée : elles se sont opposées, et ont chacune tenté de convaincre leur professeur, pour qu'il tranche leur différend dans leur sens. Ces élèves, portées par le cours de leur recherche et enrichies par les relations de complicité qu'elles ont nouées entre elles grâce à ces débats, **reprennent l'initiative et « repositionnent » l'enseignante, qu'elles arrivent à surprendre, par la pertinence de leurs réflexions. Ce sont ces élèves qui « portent » la dynamique des TPE, en n'acceptant pas la réduction de l'espace de jeu induite par la ponctuation de séquence.**

3.4.3.2. L'évolution des relations entre enseignants et élèves

Cependant, la variété des situations et d'utilisation des espaces ainsi que l'alternance des intervenants amènent progressivement les élèves à ne plus attendre des enseignants un apport de connaissances, mais une aide méthodologique, et des validations successives de leurs étapes de recherche. Les enseignants, en miroir, répondent à ces sollicitations, et se rapprochent physiquement et mentalement des élèves. Ils apportent même une aide logistique à leurs élèves, se chargeant d'administrer des questionnaires, de faire des photocopies d'articles. Monsieur Dupuis se tient aux côtés de Madame Laffont. Le rapport de l'Inspection générale met l'accent premier sur cet **«enrichissement des relations entre professeurs et élèves»** (Inspection générale, 2002, p. 25).

Nous constatons cependant l'absence d'émergence de cette qualité de relations entre les enseignants et l'autre groupe d'élèves, celui qui ne parvient pas à définir sa problématique. Un nouveau mode relationnel n'a pu être construit.

3.4.4. Des ressources contextuelles d'ordre et de désordre

Le dispositif est ainsi considéré comme un système combinant de façon dialogique des ressources de variété et de limitation, que les acteurs vont définir et mobiliser dans les différentes situations.

En conclusion de cette analyse sémio-contextuelle du dispositif de communication, nous présentons, dans un tableau synthétique (tableau 6), les ressources contextuelles mobilisées, conjuguant ordre et désordre, variété et stabilité.

Tableau 6. La séquence de TPE : ressources de variété et de stabilité

Ressources contextuelles	Désordre : variété	Ordre : stabilité
Ressources normatives	le choix du sujet par les élèves la bi-disciplinarité l'ambiguïté de l'ancrage disciplinaire le travail en équipe la nouvelle norme d'autonomie des élèves la notation du processus et non seulement du résultat	la note l'ancrage disciplinaire la notation en partie individuelle les délais de restitution des travaux
Ressources spatiales	la variété des espaces de travail : salle banalisée, CDI, salle informatique	l'aménagement de la salle banalisée la spécialisation progressive des espaces, menant vers une complémentarité des lieux
Ressources temporelles	l'utilisation, à la carte, par les élèves, de ces espaces-temps	la fréquence régulière des séances la continuité de la forme du démarrage de la séance, dans la salle banalisée
Ressources documentaires	environnement riche, en accès libre et direct par l'élève, avant les enseignants accompagnement possible à la recherche documentaire	difficulté et inégalités d'accès au document recours inégalitaire à des ressources de l'environnement personnel de proximité de l'élève : domicile ou amis pertinence contestée de la formation documentaire par les élèves
Ressources relationnelles	libre choix des partenaires de l'équipe de travail entre élèves qualité des relations préexistantes, entre élèves, qui se renforcent qualité des relations qui s'instituent entre enseignants co-animateurs dans cette nouvelle expérience qualité et variété des relations qui se construisent entre élèves et enseignants : conseil, aide à la réflexion, soutien logistique	partenariat non choisi entre enseignants contradiction entre travail collectif et travail individuel : risque de concurrence entre élèves situations de blocage, et retour à des injonctions des enseignants sans aide efficace pour certains groupes d'élèves
Ressources de positionnement	primat de la norme relationnelle entre élèves : structuration interne et autonome des relations, et règle de non ingérence des enseignants dans cette organisation variété et alternance des acteurs accompagnateurs : enseignants, documentalistes, aides-éducateurs	division du travail fondée sur la spécialisation disciplinaire relationns entre élèves et enseignants experts et évaluateurs des élèves relations entre élèves : maintien de la distance avec les enseignants tendance à la complémentarité des rôles (enseignants, aides-éducateurs, documentalistes)
Ressources identitaires	le travail des élèves à partir des centres d'intérêt et préoccupations identités collectives des groupes d'élèves sollicitant de nouvelles ressources identitaires des accompagnateurs libre expression par l'élève de ses opinions au sein du groupe, et dans ses travaux individuels	nouvelles spécialisations (cours sur tableur, formation documentaire) évitement de la rencontre entre accompagnateurs (enseignants, documentalistes, aides-éducateurs) menace de conflit entre identité collective et identités individuelles dans le groupe d'élèves, pouvoir des leaders

3.5. Analyse du système des échanges

Nous analysons maintenant l'organisation temporelle de ce dispositif et l'évolution des modes de relation entre élèves, entre élèves et enseignants ou accompagnateurs, toujours à l'aide des concepts clés de la systémique des relations : ponctuation de séquence, communications répétitives, formes symétriques ou complémentaires de différenciation. Comment ces relations évoluent-elles ? Pouvons-nous constater des redondances ou des changements de ces modes relationnels, au regard des relations habituelles entre élèves, des positionnements traditionnels entre enseignants et élèves ?

3.5.1. Ponctuation, cycles et jeux d'interaction

Contrairement à notre cas précédent, la ponctuation de séquence par la séance commune dans une salle banalisée, aménagée de façon traditionnelle, incite à reproduire les positionnements habituels entre élèves et enseignants. Cependant, dans cette première séance, ce sont aussi des groupes d'élèves qui se constituent et se mettent en scène, portés par la nouvelle norme de travail collectif autonome des TPE.

L'alternance des espaces-temps, et des intervenants sera utilisé comme un espace de jeu permettant aux groupes d'élèves de construire leurs identités collectives.

C'est dans une nouvelle ponctuation de séquence que nos trois élèves se redéfinissent au cours de la deuxième séance de travail, comme **un collectif de recherche autonome, pouvant utiliser l'espace-temps CDI à l'abri du regard des enseignants**, en évitant tout encadrement, qu'il vienne de l'enseignant accompagnateur ou de la documentaliste.

Dans la troisième séance, c'est dans une **communication de recadrage** que les trois élèves présentent **une identité collective solidaire** aux enseignants, en évitant soigneusement tout couplage individu-élève/enseignant, et en leur soumettant leur nouvelle problématique. Elles voudraient même renégocier le contrat de production individuelle du tableau de bord. Elles **instituent ces enseignants comme directeurs de recherche.**

A partir de cette troisième séance, elles utilisent les ressources logistiques dont elles disposent, et **construisent elles-mêmes leur cycle d'alternance** entre recherche documentaire, recherche intellectuelle collective, production d'écrits, bilans d'étape avec les enseignants.

Au cours de ces bilans d'étapes, le groupe d'élèves accepte les critiques des enseignants, notamment sur la relation entre problématique et plan, non parce que c'est une injonction due au positionnement inégal entre enseignant et élèves, mais parce que ce groupe **trouve ces critiques intellectuellement fondées**.

A la différence de notre séquence de « autour du roman », nous n'avons plus un cycle commun à l'ensemble de la classe, mais autant de cycles différents que de groupes d'élèves.

Aux couplages traditionnels enseignant/groupe classe, et enseignant/individu élève se substitue le couplage groupe d'élèves/enseignant.

Mais les relations, **d'abord fondées sur une complémentarité disciplinaire,** entre Madame Laffont et Monsieur Dupuis évoluent vers une **relativisation de leurs spécialisations disciplinaires respectives**, tout comme dans nos séances de co-animation de « autour du roman ».

Au contraire, la relation **entre documentaliste et enseignant** est marquée par la **spécialisation disciplinaire et la complémentarité des rôles**, les documentalistes tentant de définir un espace d'intervention « disciplinaire » reconnu par les enseignants. Mais cet espace d'animation pédagogique est menacé par la relation de proximité qu'entretiennent les élèves avec les jeunes aides-éducatrices, une relation de compagnonnage avec des « grandes sœurs ».

A l'exception des situations de co-animation, **l'alternance des lieux et des moments se traduit par une spécialisation progressive,** permettant ainsi aux différents acteurs de **stabiliser leurs relations sur le mode de la différenciation complémentaire**, et d'éviter d'entrer dans des relations symétriques. Les enseignants accompagnent la démarche intellectuelle de recherche en salle banalisée, les documentalistes forment à la recherche sur le fonds documentaire au CDI, laissant le soin à leur collègue aide-éducatrice, Nathalie, de gérer la logistique de mise à disposition de documents et d'accès aux équipements, l'enseignant forme à l'utilisation

d'un tableur en salle informatique, les recherches sur Internet migrent progressivement du CDI en salle informatique, avec l'appui de la deuxième aide-éducatrice, Aurélie.

3.5.2. L'évolution des relations au sein d'un groupe d'élèves

Nous analysons maintenant plus particulièrement l'évolution des relations au sein de notre groupe de trois élèves.

3.5.5.1. Une situation paradoxale, entre logique de compétition et logique de partage

En organisant les répartitions de tâches individuelles, et la coordination de leurs recherches, chaque groupe doit réguler son système de relations. La double dimension, individuelle et collective, donnée à l'évaluation, contribue à introduire des turbulences dans les jeux relationnels, avec des **enjeux contraires** : les élèves doivent mettre en commun leurs efforts pour fournir collectivement un travail de qualité, qui sera évalué : ils sont dans une logique de partage. Mais leur démarche est évaluée individuellement, à travers la consultation du carnet de bord personnel de l'élève, et la production finale d'une synthèse individuelle : ils se trouvent alors **dans une logique de relations symétriques, de surenchère entre eux, dans leurs demandes individuelles de confirmation aux enseignants** qui vont différencier les apports de chacun au sein du groupe.

Les élèves doivent ainsi faire un apprentissage très complexe : ils sont simultanément dans une situation de compétition et de coopération. Ils ne peuvent limiter leur apport au groupe, puisque la production doit être collective. Une production, qui ne serait pas effectuée grâce au travail d'un groupe, serait rejetée par les enseignantes. Ils ne peuvent que revendiquer, parfois par usurpation, l'origine d'une idée, d'une réflexion, d'une recherche documentaire. Quelques « duels » peuvent avoir lieu avant qu'émerge un comportement plus coopératif.

> « L'émergence et la persistance du comportement coopératif sont probables, à condition que les participants se rencontrent plusieurs fois, se reconnaissent, et se souviennent des duels passés » (NOWAK et MAY, 1994. In CLERGUE, 1997, p.117)

Nous retrouvons ici, au sein du petit groupe d'élèves, les stratégies liées au « dilemme du prisonnier » : convergence monotone ou stratégie donnant-donnant, décision de coopérer, trahisons sauvages remettant en cause l'état de coopération…(CLERGUE, 1997, p. 107-117). Les élèves communiqueront-ils sur leur jeu ? Réussiront-ils à

négocier une stratégie gagnante commune ? Si l'un des élèves ne respecte pas ce jeu, la production collective devient le jouet des **interactions symétriques individuelles, limitant l'apprentissage collectif**.

3.5.5.2. La construction d'une identité collective par auto-recadrage tacite

Après la trahison sauvage de Nora, le groupe se reconstruit par accord tacite : c'est la situation de production collective qui doit être privilégiée, sans entacher les relations de complicité « professionnelle » entre Sandra et Nora. Mais celles-ci doivent veiller à intégrer Stéphanie dans leur groupe. **A l'abri du regard des enseignants, les relations symétriques deviennent des relations de discussions, de confrontations d'idées**, instaurant une dynamique de recherche féconde fondée sur l'intention commune d'aboutir à des accords, dans le respect des opinions de chacune. Le groupe s'institue ainsi en **collectif de recherche** face aux enseignants. La mise en commun des idées caractérise la première phase de leur travail. Après avoir évacué la menace de surenchère, le groupe peut mettre en scène son conflit socio-cognitif.

3.5.5.3. Le respect des délais : division du travail et relations complémentaires

Mais le collectif de recherche doit devenir un groupe de production efficace capable de rendre une production contractualisée dans les délais très courts qui lui sont impartis. Pressé par l'urgence, le groupe se répartit les tâches en fonction des centres d'intérêt et des compétences de ses membres. Cette **division du travail** est déséquilibrée, et certains contrats de production internes au groupe ne sont pas respectés. Il faut finir la traduction de la lettre à la place de Stéphanie. La **différenciation complémentaire** est renforcée. Sandra a parfois l'impression de porter seule cette responsabilité collective. Le groupe doit gérer seul ces tensions, qui ne doivent pas être connues des enseignants. La logique de l'honneur est respectée.

3.5.5.4. La prise en compte finale de la dimension individuelle de l'évaluation

Ce n'est qu'en fin de parcours que le groupe gère à sa façon la contradiction entre le processus collectif de production et la dimension individuelle de l'évaluation. Le carnet de bord collectif est recopié, avec des modulations individuelles. La dimension solitaire de la production de la synthèse individuelle est respectée. Au moment de la soutenance, le groupe veille à répartir d'une façon équitable le temps de parole entre ses trois membres.

3.5.3. Situation paradoxale et interactions d'invalidation

Le problème reste néanmoins pendant pour les élèves « fragilisés », en difficulté, pris dans la causalité circulaire qui s'installe : une directivité non suffisante pour leur donner des pistes de travail, mais suffisante pour les bloquer dans leur dynamique de recherche. **Les enseignants ne mobilisent aucune ressource dans la situation pour surmonter cette difficulté, autre que leur ressource d'autorité**. Les TPE aboutissent ainsi au renforcement des différenciations entre les « bons » et les « mauvais » élèves.

Les « élèves en difficulté » n'ont pu trouver dans ces situations de recherche et d'exploitation autonomes de documents, dans les interactions au sein de leur groupe, les ressources nécessaires à l'élaboration d'une démarche cohérente de recherche. **L'espace de liberté** dont ont pu s'emparer les « bons » élèves devient pour eux, comme pour les enseignants, **un enfermement dans une situation paradoxale** : les enseignants ne peuvent valider leur problématique, mais ils ne peuvent leur dicter « la bonne », puisque les élèves doivent la construire par eux-mêmes. **Ces interactions d'invalidation renvoient les élèves comme les enseignants à leur incapacité à sortir de cette situation.**

3.5.4. La juxtaposition d'acteurs collectifs

Si le projet TPE prévoit une organisation subtile permettant l'interaction entre travail individuel et travail collectif au sein d'un petit groupe, avec des évaluations correspondantes, il faut noter qu'**aucune dynamique collective ne permet de relier les groupes entre eux.** Chaque groupe organise son travail, pris dans sa logique d'action. Il est vaguement informé des sujets choisis par les autres groupes, mais il ne s'y intéresse pas.

Ces enseignants n'ont pas décidé, comme c'est le cas dans d'autres établissements, d'organiser des « oraux blancs » de TPE, ce qui permet au moins à chaque groupe d'être informé des sujets choisis par les autres. Mais le cadre normatif choisi est celui de l'évaluation qui, même si elle est plutôt formative, ne peut être dynamisant pour attirer la curiosité des élèves. Chaque groupe ne pense alors qu'à sa propre prestation.

Les groupes ne communiquent pas entre eux, et ne se soucient que de leur propre recherche. Ils ne sont que très vaguement au courant des thèmes choisis par les autres groupes. Contrairement à notre séquence *« autour du roman »*, le groupe

classe prend ainsi la forme **d'une mosaïque de petits groupes, à laquelle on peut superposer une mosaïque de thèmes.**

Si les TPE ont ici présenté l'intérêt de casser l'organisation traditionnelle d'un groupe classe, et les relations que celui-ci entretient avec un enseignant, ils ne permettent pas de reconstruire autrement ce groupe, d'instaurer une mutualisation des expériences et des connaissances acquises par ses sous-groupes, de construire une mémoire collective pour le groupe classe.

3.6. Analyse organisationnelle

L'analyse organisationnelle nous permet de contextualiser cette activité TPE dans l'établissement. Elle ne nous permettra que très partiellement de dégager des éléments de réponse à notre problématique 2, celle des interactions en jeu dans un apprentissage collectif dans une organisation.
En effet, les situations de travail collectif d'arrière scène sont liées aux exigences de coordination induites progressivement par le cours d'action des TPE. Contrairement à notre cas précédent, nos deux enseignants co-animateurs n'ont pas préparé ensemble la séquence pédagogique, et ils ne se coordonnent que sur le plan logistique avec les documentalistes de l'établissement.
Nous analyserons les ressources institutionnelles mobilisées par le macro-système, les ressources organisationnelles mises en œuvre par le chef d'établissement pour assurer la systématisation de ces TPE au niveau local, en limitant le changement, ainsi que l'instauration progressive mais partielle de nouveaux modes de travail, en rupture avec la compartimentation traditionnelle des activités.

3.6.1. Les ressources institutionnelles : une normalisation limitée de l'innovation

Nous sommes en janvier 2002. Après une première expérimentation en 1999-2000, le dispositif de TPE est généralisé, à partir de la rentrée 2000, pour toutes les classes de première. Cette innovation du macro-système est considérée comme l'élément clé de la réforme des lycées. Comme nous l'avons vu au chapitre 3.1.1., les préconisations sont beaucoup plus précises, plus injonctives que lors de l'institution des modules. Il faut respecter les consignes de co-animation bi-disciplinaire, de démarche de projet mise en œuvre par un groupe d'élèves, mais aussi le choix des thèmes, le

polycentrisme des espaces, les règles d'évaluation : soutenance de la production, évaluation du carnet de bord et de la synthèse individuelle.

Cette mesure met plus radicalement les enseignants en situation de rupture avec leurs pratiques traditionnelles. Cependant, de larges concessions sont faites pour respecter la liberté professionnelle des enseignants et adoucir, voire gommer le caractère injonctif de cette réforme :

- les enseignants se portent volontaires,
- la mesure ne concerne que deux disciplines et un niveau : la classe de première. La systématisation est donc très partielle,
- ces TPE doivent « offrir l'occasion d'intégrer et de réutiliser des connaissances acquises en cours »,
- les enseignements disciplinaires restent inchangés,
- finalement, les TPE seront facultatifs en Terminale, cette décision venant marginaliser l'innovation, qui peut être perçue comme un épiphénomène : une activité supplémentaire, qui ne s'inscrit pas véritablement dans un référentiel de compétences requises pour le baccalauréat. Les TPE deviennent une petite bouffée d'oxygène, nécessaire pour satisfaire certains élèves et certains enseignants novateurs, en maintenant l'état du système. Dans notre établissement, la moitié des élèves de première ne poursuivront pas cette activité en terminale. Elle représente pour eux un surcroît de travail pouvant entraver leur réussite au baccalauréat.

Nous retrouvons ici l'intention double de placer les enseignants dans un cadre normatif nouveau, mais circonscrit, tout en faisant appel à leur esprit d'initiative, à leur responsabilité professionnelle : une nouvelle standardisation des procédés de travail fixe les normes d'organisation et d'évaluation de ces TPE. Les enseignants professionnels « doivent-peuvent » exploiter cette dynamique nouvelle.

3.6.2. L'organisation des TPE dans l'établissement : une logique de maintien du système

Nous poursuivons l'analyse au méso-niveau, celui de l'établissement. Les TPE doivent s'inscrire dans la dynamique locale de chaque établissement, mais très peu de moyens supplémentaires sont alloués pour les mettre en œuvre, excepté la dotation horaire aux enseignants. Les formations spécifiques tardent à se mettre en place, au niveau académique.

Nous retrouvons ici, comme pour les modules, l'intention de jouer sur la composante bureaucratique des établissements, l'exhortation à l'intégration d'une dynamique de projet.

Les établissements sont sommés d'organiser concrètement les modalités d'organisation de ces nouveaux procédés de travail. Pour tous ces établissements, ces TPE posent d'abord des problèmes logistiques.

> « Les centres de documentation et d'information constituent souvent un point faible du dispositif ; lieux privilégiés de travail des élèves lors des deux heures consacrées aux TPE, ils « reprennent vie », mais dans un certain nombre de cas, l'accueil des élèves en TPE se fait au détriment des activités habituelles et crée une surcharge… » (…) Ce n'est toutefois pas le seul problème : l'absence de salles annexes, le manque de matériel informatique en quantité, l'insuffisance des connexions à internet, la faiblesse de certains fonds documentaires..[…] sont en certains endroits la cause de réelles difficultés, en particulier dans les lycées de taille importante. (Ministère de l'Éducation nationale, 2002, p. 24)

Nous avons présenté, au chapitre 3.1.3. les conditions dans lesquelles ces TPE ont été organisés dans l'établissement, d'abord en 2000-2001, puis en 2001-2002. Le chef d'établissement a d'abord décidé unilatéralement de réquisitionner les CDI pour toutes les séances de TPE, ce qui a généré le mécontentement des documentalistes, et celui des élèves.

L'instauration des TPE est une introduction de désordre dans l'établissement.

D'abord elle questionne l'utilisation actuelle des espaces et des équipements : elle est d'abord définie par le chef d'établissement comme une pénurie de moyens à gérer :

- la réquisition du CDI remet en question l'égalité de droit d'accès pour tous les élèves aux ressources documentaires ;

- la réquisition partielle de la salle informatique remet en question ensuite les activités qui s'y déroulent déjà, et notamment celle d'un club informatique, plus ludique, animé par un enseignant informaticien.

Ensuite elle génère de nouveaux flux d'enseignants, d'élèves, de ressources qui remettent en cause la division du travail existante et la situation idiomatique standard de la classe. **L'organisation locale de cette bureaucratie est donc remise en cause, puisqu'il faut y introduire de nouveaux procédés de travail.**

Au niveau du méso-système, le chef d'établissement, une femme énergique, doit donc trouver de nouvelles ressources pour définir concrètement les modalités de mise en œuvre de ces nouveaux standards. Les ressources organisationnelles qu'elle mobilise alors ne sont ni celles des cultures professionnelles, des compétences des enseignants et autres intervenants, ni celles d'un ajustement mutuel recherché en concertation, pour trouver, puis ajuster, des solutions ad hoc à ces problèmes nouveaux. En effet, elle ne s'en remet pas à l'esprit d'initiative des enseignants, elle n'a pas recours à la concertation. Elle construit unilatéralement une réponse logistique à cette situation-problème, en mobilisant **les ressources de la supervision directe, de son positionnement hiérarchique.**

Elle prend ces décisions **d'abord dans une logique d'exploitation**, en temps réel. (GÉNELOT, 2001, p.151-157) et non dans une logique d'évolution de l'organisation. Elle vise d'abord à réduire l'incertitude, les risques et le désordre et à maintenir l'état de fonctionnement du système. Une rationalité procédurale, finalisée par **ces buts de système** : **la réflexion pédagogique est marginalisée, les libertés d'action sont réduites. L'activité TPE ne doit pas remettre en cause le fonctionnement habituel de l'établissement.**

- les élèves ne pourront pas mener d'activités à l'extérieur de l'établissement,
- certains enseignants se retrouvent désignés comme volontaires, car ils interviennent dans les créneaux horaires TPE et dans les disciplines retenues,
- les enseignants ne pourront choisir leur partenaire de co-animation,
- les élèves ne pourront choisir les enseignants qui les encadrent,
- les documentalistes sont exclues des jurys de TPE.

A l'opposé, dans d'autres établissements, des formes d'organisation ont été trouvées pour apporter aux enseignants, et même aux élèves, une latitude de choix dans leur « partenaires » de TPE, comme le signale le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale :

> L'organisation la plus fréquente fait coïncider une classe avec un horaire de TPE de deux heures et deux (ou trois) professeurs. Dans certains établissements, les horaires TPE ont été mis en barrette dans les emplois du temps de plusieurs classes afin d'offrir aux élèves un éventail de choix plus large. Cette solution, séduisante pédagogiquement, apparaît difficile à gérer, surtout dans les gros établissements. Des organisations plus rares sont également essayées :
>
> Constitution d'une large équipe de professeurs TPE pour l'ensemble des classes ; les élèves choisissent alors librement les enseignants auxquels ils font appel (Bordeaux)
>
> Concentration des horaires TPE sur une ou deux demi-journées où le CDI est dédié aux TPE (Clermont-Ferrand). (Ministère de l'Éducation nationale, 2000, p.3)

Cette **première réduction organisationnelle de l'espace de jeu est inductrice de la première séance de TPE.** L'occasion n'a pas été donnée aux enseignants de réfléchir ensemble à l'organisation de ces TPE, les situations d'interaction entre les intervenants sont limitées, ces nouvelles activités doivent s'insérer dans la division du travail classique.

3.6.3. De nouvelles situations de travail, de nouvelles relations

Mais, malgré la tendance à « l'assimilation » dans le système, de ces nouvelles activités, ces dernières génèrent aussi de nouvelles situations de coordination dans le travail des enseignants, mais aussi avec les élèves. Une deuxième logique « d'accommodation » vient s'opposer à la première : **celle de la conquête d'une nouvelle liberté d'action par les élèves, de l'émergence de nouvelles façons d'apprendre, avec la complicité progressive des enseignants.**

Le caractère nouveau de ces situations, les difficultés de logistique et d'organisation contribuent à rapprocher les enseignants des élèves : les uns et les autres doivent collaborer dans cette expérimentation, alors que leurs espaces de jeu ont été réduits par la direction. Nous avons vu que les enseignants deviennent progressivement des facilitateurs permettant aux élèves de contourner les difficultés logistiques qu'ils rencontrent.

Après avoir ramené, tout comme les enseignantes, dans la première séance, cette situation nouvelle à la situation typique standard, les élèves se trouvent ensuite pris dans une nouvelle logique d'action, en menant des recherches autonomes au CDI, et sollicitent les enseignants dans des nouveaux rôles. Les enseignants entrent progressivement dans ces nouveaux rôles de « directeurs de recherche ».

Dans ces situations de co-animation, les deux enseignants doivent se concerter rapidement par ajustement mutuel. Mais ils doivent aussi lire tous deux les bilans d'étape, les carnets de bord, les dossiers des élèves, et se coordonner pour l'accompagnement et l'évaluation de ces travaux.

De plus, un ajustement mutuel fréquent est nécessaire entre élèves et enseignants. Les élèves déposent régulièrement des documents dans les casiers des enseignants, les rencontrent à l'issue d'un cours ou au CDI. Les enseignants transmettent des photocopies ou des documents annotés à leurs élèves. **Des modes de communication plus informels entre enseignants et élèves s'instaurent entre les séances.**

Le CDI devient pour les enseignants un lieu d'activités et de rencontre informelle avec les élèves, mais aussi un lieu de concertation mutuelle, de réflexion commune. Ce n'est plus seulement un lieu de retrouvage de documents. Ils ne rencontrent d'ailleurs pas seulement leurs élèves de TPE, mais aussi leurs autres élèves, actuels et anciens, avec lesquels ils échangent quelques brefs propos amicaux.

3.7. Analyse des niveaux de changement, des niveaux d'apprentissage

Notre dernière analyse concerne les niveaux d'apprentissage pour le trio d'élèves, pour les enseignants, pour les élèves en difficulté. Nous caractériserons les niveaux d'apprentissage collectif et de rationalité pour les couples relationnels « bons élèves »-enseignants et « élèves en difficulté »-enseignants.

3.7.1. L'apprentissage du trio d'élèves

Nous analysons les différentes étapes, et les niveaux d'apprentissage de ces trois élèves.

3.7.1.1. Ponctuation de séquence et recadrage par les élèves

C'est l'alternance des lieux et des moments programmée dans le dispositif, ainsi que les normes de travail collectif, qui permettent à notre groupe d'élèves de se repositionner face aux enseignants, de les instituer comme directeurs de recherche, en reprenant l'initiative. Le groupe d'élèves est porteur d'un plan d'action, et doit convaincre les enseignants de la validité de celui-ci.

3.7.1.2. Un apprentissage relationnel comme condition de réalisation d'une production collective

Nos élèves doivent d'abord construire des relations permettant l'élaboration d'une production collective. Leur groupe doit gérer l'aspect contradictoire de cette double situation de collaboration et de compétition : les exigences de travail collectif, la dimension individuelle de l'évaluation. Elles repoussent en fin de séquence la prise en compte de cette dimension individuelle, et définissent d'abord la situation comme une situation de travail collaboratif. Elles doivent apprendre à travailler ensemble, dans le respect des identités de chacune. La première phase de leur travail se caractérise par une mise en commun systématique des idées, des connaissances nouvelles tirées d'une analyse collective des différents documents. Elles ont donc instauré des modes d'interactions sociales permettant ce partage.

3.7.1.3. Du groupe de travail au collectif de recherche

C'est grâce à cette dimension collective, et aux qualités de relations qui s'instaurent, que leur groupe de travail devient un groupe de recherche, qui rejette la dictature de l'échéance de production, et accorde toute son attention au processus de recherche, reprenant **par lui-même des apprentissages essentiels qui ont été évités dans la première séance de TPE, ceux du questionnement d'un sujet et de la construction d'une problématique.**

3.7.1.4. La récursivité des objectifs et des moyens

Pour les élèves, l'objectif est de produire. Pour produire, il faut apprendre à travailler ensemble et instaurer de nouvelles relations, entre élèves, et avec les enseignants. Il faut aussi se mettre d'accord sur la démarche et les méthodes de recherche. Nous retrouvons cette circularité entre les objectifs de production (objectifs de niveau I : acquérir des connaissances nouvelles interdisciplinaires et les présenter dans une forme cohérente), et les objectifs de niveau II (apprendre à travailler en équipe en respectant le contrat de production, apprendre à mettre en œuvre une démarche cohérente de recherche).

Nous faisons cependant les remarques suivantes, en comparaison avec notre cas précédent (« *autour du roman »*).

- les objectifs de niveau I sont enrichis, car il ne s'agit pas seulement d'acquérir des connaissances disciplinaires, mais de relier des connaissances entre elles (la bi-disciplinarité) ;
- les objectifs de niveau II sont en partie formulés au départ, car le caractère collectif de la production et la tenue d'un carnet de bord sont des consignes à respecter, signifiant l'importance donnée au travail en équipe et au processus de recherche individuel.

Pour notre groupe d'élèves, ces objectifs de niveau II ont été largement atteints. Il a mis en œuvre une démarche autonome de recherche, il a par lui-même fait évoluer sa problématique, en interactivité avec la documentation du sujet.

Dans l'action de recherche, la nécessité de tenir un carnet de bord ne les révolte plus, elles en voient **l'intérêt pragmatique**, car elles l'utilisent comme un outil de mémoire collectif. Elles interprètent différemment la situation, car elles sont maintenant dans une logique de valorisation d'une démarche intellectuelle et de méthodes de recherche, en rupture avec la valorisation traditionnelle des résultats, et seulement des résultats. Cependant, elles savent que ce carnet de bord, inspecté par les enseignants, puis par le jury, n'est pas intime, qu'il doit avoir un caractère fini, ce qui peut lui donner un caractère d'artificialité formelle. **Elles ne veulent pas qu'il devienne l'expression d'une revendication identitaire individuelle, au sein de leur groupe de pairs, et surtout aux yeux des enseignants.**

3.7.1.5. D'un constructivisme empirique à un constructivisme épistémologique ?

Ces élèves mettent d'abord en œuvre **un constructivisme empirique** en construisant, par elles-mêmes, et grâce à la discussion, leurs savoirs sur la culture d'entreprise au Japon. Mais **ce sont la situation documentaire et la qualité des interactions au sein de leur groupe qui les amènent à glisser d'un constructivisme empirique vers un constructivisme épistémologique.**

Dans leur démarche de recherche, elles sont amenées à **contester la spécialisation disciplinaire, et l'organisation des programmes** : elles trouvent des informations utiles sur la question dans un manuel de géographie de Terminale. Elles se rendent compte que le thème qu'elles ont choisi ne croise pas seulement les sciences économiques et sociales et les mathématiques, mais aussi l'histoire, la géographie, la politique, la micro-économie…

Elles font un autre apprentissage de niveau II, dans cette situation documentaire.

Elles ont choisi ce thème de la culture d'entreprise japonaise, parce qu'elles étaient **intriguées par les visions totalement opposées** qui en étaient données :

- d'un côté, une définition très pessimiste, se dégageant de la lecture du roman d'Amélie Nothomb, de la lettre de l'universitaire japonais ;
- de l'autre, une vision managériale très positive, la présentant comme un modèle à suivre pour l'occident, liée à quelques connaissances en économie.

Elles recherchaient donc des informations « objectives », décontextualisées, sur la question, mais elles se trouvent confrontées à une grande variété de positions, à une grande diversité des approches. Elles avaient affaire « à des textes qui constituent des modes de pensée particuliers », et elles voulaient « transformer le contenu de ces documents en information » effaçant par là-même « le contenu de la pensée portée par chacun de ces artefacts cognitifs et culturels », réduisant « l'épaisseur sémiotique et épistémologique des documents à de l'information », évacuant « leurs dimensions sociales et historiques » (AMIGUES, 1999, p.19).

Elles recontextualisent maintenant les documents, découvrant qu' « étudier un document, ce n'est pas extraire ou traiter de l'information, c'est transformer une mémoire en pensée agissante » (ibid. p.19). Revenons sur un extrait de la synthèse de Sandra :

> Après cette prise de conscience, la façon d'aborder le sujet a radicalement changé : nous n'avons plus fait abstraction des opinions divergentes émanant des documents, mais nous avons tenté au contraire de les croiser pour former ce que l'on peut appeler une opinion collective et réfléchie (annexe 4).

Leur démarche intellectuelle de rejet des préjugés, et de quête d'une information objective et scientifique se transforme radicalement : ce sont différentes visions de cette culture d'entreprise japonaise qu'il faut confronter (cf annexe 4), sans prétendre découvrir une vérité unique. Elles décident de mener une enquête. Elles s'intéressent maintenant autant, d'un point de vue sociologique, aux différentes visions occidentales de la culture japonaise, et elles ont renoncé à la connaissance « unique et vraie » de la culture d'entreprise japonaise. **Leur constructivisme devient (ou est en train de devenir ?) épistémologique**. **Le critère de validité retenu est celui de l'accord au sein de leur groupe de travail.**

Elles prennent maintenant d'abord en compte le caractère situé des documents qu'elles ont consultés. Elles accordent **une attention plus sociologique à la formation des opinions, des visions du monde, et n'hésitent plus à intégrer des témoignages subjectifs dans leur dossier :** la lettre de l'universitaire japonais, des extraits du roman d'Amélie Nothomb, les résultats de leur enquête auprès de 89 lycéens. Si leur dossier conserve une forme globale traditionnelle, le changement de démarche a généré une modification de son contenu.

Nos élèves ont effectué seules cet apprentissage, dont les enseignants ont pu accompagner ensuite la consolidation, en revenant sur la formulation de leur problématique.

Cet apprentissage est formellement posé dans la synthèse de Sandra, il ne l'est pas dans celles de Nora et de Stéphanie, mais le carnet de bord en est une trace collective.

3.7.1.6. La pression des délais : l'instauration d'une division du travail et de relations complémentaires

Mais dans l'urgence, la situation de recherche se transforme en une situation professionnelle : les élèves divisent le travail. Stéphanie marque **son retrait,** elle a d'autres **enjeux** importants de réussite aux **épreuves anticipées du baccalauréat**.

Il faut aussi gérer la coexistence de la dimension collective et individuelle de l'évaluation. Dans cette dernière phase de la séquence, les élèves **assimilent ces situations de production à des situations de travail dans le monde de l'entreprise.**

3.7.2. L'apprentissage des enseignants

Les bons élèves qui ne sont pas trop scolaires ont effectué seuls un apprentissage de niveau II, et ils ont su mettre les enseignants en position de renforcer cet apprentissage. Si, au cours de la première séance, les enseignants ont « assimilé » la situation nouvelle à une situation habituelle, dans les séances ultérieures, ils doivent « s'accommoder » à de nouvelles situations, car les élèves les sollicitent dans des rôles nouveaux. **Ils sortent de leurs spécialisations disciplinaires pour accompagner des démarches de recherche sur des thèmes variés**, ne faisant que traverser leurs disciplines respectives. Les deux enseignants se rapprochent des élèves et deviennent complices dans cette expérience de co-animation. Un apprentissage de niveau II est amorcé.

3.7.3. L'absence d'apprentissage de certains élèves, un premier apprentissage pour les enseignants

Le rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (2002) précise que les élèves « dans leur très grande majorité, n'ont pas été formés dans les niveaux antérieurs à poser une réelle problématique : il en résulte un passage beaucoup trop rapide à la recherche de documents, sans réflexions préalable sur les questions que l'on se pose. » Ceci conduit « à un travail de compilation bien loin des objectifs recherchés ».

Nous ajouterons que les enseignants eux-mêmes ne sont pas formés à ce type d'accompagnement. Ce «flottement pédagogique» a été décrit. Les élèves doivent argumenter et convaincre les enseignants du bien fondé de leurs réflexions, de la pertinence de leurs problématiques. Un sur-travail au regard de l'ampleur et de la complexité des activités qu'ils ont déjà dû négocier entre eux, au sein de leur petit groupe de travail.

Nous avons déjà montré que les enseignants et les groupes d'élèves en difficulté se retrouvent dans une situation paradoxale. **Enseignants et groupes d'élèves sont**

placés devant une injonction de constructivisme, et ne trouvent pas de ressources pour s'échapper de cette situation enfermante liée à l'organisation mosaïque des activités, à l'éparpillement des thèmes, aux délais non négociables, à la dimension évaluative : pas de confrontations de problématiques entre élèves, pas de tutorat par des élèves plus avancés, pas d'accompagnement particulier, pas de recadrage, pas de collaboration avec les documentalistes…

Les enseignants ne peuvent non plus gérer les relations intra-groupes, protégées par les frontières de la logique de l'honneur.

- Le retrait d'élèves moins impliqués dans le projet, qui en suivent de loin la progression ;
- L'instauration de relations symétriques entre élèves ;
- Les prises de pouvoir de leaders, empêchant la libre expression individuelle dans le groupe.

3.7.4. Les différences d'apprentissage collectif

Nous synthétisons ici les analyses des niveaux d'apprentissage en prenant en compte les dynamiques d'interaction entre les enseignants et les « bons élèves », et entre les enseignants et les « élèves en difficulté ».

Contrairement à notre cas précédent, nos deux enseignants ne se considèrent pas comme les concepteurs des nouvelles situations dans lesquelles ils vont intervenir. Ils n'ont pas mis en œuvre un plan d'action spécifique, destiné à résoudre une situation-problème précise. **Ils se trouvent pris dans cette situation, dont l'organisation est cadrée par les normes institutionnelles, et par l'organisation spatiale et temporelle du dispositif. Leur anticipation est très floue, ils doivent improviser.**

Cependant, ils ne sont pas hostiles à cette réforme. Madame Laffont est plus impliquée, elle est responsable de l'encadrement des TPE pour cette classe, et sa discipline peut être considérée comme majeure. Elle est disposée à jouer le jeu des TPE, qui doivent dynamiser et impliquer davantage les élèves dans l'acquisition de leurs savoirs. Il n'y a pas de contradiction avec les buts de mission qu'elle doit servir. Monsieur Dupuis doit trouver sa place, et il la trouve d'abord dans une intervention complémentaire utile. Il peut ensuite « partager » cette co-animation avec Madame Laffont. Cependant, leurs buts de mission sont questionnés, interpellés : le choix des thèmes par les élèves, la relation à la discipline, au programme, le dilemme posé par

les élèves en difficulté qui s'aventurent dans des thèmes trop complexes, alors qu'ils ne maîtrisent pas les connaissances de base.

Dans ces situations nouvelles, ce ne sont donc pas d'abord les enseignants qui mobilisent des ressources logistiques, puis stratégiques, destinées à modifier la vision de l'objet d'apprentissage véhiculée par les élèves. Ce sont l**es situations de réflexion et de recherche documentaire dans lesquelles sont placés les groupes d'élèves, sans les enseignants, qui sont porteuses de la dynamique de changement**. **Après avoir ramené**, tout comme les enseignantes, dans la première séance, **cette situation nouvelle à la situation typique standard**, les élèves se trouvent ensuite pris dans **une nouvelle logique d'action**, en menant des recherches autonomes au CDI, et sollicitent les enseignants dans des nouveaux rôles. Ce ne sont pas les enseignants, **ce sont alors les élèves qui portent la rationalité téléonomique de ce plan d'action,** car si les enseignants n'ont pas mis en œuvre de stratégie de mobilisation de ressources visant à favoriser leur apprentissage, les élèves **construisent une stratégie de recherche, et de mobilisation de ressources nécessaires à ces recherches.**

Les enseignants s'adaptent donc à la situation en redéfinissant leurs systèmes de pertinence respectifs : **les « bons groupes » et les enseignants portent ensemble une rationalité téléologique : ils se transforment dans des interactions mutuelles.** Les trois élèves acceptent les conseils (et non les injonctions) des enseignants qui ont accepté leur démarche.

Les enseignants et les « groupes en difficulté » sont prisonniers de l'injonction de constructivisme : **ni les uns, ni les autres ne mobilisent de ressources stratégiques pour sortir de cet enfermement. L'absence d'apprentissage, le Grand Metteur en scène, est reconstruit.**

Les « bons-élèves-pas-trop-scolaires » et les « enseignants-directeurs-de-recherche-de-ces-bons-élèves » ont effectué un apprentissage très riche, de niveau II. Les «élèves-en-difficulté » et les « enseignants-directeurs-de-recherche-de-ces-élèves-en-difficulté » n'ont pas appris. La situation de TPE est perçue par ces élèves, comme une nouvelle mise en scène de l'échec et des inégalités scolaires.

3.8. Les limites de ces apprentissages

Le chapitre précédent nous amène à récapituler les limites de ces apprentissages, en comparaison avec le chapitre homologue du cas précédent *(2.8. Les limites de ces apprentissages).*

3.8.1. La portée de l'instauration des TPE

Nous avons vu que le changement institué par les TPE est d'emblée plus radical que celui de l'instauration des modules, puisque certaines normes sont prescrites plus précisément, interdisant aux enseignants d'éviter la bi-disciplinarité, la co-animation, les travaux de groupe des élèves, les recherches documentaires autonomes.

Restreinte à deux disciplines et à un niveau (la classe de première), avec une option facultative en classe de Terminale, l'instauration des TPE génère des changements limités, et lents, car ils cohabitent avec des enseignements disciplinaires traditionnels. Il faut toutefois relier ces nouvelles activités aux activités d'ECJS qui ont déjà été mentionnées, à partir de la seconde. Nous avons vu que de nouvelles formes d'apprentissage et de travail émergent progressivement des cours d'action, modifiant les modes relationnels entre acteurs, mais qu'une logique de maintien de l'organisation traditionnelle est également en œuvre.

3.8.2. Une méta-communication partiellement formulée

Nous avons également souligné que la méta-communication concernant la récursivité des objectifs et des moyens était partiellement formulée, à travers les consignes de rédaction de tableaux de bord et de synthèses individuelles, amenant les élèves à prendre conscience de leur processus d'apprentissage.

Cependant, les formulations individuelles ou collectives de cette méta-communication restent liées aux dynamiques individuelles et collectives des élèves. Elles ne font l'objet, ni de débats avec les enseignants pendant l'une ou l'autre séances, ni de confrontations au sein du groupe classe.

3.8.3. La différenciation des parcours

Cette séquence TPE, à l'inverse de la séquence *« autour du roman »*, est d'abord une séquence dont les fils conducteurs sont les travaux des groupes d'élèves, avec la

substitution d'un couplage dominant groupe d'élèves/enseignants aux couplages traditionnels enseignant/groupe classe, enseignant/individu élève. L'unité de base est le groupe d'élèves, et il n'y a aucun cadrage spatio-temporel commun des objectifs, des situations, des micro-situations d'un groupe d'élèves à l'autre. L'entité « groupe classe » s'efface pour devenir une juxtaposition d'activités.

Mais, de même que pour le cas précédent, les groupes d'élèves se sont constitués par affinités, la priorité étant aussi donnée à des critères affectifs d'adhésion à la situation. **Il en résulte des différenciations extrêmes de parcours, et de niveaux d'apprentissage, dans une dynamique de renforcement des différences déjà-là en début de séquence : un apprentissage extrêmement riche pour les groupes de « bons élèves », un désapprentissage pour les élèves en difficulté, qui renforcent leur rejet du système scolaire.**

Contrairement à la séquence *« autour du roman »*, cette séquence TPE n'est pas destinée, dans cet établissement, aux élèves en difficulté. Nous avons déjà analysé les processus qui concourent au renforcement de ces différenciations : la logique disciplinaire dominante et son intégration dans une logique scolaire, qui amènent enseignants et élèves à préférer des thèmes « scolaires », des méthodes d'investigation classiques, et des productions académiques, l'interdiction de sortir de l'établissement, condamnant d'autres types de démarches, la compartimentation des rôles, et le manque de coordination, notamment entre documentalistes et enseignants, qui génèrent une discontinuité des situations, et l'absence d'un accompagnement personnalisé coordonné…

3.8.4. Chemins de la liberté pour les uns, nouvel enfermement pour les autres

Les élèves choisissent leurs partenaires dans cette activité, tout comme dans notre cas précédent. Mais ils sont plus libres que dans notre séquence *« autour du roman »*, car ils choisissent beaucoup plus largement leur thème. Nous avons analysé les niveaux de remise en question de la compartimentation disciplinaire, de l'organisation des programmes, des statuts donnés aux documents, à l'information, aux connaissances, des démarches traditionnelles d'apprentissage, des critères d'évaluation, dont ils pouvaient être porteurs. Ils doivent toutefois remettre en cause leur propre logique d'apprentissage scolaire, entretenue par les spécialisations des rôles et des lieux,

qu'ils doivent aussi contourner ou auxquelles ils doivent s'opposer, surmonter les embûches logistiques qu'ils rencontrent. Cette fois, c'est l'espace de travail du groupe d'élèves qui est « un espace proximal de développement », mais il n'est pas aménagé spécifiquement par les enseignants. Dans notre exemple, le groupe a « tiré » les apprentissages individuels de chacune, et particulièrement celui de Stéphanie, limité toutefois en fin de parcours par les enjeux de réussite aux épreuves anticipées du baccalauréat.

Les groupes d'élèves en difficulté vivent un enfermement collectif **dans ce nouveau *« huis clos »*.** Le dispositif n'est que **sélectivement apprenant**, comme nous l'avons montré au chapitre 3.7.4. *Les différences d'apprentissage collectif.* Pour clore ce chapitre, nous récapitulons dans le tableau 7 ces éléments de comparaison entre nos deux cas.

Tableau 7. Limites des apprentissages dans « Autour du roman » et « Aventure TPE »

« Autour du roman »	**« L'aventure TPE »**
Expérience de portée limitée : séquence isolée L'organisation actuelle des enseignements n'est que faiblement remise en cause	Expérience de portée plus importante : bidisciplinarité, co-animation, et logique de remise en question de la spécialité disciplinaire, mais restriction à deux disciplines, en classe de première, activité facultative en Terminale
Méta-communication non formulée	Méta-communication partiellement formulée dans les consignes et par des élèves, mais non mise en scène
Très faible différenciation des parcours **Apprentissage des élèves en difficulté**	**Très forte différenciation des parcours, en raison du couplage monoréférentiel groupe d'élèves/enseignants** **Renforcement des différenciations** : apprentissage de niveau II pour les uns, désapprentissage pour les élèves en difficulté
Faible marge de liberté de l'élève : ▪ choix du partenaire du binôme ▪ choix d'un thème proposé dans un programme ▪ peu de choix d'espace-temps de travail	**Plus importante marge de liberté des groupes d'élèves :** ▪ choix des partenaires, choix beaucoup plus large du thème ▪ choix plus important d'espace-temps de travail ▪ activités autonomes, ou accompagnées diversement, mais limitation par la spécialisation progressive des espaces et des rôles

L’écriture de l’histoire, l’histoire de l’écriture (métaphore)

Cette fois, il n’y a pas de texte à apprendre. De petits groupes doivent se constituer librement en ateliers d’écriture, et créer un texte collectif sur un thème de leur choix.

Ces groupes disposent d’une assistance technique, et peuvent consulter des documents variés, dans d’autres lieux. Mais ils doivent en même temps écrire individuellement l’histoire des apports personnels qu’ils font au texte, et leurs commentaires.

Deux directeurs d’écriture contrôlent les travaux de tous les groupes, mais ils n’ont accès qu’aux textes, et à des histoires officielles. Ailleurs, sur d’autres scènes éclatées, comme dans le théâtre d’Ariane Mnouchkine, s’expriment les intrigues variées, les histoires singulières et collectives de la construction de ces textes …

Conclusion

Nous mettons d'abord en relation les éléments d'analyse que nous avons dégagés, en comparaison avec notre cas précédent, et en réponse à nos deux problématiques :

- celle de la compréhension des interactions, des processus de communication en jeu dans des situations et dispositifs formels d'apprentissage, qui s'écartent du face à face pédagogique, qui mettent en œuvre des apprentissages individuels et collectifs (problématique 1) ;
- et celle de la compréhension des interactions en jeu dans un apprentissage collectif dans une organisation (problématique 2).

La séquence n'est pas conçue, et elle est faiblement anticipée par les enseignants. Il ne s'agit pas d'un plan d'action commun, mais d'une nouvelle activité imposée par l'institution. Ce sont donc d'abord ces nouvelles normes institutionnelles, et non des ressources logistiques mobilisées, dans l'action, de façon stratégique par des enseignants, que vont convoquer les acteurs, dans le contexte de limitation organisationnelle instauré par le chef d'établissement. Nous avons vu que cette limitation n'est pas propice à l'apprentissage des enseignants.

Les groupes d'élèves seront porteurs de rationalités téléonomiques disjointes, auxquelles les enseignants n'ont que partiellement accès, et qu'ils ne peuvent ni anticiper, ni relier entre elles. Ces enseignants sont pris dans la situation, et ne construisent pas de vision stratégique de l'ensemble du dispositif. Ils ne peuvent que s'adapter progressivement aux sollicitations des élèves, construisant avec les groupes de bons élèves, une rationalité téléologique commune. Les changements n'affectent ainsi pas seulement ces bons élèves, mais aussi les enseignants, qui construisent avec les bons élèves une évolution de leurs rôles. L'apprentissage collectif est sélectif. L'apprentissage de niveau II n'est qu'amorcé pour les enseignants.

S'enfermant, avec les mauvais élèves, dans des interactions symétriques, ils ne mettent pas en œuvre un plan d'action stratégique différencié, en mobilisant des ressources spécifiques pour ces élèves en difficulté. Ils ne tentent pas d'entrer dans le processus d'apprentissage de ces élèves. Nous avons évoqué les limitations organisationnelles, mais aussi les spécialisations des espaces et des rôles construites progressivement par les divers intervenants.

Cependant, ils sont placés de plus en plus souvent dans des relations informelles de rencontre et de coordination avec les élèves, au CDI, à la fin d'un cours, dans la cour de récréation…Ceci peut contribuer à les rapprocher des élèves, surtout s'ils les voient, par hasard au CDI ou dans une salle d'études, dans une situation de recherche. Ces nouveaux contextes peuvent être propices à l'apprentissage des enseignants.

Nous caractérisons maintenant les principes de fonctionnement de cette séquence, en comparaison avec les dix points dégagés de notre cas précédent.

Les différences clés entre les deux cas sont dégagées dans le tableau 7 :

- Les enseignants n'ont pas conçu un plan d'action pour résoudre une situation-problème, et ne prennent pas en compte les difficultés particulières des élèves. Ceci se traduit en situation par l'absence d'anticipation stratégique. Ce sont les élèves dans leurs situations de travail autonome, qui portent cette rationalité téléonomique.
- Contrairement à la variété des couplages relationnels de *« autour du roman »*, le couplage relationnel devient mono-référent : « groupes d'élèves »/enseignant
- Les interactions enrichissantes avec les groupes de bons élèves amènent les enseignants à faire évoluer leurs rôles, à considérer autrement leurs disciplines respectives. Les enseignants et ces élèves portent ensemble une rationalité téléologique.
- Cependant, ces différentes situations ne leur permettent pas d'apprendre à mettre en œuvre une rationalité téléonomique pour favoriser l'apprentissage des élèves en difficulté.
- Enfin, nous ne pouvons pas relever de convergence progressive entre les différentes formes situationnelles, mais au contraire une tendance à la spécialisation des rôles et des lieux, à l'exception de situation de co-animation bi-disciplinaire.

Le dispositif sélectivement apprenant apporte un environnement d'apprentissage plus favorable que dans *« autour du roman »* pour les couples bons élèves/enseignants, mais aussi un environnement de « désapprentissage » pour les autres couples.

Tableau 8. Comparaison entre les principes directeurs de « autour du roman » et de « l'aventure TPE »

principe	Cas « autour du roman »	Cas « aventure TPE »
1	transfert de compétences des enseignants à la situation et au cours d'action ; plan d'action articulant des ressources logistiques mobilisables dans le contexte organisationnel	**pas de plan d'action conçu par les enseignants ;** le problème est celui de la mise en œuvre des TPE en accord avec les nouvelles normes, avec les limitations organisationnelles
2	plan d'action tourné vers un public connu et reconnu. Les apprenants sont compris et acceptés comme ils sont	conscience de l'intérêt des TPE pour dynamiser les élèves, mais **pas de prise en compte de leurs difficultés particulières**
3	ce plan d'action définit l'apprentissage comme situé pour les apprenants	ce n'est pas le plan d'action, ce sont les nouvelles normes qui le définissent comme situé
4	construction séquentielle, mais cyclique :	présence de cycles disjoints commandés par les activités des groupes, **monoréférence du couple « groupes d'élèves »/enseignant**
5	récursivité tacite des objectifs et des moyens	formalisation partielle dans les consignes, formalisation partielle par les élèves, la métacommunication est plus officialisée, mais non mise en scène
6	conception dialogique du dispositif, ressources de variété et d'ordre	le dispositif est dialogique, mais il n'est pas conçu par les enseignants. **Pas d'anticipation stratégique**
7	en situation, les enseignants deviennent tacticiens et veilleurs, manipulant des ressources stratégiques	Ce sont **les élèves qui vont mobiliser les ressources stratégiques d'apprentissage, en formant des plans d'action** pas d'émergence de cette rationalité par les enseignants
8	attention portée au processus d'apprentissage, et vision constructiviste des connaissances disciplinaires	émergence de cette vision par les élèves, et par les enseignants,
9	vision constructiviste par l'enseignant de sa profession ; il apprend grâce à la nouveauté des situations ; il est en dehors de la situation (rationalité téléonomique) et dans la situation (rationalité téléologique)	les enseignants dépassent leurs spécialisations disciplinaires respectives, et leurs rôles évoluent en situation (de l'apport de connaissances à la direction de recherche, et facilitation logistique) émergence d'une rationalité téléologique avec les bons élèves. **Pas de rationalité téléonomique des enseignants**
10	l'apprentissage est défini comme complexe ; les enseignants sortent de leur logique de spécialisation l'alternance entre les intervenants et les lieux se traduit par une déspécialisation, et par une convergence des formes situationnelles	déspécialisation disciplinaire dans la co-animation, mais tendance à la spécialisation des rôles et des lieux pas de convergence des différentes formes situationnelles

2ème partie - Résumé du Chapitre 3.
« L'aventure TPE »

Une enseignante en économie et un enseignant en mathématiques se retrouvent dans des situations nouvelles de co-intervention bi-disciplinaire, dans le cadre d'une séquence de TPE. Contrairement au cas précédent, ils n'ont pas préparé cette séquence. Ils ne s'emparent pas de ces nouvelles normes comme de ressources institutionnelles pouvant se traduire en moyens logistiques supplémentaires dans un plan d'action pédagogique. Ils doivent s'adapter à un dispositif qu'ils n'ont pas choisi, mais auquel ils ne sont pas hostiles.

Contrairement à notre cas précédent, dans la ponctuation de séquence de la première séance, enseignants et élèves s'entendent d'abord pour définir ensemble cette nouvelle situation comme une situation standard. Ce sont les groupes d'élèves, dans des situations de travail autonome, qui recadrent ensuite la situation et sollicitent les enseignants dans de nouveaux rôles de facilitation et de direction de collectifs de recherche.

L'analyse sémio-contextuelle nous permet de comprendre comment enseignants et élèves reconstruisent des définitions habituelles et construisent de nouvelles définitions de leurs activités, de leurs relations, de leurs identités. Le dispositif est analysé comme un système dialogique de ressources contextuelles de variété et de limitation sollicitées tour à tour par les acteurs.

L'analyse du système de relations met en évidence une stabilisation des relations entre documentalistes et enseignants sur le mode de la différenciation complémentaire, mais une déspécialisation progressive des rôles des enseignants. Au couplage traditionnel enseignant/groupe classe et enseignant/individu-élève, se substitue le couplage groupe d'élèves/enseignants, sans qu'une dynamique collective ne permette de relier les groupes entre eux. Certains groupes d'élèves constituent des identités collectives, en écartant la différenciation symétrique entre eux. Mais les interactions d'invalidation entre enseignants et les élèves en difficulté les enferment dans une situation paradoxale.

L'analyse organisationnelle montre la tendance à l'assimilation, dans le système existant, de ces nouvelles activités, mais aussi la lente émergence, avec l'apparition de nouvelles situations de travail et de rencontre, de modes de communication informels et complices entre élèves et enseignants, un nouveau terrain d'apprentissage pour les élèves et les enseignants ?

Les niveaux d'apprentissage sont très hétérogènes, d'un groupe à l'autre. Pour certains, la récursivité des objectifs et des moyens est vertueuse, formalisée, leur apprentissage relationnel débouchant sur un plan d'action d'abord téléonomique de construction d'un apprentissage empirique, puis épistémologique, dont ils portent avec les enseignants la rationalité téléologique. Pour d'autres, le Grand Metteur en scène est reconstruit, et l'activité TPE renforce leur sentiment d'échec.

Contrairement à notre cas précédent, la différenciation des parcours, et l'espace de liberté laissé aux élèves, se traduisent, dans ce couplage monoréférentiel groupe d'élèves/enseignants, par un renforcement des différences d'apprentissage : apprentissage extrêmement riche, ou désapprentissage. Le dispositif n'est que sélectivement apprenant. La comparaison avec les principes du cas précédent met en relief l'absence d'apprentissage d'une utilisation stratégique et différenciée du dispositif par les enseignants.

4. « Lecture et projets »

« On ne retient que ce qu'on apprend. Jamais ce qu'on nous enseigne »

Jean-Marie ALBERTINI

Nous changeons maintenant de type d'établissement, pour nous rendre en collège. Nous poursuivons notre analyse de situations et de dispositifs en formation initiale, à partir de deux cas distincts : l'un présente, en 1993, un dispositif innovant rayonnant à partir du CDI dans un collège ; dans l'autre, c'est le fonctionnement d'un collège expérimental, créé en septembre 2001, qui sera analysé.

La « loi HABY » du 11 juillet 1975 a substitué le collège unique aux différentes filières d'enseignement secondaire. Ce collège unique doit viser la réussite de tous, l'élévation du niveau de connaissance et de culture de tous les français. Cependant, en s'ouvrant à tout le monde, les collèges conservent des programmes et un mode de fonctionnement adapté à une minorité. Ainsi, les filières d'orientation précoces sont progressivement abandonnées, les classes de 4ème et 3ème technologiques se développent en 1987, car il faut préserver les chances de poursuite des études. L'objectif est de conduire 80 % d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (loi d'orientation de 1989). La réforme en profondeur des collèges n'aura pas lieu, les rénovations successives (la rénovation de 1981 à 1983, la réforme de 1996, les nouvelles orientations de 2001) sont partielles, le collège reste « un petit lycée », avec des aménagements progressifs : cartographie des zones d'éducation prioritaires (ZEP), réorganisation des cycles d'études, création de dispositifs de consolidation, puis de classes ou ateliers relais pour les élèves en difficulté, et enfin instauration des IDD (Itinéraires De Découverte), homologues des TPE et des PPCP.

Les actions menées dans les deux cas que nous présentons, en 1993 comme en 2001, peuvent être reliées au même constat, déjà formulé par François BAYROU en 1993 : le collège unique est devenu inique.

Nous sommes donc en 1993, dans un collège situé dans la ville centrale de l'académie. Une ville étudiante, proche du littoral, très dynamique et entreprenante sur le plan culturel. Ce collège accueille des populations de classe moyenne, mais avec une forte proportion d'enfants immigrés (24 %). Face aux difficultés rencontrées par les élèves de sixième, face à l'échec scolaire, un plan de bataille, amorcé dès 1983, pour restaurer l'égalité des chances, a été mis en œuvre progressivement, grâce à une organisation particulière, fondée sur une mise en réseau de projets innovants.

Introduction

Nous abordons maintenant des situations de collège. Le dispositif que nous analysons, en 1993, est issu d'une expérimentation collective menée depuis dix ans, par la documentaliste de l'établissement et un groupe d'enseignants innovants.

Nous décrirons le dispositif, et plus particulièrement trois situations pédagogiques. Ce dispositif pédagogique est un ensemble de projets inscrits dans le projet d'établissement, c'est une réponse cohérente à un problème crucial, qui met en péril la raison d'être de l'institution « collège » : la montée de l'échec scolaire, avec ses corollaires, les risques d'exclusion et de violence.

En réponse à notre problématique 2, celle de l'apprentissage collectif dans une organisation, l'analyse organisationnelle de la construction de ce dispositif flexible, nous permettra de repérer, dans l'organisation, les ressources sur lesquelles cette équipe dynamique s'est appuyée pour que ces projets innovants se développent. Si le collège unique est devenu inique, il faut réaffirmer ses buts de mission, mais surtout faire face à cette hétérogénéité des élèves, en mobilisant les compétences professionnelles communes d'une équipe élargie à l'ensemble du personnel, mais aussi aux parents. Dans les années 1990, les militants deviennent des innovateurs reconnus par l'institution, et leurs compétences peuvent s'inscrire dans des actions formalisées et systématisées.

L'analyse phénoménologique nous permettra de comprendre le sens de ces situations pédagogiques pour les élèves et les enseignants (problématique 1, celle des interactions, des processus de communication dans des situations d'enseignement-apprentissage). Les dimensions individuelle et collective de l'apprentissage sont articulées en permanence.

Nous procéderons ensuite à l'analyse sémio-contextuelle du dispositif pour repérer quelles sont les ressources construites et mobilisées. Le système mobilise une grande variété de ressources, dans des activités articulées de façon récursive.

Notre analyse des niveaux de changement nous permettra de synthétiser ces apports, pour répondre à notre problématique 3, celle des conditions de construction d'un dispositif apprenant. Nous dégagerons de façon plus détaillée l'organisation dialogique

de ce système d'apprentissage collectif qui reconfigure progressivement l'organisation pour qu'elle puisse servir ses missions. Quatre systèmes de ressources dialogiques sont repérés : le système de ressources organisationnelles, le système d'activités, le système émergent et co-géré des expressions et des échanges, les ressources d'expérimentation et d'institutionnalisation de nouvelles activités.

Enfin, nous questionnerons les risques encourus pour chacun de ces niveaux. Les risques de retour au modèle pédagogique ancien sont analysés de façon plus générale pour chaque niveau de ressources.

Enfin, nous distinguerons, à l'aide de nos dix principes, les spécificités de ce dispositif, en comparaison avec celles qui ont été dégagées dans nos deux cas précédents.

4.1. Contexte, acteurs et dispositif

Soutenue par le chef d'établissement, une équipe pédagogique constituée d'un noyau dur qui s'étend progressivement, dynamise l'ensemble de l'équipe éducative, et développe des projets innovants et évolutifs formalisés dans le projet d'établissement.

4.1.1. L'établissement et les acteurs : une dynamique d'innovation et d'expérimentation

L'établissement est un collège de 620 élèves, situé dans un quartier « défavorisé » de la ville.

Dans ce collège, un travail continu de sensibilisation, d'information, de formation interne, de recherches et d'expérimentations successives, effectué par la documentaliste et une équipe pédagogique militant depuis vingt ans, a permis de constituer un « noyau dur » de vingt-cinq enseignants (sur cinquante-quatre). Ce noyau dur, soutenu par le principal, mène une action concertée et organisée de mobilisation de l'ensemble de l'équipe éducative : enseignants, conseillère d'éducation, administratifs, équipe du CDI, surveillants, agents de service, mais aussi les parents d'élèves, à partir du constat du nombre de plus en plus important d'élèves en difficulté en sixième.

L'équipe éducative doit conjuguer tous les efforts pour assurer la réussite de l'élève. Cette réussite est définie en termes d'insertion professionnelle future : il faut amener tous les jeunes à une qualification minimum de niveau V. Mais elle est aussi définie en termes d'intégration dans le respect des différences.

La documentaliste, Myriam, exerce un service à mi-temps dans l'établissement. Elle est formatrice d'enseignants à la MAFPEN pour l'autre moitié de son service. Au cours de différents stages organisés dans l'établissement, elle a formé ces enseignants à la pédagogie différenciée, à la « gestion mentale »[33], à la pédagogie de la lecture. Une

[33] Inscrite dans le courant de la pédagogie de l'éducabilité cognitive, la gestion mentale vise à mettre en lumière les processus cognitifs en œuvre dans tout apprentissage. C'est une pédagogie-démarche dont l'objectif est d'aider l'individu à prendre conscience de son mode de fonctionnement mental, et à gérer ses habitudes mentales ou « gestes mentaux » (l'attention, la mémorisation, la compréhension, la réflexion et l'imagination) pour améliorer ses stratégies d'apprentissage. L'on peut consulter notamment :

dizaine d'enseignants pratiquent la gestion mentale, mais plus largement, une majorité d'entre eux met en œuvre une pédagogie différenciée. Ce type de pédagogie vise à casser le monolithe de la classe, et à diversifier les activités en fonction des personnalités, des fonctionnements mentaux et des rythmes d'apprentissage des élèves. Cette communauté de vues et de pratiques favorise le développement de relations étroites entre les enseignants, relations qui se renforcent dans la recherche et l'expérimentation collectives.

4.1.2. Le projet d'établissement : une articulation de deux projets d'action innovants, un réseau d'activités

Différentes expériences s'accumulent depuis dix ans. Diversifiées, évaluées, mises en relation, enrichies, elles forment des ensembles d'activités qui seront formalisées dans le projet d'établissement, mis à jour en 1992, puis en 1993.

La fiche de communication de ce projet, pour l'année 1992-1993, rappelle le constat du nombre de plus en plus important d'élèves en difficulté en sixième, et présente les objectifs retenus :

- Maîtrise du langage, de la lecture et de l'écriture
- Aide au travail personnel de l'élève (ATPE)
- Comprendre et construire sa méthode de travail
- Ouverture sur le monde extérieur
- Socialisation de l'élève dans le collège
- Mise en cohérence de l'utilisation des nouvelles technologies avec les objectifs d'autonomie

Pour atteindre ces objectifs, le projet présente un système de réponse cohérent, formé par l'articulation de deux Plans d'Action Innovants (PAI), lancés en 1991-1992. Ces deux PAI en forment l'ossature, mais ils sont reliés à un réseau d'activités : un ensemble de Plans d'Action Éducative (activités culturelles, linguistiques, artistiques), des ateliers de pratique artistique (musique, dessin, théâtre), une aide spécifique à l'orientation, l'organisation de conférences, de voyages, largement prise en charge par les élèves…

CHICH, Jean-Paul, JACQUET, Michelle [et al.].(1991)- *Pratique pédagogique de la gestion mentale*.- Paris : Retz, 1991, 175 p. (ainsi que les ouvrages d'Antoine de la GARANDERIE)

Ces PAI sont évalués à la fin de l'année scolaire 1991-1993, et reconduits avec des améliorations en 1992-1993. Nous présentons les grandes lignes de ces deux PAI, respectivement intitulés *« Comprendre et construire sa méthode de travail »* et *« Lire pour projets »*, telles qu'elles sont définies dans le projet d'établissement.

4.1.3. Le PAI *« Comprendre et construire sa méthode de travail »*

L'objectif de ce PAI est la constitution d'un « réseau d'aide à l'apprentissage » destiné à « rendre l'élève acteur dans la construction de sa propre méthode de travail en utilisant des outils, dont ceux de la gestion mentale ».

4.1.3.1. Un préalable indispensable

Dans le contexte de travail, l'implication de l'ensemble de l'équipe éducative est présentée comme un préalable indispensable pour mener ce projet. Celle-ci, comprenant « professeurs, CDI, vie scolaire, administration, orientation », mettra en place « des situations ayant pour objectif la socialisation de l'élève, sans laquelle il ne peut y avoir de véritable projet de sens pour l'individu ».

4.1.3.2. Le réseau d'aide à l'apprentissage : trois types de situations

Le CDI est présenté comme un cadre favorable à la constitution de ce réseau d'aide à l'apprentissage. La documentaliste est une personne ressource, et une co-animatrice.

Trois types de situations sont possibles :

- la situation de classe, avec un cours en pédagogie différenciée, si possible co-animé, par des professeurs « volontaires et formés en gestion mentale »
- le petit groupe, animé par « le professeur documentaliste », si possible co-animé avec un enseignant, avec des séances organisées autour d'objectifs méthodologiques transdisciplinaires : attention, mémorisation, apprendre une leçon, lire une consigne, se documenter, communiquer
- un entretien individuel, s'effectuant à la demande de l'élève, avec un membre de l'équipe éducative formé en gestion mentale. Il s'agit d'accompagner l'élève dans la recherche de sa propre méthode de travail,

dans les domaines qu'il souhaite, à partir de son « processus mental efficace dans une situation de réussite ».

4.1.3.3. Les outils utilisés

Dans ces trois types de situations, l'équipe aura largement recours aux outils de la gestion mentale :

- La pédagogie de l'évocation, qui « met l'élève en projet de mettre dans sa tête à sa façon ce qu'il a perçu ». L'élève en difficulté a « pris l'habitude d'éviter d'évoquer ou d'évoquer inefficacement ». Il s'agit de guider l'élève dans un geste qui est celui de l'attention, en ménageant des temps de silence systématiques pendant le cours.
- Le dialogue pédagogique : il s'agit de discuter avec les élèves des stratégies mentales mises en œuvre pour la réaliser, de rendre explicites les procédures implicites et de donner des exemples de procédures différentes. Cette activité de métacognition, à l'aide des domaines d'évocation de LA GARANDERIE, peut se dérouler en interaction en classe, en petit groupe, ou individuellement.
- Un entraînement mental systématique : il s'agit de varier les tâches, de donner des consignes, des exercices, des évaluations qui privilégient « tantôt le par cœur, tantôt le concret, tantôt l'imagination, tantôt la logique, tantôt l'analyse ». l'élève prend alors conscience de ses habitudes mentales privilégiées, découvre d'autres stratégies, les essaye, et construit progressivement sa propre méthode de travail.

4.1.3.4. Le public concerné

Les classes concernées par ce PAI sont l'ensemble des classes de sixième (six classes), et trois classes de 4ème.

4.1.3.5. Formation spécifique, bilan de l'année précédente, et nouveaux aménagements

Une co-formation de deux jours, intitulée « pédagogie différenciée et gestion mentale » est organisée par la documentaliste sur le site de l'établissement. Les équipes souhaitent poursuivre dans cette direction.

Le bilan, dressé fin 1991, est très positif pour une classe, et positif en fin d'année pour les autres classes.

Cet accompagnement méthodologique a permis de développer un climat propice à l'entraide :

- des activités de tutorat en binôme entre élèves de 3ème les élèves de 6ème , coordonnées au CDI par une enseignante en biologie, se sont déroulées avec succès.
- deux séances de deux heures autogérées par les élèves, consacrées à l'éclaircissement des projets d'orientation scolaire et professionnelle, se sont organisées spontanément, avec le concours de la documentaliste, de deux professeurs, de la conseillère d'orientation.

A la lumière de ce bilan, le dispositif est réorganisé pour l'année 1992-1993 :

- il faut trois professeurs au moins, formés et volontaires pour travailler en équipe sur ce sujet par classe concernée, les autres collègues informés se sentant co-équipiers ;
- le professeur principal doit faire partie de l'équipe en 6ème, si possible en tant que coordinateur en méthodologie ;
- un emploi du temps souple, en 6ème avec des barrettes, doit être organisé ;
- il faut démultiplier les possibilités de recours à des entretiens individuels ;
- une journée « socialisation de l'élève » sera instituée pour chaque classe concernée, avec l'appui de l'ensemble de l'équipe éducative ;
- il faut démultiplier la formation des parents d'élèves, des surveillants, des personnels de l'éducation et de santé, à l'aide au travail personnel de l'élève et aux problèmes de lecture ;
- il faut moderniser l'équipement du CDI : meubles, livres, revues, matériel audiovisuel, matériel d'exposition.

4.1.4. Le PAI *« Lire pour projets »*

L'objectif de ce PAI est « conduire en équipe interdisciplinaire autour du CDI une action de lecture ». Ce projet évolutif, qui a démarré en 1983, est un plan d'action spécifique contre les difficultés de lecture, rencontrées par les élèves de 6ème, qui risquent ultérieurement de compromettre l'ensemble des apprentissages de l'enseignement

secondaire. Le public visé par le dispositif est l'ensemble des classes de 6ème, ainsi qu'une classe de 4ème d'adaptation.

4.1.4.1. Trois niveaux, et deux pôles interactifs

La stratégie adoptée est une stratégie d'attaque sur trois niveaux constituant l'apprentissage de la lecture. En effet, la lecture résulte pour l'individu de la conjonction cohérente du vouloir, du pouvoir et du savoir.

- le niveau affectif qui conditionne le vouloir lire. Un travail de socialisation est donc nécessaire pour remédier aux blocages liées aux représentations de l'école, du livre.. De plus, le vouloir lire s'inscrit dans un projet. On ne lit pas pour lire. Lire permet de s'exprimer, de communiquer, de se valoriser et de valoriser les autres (*lire pour communiquer*).
- le niveau psycho-moteur qui conditionne le pouvoir lire. Un travail technique est nécessaire sur la vitesse de lecture, la mémorisation, le vocabulaire, la discrimination visuelle.
- le niveau cognitif, qui conditionne le savoir lire. Il s'agit de travailler la compréhension de différents types de textes, la lecture d'énoncés, de consignes.

Deux pôles d'activités interactives sont organisés :

- le pôle A : *« construire du sens à partir de l'écrit »*, vise à développer le pouvoir et le savoir lire ;
- les activités du pôle B : *« donner du sens au fait de lire »*, sont destinées à susciter l'envie et la volonté de lire.

4.1.4.2. Pôle A : construire du sens à partir de l'écrit

Cet ensemble d'activités est destiné à faire prendre conscience à l'élève de ses stratégies de lecteur, à l'amener à définir la lecture, non comme une oralisation, mais comme une compréhension, et à anticiper en développant des méthodes de lectures variées, adaptées aux différents types de textes, mais aussi à des schémas, des graphiques, des consignes, des BD…

Tout comme dans le PAI « comprendre et construire sa méthode de travail », les activités sont initialisées par la journée de socialisation prévue pour chaque classe de

sixième, co-animée par l'équipe éducative. L'élève sera amené à mettre en relation lecture et apprentissage.

Sept séances d'une heure par classe sont ensuite organisées avec l'objectif « **apprendre à se servir de l'outil CDI »**, en co-animation de la documentaliste et de professeurs en Mathématiques, Français, Histoire-Géographie, Biologie, sur les heures de cours des professeurs pré-cités.

En parallèle, huit séances d'une heure par 6ème, prises sur les heures de cours de français, sont menées après une série de trois exercices tests autodiagnostics (vitesse/compréhension) sur des textes narratifs, documentaires et « pour agir », sur l'objectif général : améliorer la technique de lecture. Les objectifs de ces séances : les représentations de la lecture, de celui qui lit bien, casser la représentation de bien lire égale bien lire à haute voix, vitesse de lecture, mémorisation, anticipation, casser l'habitude linéaire de lecture en fonction de son projet. Ces séances sont co-animées par les enseignants en Français et la documentaliste.

A la Toussaint, des *« groupes de besoins diversifiés en lecture »* sont mis en place (une heure hebdomadaire) : vitesse, compréhension et évocation, lecture survol, lecture anticipation, lecture suivie d'oeuvres complètes, lecture écriture. Ces groupes utilisent des outils diversifiés (logiciels Elmo, LIRA, Bien lire au collège, fiches ATEL, boîte Charmeux, les CD-ROM : Zyzomys, Robert..)

La mise en œuvre de l'ensemble de ces activités requiert une organisation spécifique, qui est adoptée pour l'ensemble des classes de sixième. Celles-ci sont regroupées au CDI par barrettes de trois classes, les heures de Français étant simultanées. De plus l'emploi du temps hebdomadaire est renforcé de deux heures supplémentaires de français.

Ceci permet la constitution de quatre à six groupes de besoins, animés par les trois professeurs de Français et la documentaliste, avec l'appui des autres membres de l'équipe du CDI (deux personnes en CES, un soldat du contingent). Les élèves circulent à travers ces différents groupes, en fonction des progrès réalisés. Deux autres séries de tests autodiagnostics sont réalisées à la mi-janvier et en avril. Ils permettent de diversifier les objectifs en fonction des résultats.

Les groupes de besoins sont ainsi à géométrie variable, les élèves pratiquant tour à tour des activités différentes :

- méthodologie de lecture rapide à l'aide de logiciels, de CD ROM, et d'autres outils
- atelier de lecture suivie d'œuvres complètes. Les élèves produisent un traitement documentaire de nouvelles parutions, et produisent des résumés et fiches d'appréciation qui sont transmis à une librairie de la ville avec qui le CDI a établi un partenariat
- atelier de lecture pour améliorer la compréhension, l'évocation, la mémorisation, la prise de notes pour faciliter la compréhension : schémas heuristiques, tableau de mots-clés, organigrammes…
- ateliers de lecture visant à travailler les différents types de lecture, lecture survol, lecture anticipation, lecture sélective, etc.., adaptés aux textes narratifs, argumentatifs, techniques, informatifs, et « pour agir ».

En fonction des ressources humaines disponibles au CDI, et du degré d'autonomie dans les activités programmées pour les différents groupes, l'un de ces ateliers est souvent co-animé par la documentaliste et une enseignante.

4.1.4.3. Pôle B : donner du sens au fait de lire : les « tables rondes »

C'est l'activité *« tables rondes »*, sous-titrée *« Lire pour communiquer, communiquer pour lire »*, qui est constitutive de ce pôle.

L'attention est portée ici sur le « vouloir lire » en complémentarité avec les activités servies par le « pouvoir et le savoir lire ».

Pouvoir lire et savoir lire sont intimement liés au vouloir lire (niveau affectif). La lecture doit donc s'inscrire dans un projet, un projet dont la réalisation apporte du plaisir et pour lequel la motivation est forte. Le projet, ce sera pour les élèves celui de communiquer à d'autres l'envie de lire un livre qu'on a apprécié. Ici la lecture prend une dimension sociale, une importance : les tables rondes de lecture sont des événements, des événements provoqués, créés par des enfants (*préféré ici au mot élèves*) qui s'épanouissent, s'expriment selon leur personnalité, tout en respectant la différence de l'autre, tout en s'intégrant dans un groupe en tant qu'entité sociale.

Trois objectifs prédominent donc :

- **inciter à la lecture** : les progrès sont auto-évalués par l'individu élève et par le groupe en termes de quantité lue, d'affirmation des goûts, de niveau de lecture.
- **créer l'évènement** (pédagogie du déclic) : les progrès sont auto-évalués collectivement en termes de développement de la communication intergroupes, de projets individuels ou collectifs, d'expositions, d'ouverture sur l'extérieur (invitation de personnes ressources).
- **apprendre à mieux communiquer** : les progrès du groupe classe sont auto-évalués en termes de qualité d'écoute, de pertinence des réactions, tolérance, de respect des autres, de prise de conscience des différences de chacun et de la richesse de ces différences.

Les tables rondes ont lieu à la « bibliothèque ». Elles se tiennent tous les quinze jours. Elles sont constituées par le groupe classe, mais celui-ci peut inviter d'autres personnes (internes à l'établissement ou extérieures : autres enseignants, élèves de CM2, élèves d'une autre classe..). Chaque groupe classe réalise environ vingt tables rondes d'une heure par an (*après les séances préparatoires).*

Les tables rondes ne s'improvisent pas. Le plaisir, éprouvé en fin d'année devant la maturité des élèves, leur intégration dans un groupe, leur créativité et leurs talents de communicateurs, plaisir éprouvé également par les élèves, bien entendu, est le fruit d'un long travail pédagogique. Cinq séances préparent méthodiquement les tables rondes avec les objectifs suivants :

1. donner le projet des futures tables rondes : préparation du déroulement, recherche d'écrits au CDI, mais aussi de personnes ressources ou d'invités, socialisation du prêt de livres, boîte à idées pour l'achat des nouveautés…
2. se préparer à être un bon émetteur. Découvrir les différentes façons d'intéresser un groupe, aborder une première réflexion sur le comportement du grand groupe récepteur
3. découvrir les schémas qui aident à parler (tableau des mots-clés, organigramme, schéma heuristique). *Ce travail est également effectué dans les ateliers lecture et prise de notes*.
4. à partir d'une première table ronde « Lire pour communiquer » avec des livres, et la désignation d'un donneur de parole, d'un gardien du temps, d'un ou deux logisticiens et de deux observateurs, mener un dialogue pédagogique sur la communication obtenue et les remédiations possibles...

5. au cours d'une deuxième table ronde, amener les élèves à mettre en place des modalités "discutées" d'une évaluation ; instauration d'un cahier mémoire pour le grand groupe classe et adoption des critères d'auto-évaluation.

4.1.5. Autres activités gravitant autour de ces PAI :

Autour de ces deux PAI, se déploient une série d'activités de lecture et d'apprentissage. Certaines d'entre elles ont déjà été mentionnées.

Nous avons déjà évoqué *l'activité de tutorat entre 3ème et 6ème*. Des élèves de troisième se proposent de parrainer un élève de 6ème et lui fournissent une aide au CDI à raison d'une heure par semaine ;

L'aide au travail personnel de l'élève (ATPE) : des enseignants et l'appelé du contingent prennent en charge des petits groupes d'élèves rencontrant des difficultés ;

Nous avons aussi mentionné *« l'école des parents »* : des réunions ont lieu le soir avec les parents d'élèves, destinées à les sensibiliser sur la démarche pédagogique entreprise par l'équipe, et à leur donner des conseils sur les moyens d'aider leurs enfants lorsqu'ils effectuent leurs travaux à domicile.

Les activités spécifiques **de tutorat, de socialisation de l'élève, et l'école des parents** sont plus récentes : elles ont été mises en place depuis deux à trois ans. **L'équipe souhaite les développer, et les déposer comme de nouveaux PAI.**

Il a aussi été fait mention de *l'aide à l'orientation* : à partir de la 5ème, les élèves participent à des séances co-animées par la conseillère d'orientation et la documentaliste, destinées à les aider à mieux se connaître, et à réfléchir à leur projet professionnel

Une aide spécifique est fournie aux *classes d'adaptation* : une documentaliste stagiaire travaille avec des groupes d'élèves pour préparer leurs stages en entreprise

Des séances spécifiques de *formation à la recherche documentaire* sont renforcées par des accompagnements individualisés

L'organisation de conférences, de voyages, est prise très largement en charge par les élèves eux-mêmes. Des PAE permettent aux élèves de réaliser des activités culturelles, artistiques, linguistiques.

4.1.6. Les cours : chambres d'échos

Les cours sont construits comme autant de chambres d'échos en relation avec les activités menées au CDI. La situation de cours est d'ailleurs comprise dans les activités du premier PAI *« Comprendre et construire sa méthode de travail »*. Les enseignants visent à aider les élèves à prendre conscience de leurs fonctionnements mentaux, et à adopter des stratégies d'apprentissage efficaces. Par exemple, si la lecture de consignes est travaillée dans un atelier de lecture au CDI, les enseignants reprennent cet apprentissage dans leurs cours. De plus, ces échos se renvoient d'un cours à l'autre. Après le cours d'anglais, le professeur de mathématiques demande aux élèves ce qu'ils viennent d'apprendre en anglais, et vice-versa. Ces réactivations de la mémoire se propagent ainsi de cours en cours.

4.1.7. L'équipe du CDI, l'aménagement du CDI

Nous avons déjà souligné l'importance du rôle que joue Myriam dans la conception et la mise en œuvre de ces actions pionnières. Ces activités se développent en réseau à partir du CDI.

Myriam, la documentaliste, exerce ses fonctions à mi-temps car elle intervient aussi à l'extérieur comme formatrice MAFPEN. Elle est assistée d'un autre documentaliste, également à mi-temps. C'est un enseignant, qui ne s'implique guère, ni dans les activités de gestion du CDI, ni dans les activités pédagogiques. Deux personnes en Contrat Emploi Solidarité (CES), deux documentalistes stagiaires présentes un jour par semaine, et un soldat du contingent apportent une aide précieuse. Les deux documentalistes stagiaires et le soldat du contingent sont mobilisés sur des projets particuliers : ateliers de prise de note, réorganisation de l'espace et informatisation du CDI, aide au travail personnel de l'élève.

Le CDI est doté d'une superficie de 250 m^2 répartie en quatre salles (cf plan page suivante : figure 10). A première vue, ce CDI est un CDI comme les autres. Si l'on s'y promène en dehors des heures d'ouverture, on découvre des lieux vastes pourvus d'étagères parfois un peu bancales, dont les rayonnages pour certains dépeuplés laissent le visiteur sur sa faim. Ce CDI manque de moyens financiers. La demande de budgets supplémentaires pour le CDI est inscrite dans le projet d'établissement. Les deux grandes salles attenantes, surtout la dernière, la bibliothèque laissent pourtant augurer qu'il s'y passe des événements. A l'exception de rayonnages muraux, la

bibliothèque, dont le sol est recouvert d'une moquette moelleuse, est meublée par des chaises en plastique confortables, à dossiers ronds et accoudoirs, disposées en demi-cercle.

L'une des documentalistes stagiaires a lancé l'informatisation du fonds, désherbé les ouvrages obsolètes, et réaménagé les espaces, en améliorant la signalétique. Différentes zones fonctionnelles sont ainsi délimitées (figure 10) :

- espace d'accueil
- espace informatisé de recherche et de travail autonome
- espace agréable de lecture
- espace de travail individuel ou d'atelier
- espace de réunion et de travail pour l'équipe pédagogique, aussi utilisé pour les ateliers de lecture ou de méthode, ou pour les entretiens individuels
- espace d'animation de groupe, d'ateliers (salle attenante)
- espace pour les tables rondes (bibliothèque)

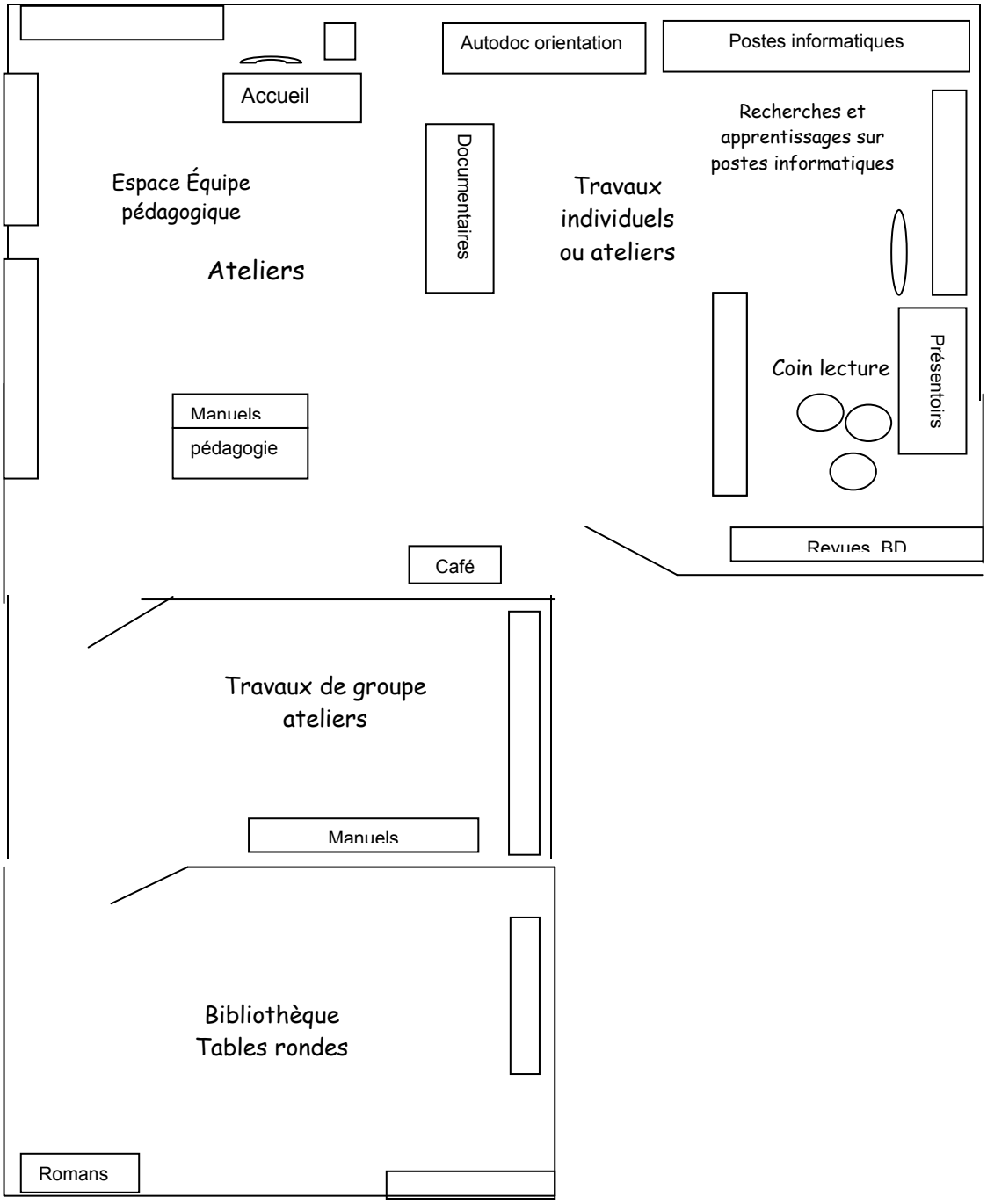


Figure 10 : plan du CDI

4.2. Description de trois situations pédagogiques

Nous décrirons successivement trois activités pédagogiques menées dans le cadre du PAI *« Lire pour projets »*. Nous avons précisé que ces activités ont été mises en place progressivement depuis dix ans. Ce PAI est donc plus « abouti ».

4.2.1. Un atelier de lecture

Une vingtaine d'élèves est regroupée pour travailler avec la documentaliste sur l'objectif : exploiter les informations (sur des textes documentaires). L'objectif précis de la séance est le tri des informations. Le travail se fait à partir d'un exercice du livre de Brigitte Chevalier intitulé : ARTHUR. *Un atelier pour maîtriser la lecture* [34] (voir annexe 5).

La séance commence par un rappel de l'objectif précis de cette séance : savoir trier des informations dans des documents

Les élèves ouvrent leurs livres à la page indiquée. La documentaliste énonce le premier objectif : lire silencieusement la consigne, l'évoquer mentalement et comprendre le travail qui est demandé; lever le doigt lorsqu'on a compris la consigne. Un, puis deux, puis trois doigts se lèvent, jusqu'à six.

Elle pose ensuite cette question aux élèves qui n'ont pas levé le doigt : *« Qu'est-ce qui gêne pour comprendre la consigne ? »*

- Réponse d'un élève : cet exercice le dérange, car il lui paraît difficile La documentaliste recentre sur la consigne : est-ce que la consigne est comprise ?
- Un autre élève : « je ne comprends pas la première phrase ». Un des élèves qui a levé le doigt précédemment lui explique.
- Une élève est dérangée par les appellations « texte A » et « texte B ». La documentaliste lui demande si l'appellation « groupe A » et « groupe B » la dérange aussi. L'élève préfère dénommer les textes « texte 1 » et « texte 2 ».

[34] CHEVALIER, Brigitte (1990).- *ARTHUR, un atelier pour maîtriser la lecture*.- Paris : Nathan/Retz.

- Un élève ne comprend pas à quoi correspond l'intitulé qui figure au regard des textes A et B. Les autres élèves interviennent pour l'aider : ces intitulés correspondent respectivement au thème (titre) de chacun des deux textes.

L'atelier se poursuit par l'évocation de chacun des thèmes par les élèves. Les évocations sont différentes : visuelles, fixes ou animées, olfactives (images du petit déjeuner, oeufs sur le plat, odeur du chocolat, deux images côte à côte pour le thème du texte B : des gens qui mangent beaucoup, des gens qui mangent peu...).

D'autres questions sont alors posées : « à quoi correspondent les numéros ? » On constate qu'ils sont placés **en fin de phrase**. "Faut-il recopier les phrases ou simplement noter les numéros ?"

Les élèves reformulent collectivement la consigne globale. Ils exécutent ensuite le travail demandé, par écrit

Myriam (et les élèves en même temps qu'elle) donne oralement la correction ; auto-évaluation par les élèves (deux points par phrase correctement replacée).

Les élèves communiquent leurs résultats : seize élèves ont parfaitement réalisé le travail demandé, deux élèves ont fait une faute, deux élèves ont fait deux fautes. Ces élèves les repèrent, les nomment, et les comprennent grâce aux explications des autres élèves.

4.2.2. Une table ronde de lecture

Les élèves sont confortablement assis en demi-cercle sur des chaises à accoudoirs, de plastique blanc. Aucune chaise ne reste vide. Si une place se libère, elle est aussitôt reprise par un des élèves situé à l'extrémité du demi-cercle. La documentaliste et l'enseignant (en français, mais parfois aussi en biologie, en anglais..) interviennent en co-animation, mais la place qu'ils occupent au sein du groupe est déterminée de façon aléatoire.

Myriam précise qu'il y a une invitée à la table ronde (c'est moi-même), ce qui est très souvent le cas, car des enseignants, des parents, des documentalistes viennent souvent assister à ces tables rondes. Elle demande qui veut m'expliquer le fonctionnement d'une table ronde. Plusieurs doigts se lèvent aussitôt. Une élève me précise qu'ils vont effectuer des **communications** sur des livres qu'ils ont lu, et qu'ils

vont le faire sous différentes formes, selon leurs préférences (théâtre, mots clés, résumés, dessins, organigrammes, schémas heuristiques...). Les élèves sont parfaitement à l'aise, ouverts et sans aucune réaction « réticente » par rapport à la présence d'une inconnue.

La documentaliste demande si tout le monde a pensé à apporter son cahier de table ronde. Deux élèves l'ont oublié. Une élève se propose pour m'expliquer le rôle du cahier :

- il rappelle les huit critères d'une communication réussie. L'auto-évaluation se fait sur une cible, au-dessus de laquelle l'élève a reporté la date de la séance. Ces huit critères ont été choisis par une autre classe de 6ème, et adoptés par celle-ci (annexe 6).
- il rappelle également les huit critères de réussite de l'élève récepteur dans le grand groupe (annexe 7).

On passe maintenant à l'évaluation préliminaire à la table ronde, selon les trois critères précisés.

- « Combien d'élèves ont progressé dans leur lecture (lu en plus grande quantité)? » Quinze élèves ont lu entre deux et trois livres, et quatre élèves entre un et deux livres.
- « Combien d'élèves ont changé de goût ? » Pas de réponse.
- « Combien d'élèves ont préparé une communication ? » Sept élèves ont une communication à faire. Quatre communications sont retenues, les trois autres prestations seront effectuées à la prochaine table ronde.

La documentaliste choisit parmi les volontaires :

- deux donneurs de parole,
- deux observateurs (un observateur des communicants et un observateur du grand groupe),
- un gardien du temps,
- deux logisticiens.

L'un des deux donneurs de parole désigne les deux élèves qui doivent effectuer la première communication. Les élèves viennent se placer au centre du demi-cercle. Ils présentent physiquement l'ouvrage et en donnent les références. Il s'agit d'un texte sur les Grimlins tiré de *l'encyclopédie des lutins* de P. Dubois (éditeur inaudible). Un seul des deux élèves s'exprime, avec aisance sans notes ni appui visuel.

Une fois la communication terminée, les doigts se lèvent pour poser des questions. Les donneurs de parole désignent les intervenants. Les questions abondent sur le contenu, mais aussi sur le travail de préparation de la communication. Ils ont préparé à deux, mais le temps de parole n'a pas été partagé. Une grande majorité des élèves a envie de lire le livre, qui est disponible à la bibliothèque municipale. Les élèves s'auto-évaluent à l'aide de leur cible.

C'est Salama, une jeune africaine qui effectue la deuxième communication. C'est la première fois qu'elle communique en public, et elle a appelé à son secours, comme soutien moral, un jeune garçon qui est deux fois plus petit qu'elle. Ce contraste physique fait ressortir davantage l'amitié, la complicité qui les anime. L'élève affiche un poème sur le conférencier. Ce poème, intitulé « *à ma mère* », Salama l'a écrit car sa mère vient de mourir. Maintenant, elle dit le poème.

Celui-ci est poignant, et le silence qui suit traduit l'émotion du groupe.

La documentaliste propose la création d'un atelier poésie au CDI (depuis les murs ont fleuri de poèmes).

La troisième communication est réalisée par cinq élèves qui jouent une scène du livre d'Anne Rocard, « *chapeau melon et autres saynètes* »", de la bibliothèque rose. Il s'agit d'un enseignant confronté à des élèves cancres et passablement ignares. Le professeur tourne le dos au groupe, mais les quatre élèves lui font face.

La prestation terminée, c'est le tonnerre d'applaudissement.

Les questions abondent sur la mise en scène, les répétitions préalables. Ces jeunes ont travaillé avec acharnement, répétant pendant les récréations. Les textes étaient parfaitement sus et bien dits, et les rôles étaient adaptés à leurs personnalités respectives.

La séance se termine sur une dernière communication. L'élève, Nathalie, affiche un tout petit résumé sur le conférencier, puis tourne le dos au groupe pour le lire. La communication est mal passée.

Les questions surgissent. A la question « pourquoi as-tu écrit aussi petit ? », elle répond que le résumé était destiné à son propre usage, pour mémoriser. La question

était formulée sur un ton plutôt agressif. L'enseignante en français, Michèle[35] intervient pour rappeler la règle : les critiques doivent être tournées vers l'amélioration de la prestation, ce sont des conseils pour progresser. Les élèves lui suggèrent d'écrire son résumé en plus grosses lettres la prochaine fois.

Mais voici qu'à la fin de la séance, Antoine vient s'entretenir avec Myriam. Antoine ne s'était jamais porté volontaire pour communiquer, et participait peu aux tables rondes.

Ses camarades, ayant remarqué qu'il lisait toujours des livres d'astronomie, lui ont demandé s'il voulait leur présenter une communication sur le système solaire. Celle-ci a eu tellement de succès, que la documentaliste lui a proposé de faire une conférence sur ce thème. Il doit donc régler avec elle l'organisation de cette conférence. Des affiches seront apposées dans différents endroits du collège.

4.2.3. La conférence sur le système solaire

Au jour J, la conférence se tient dans la bibliothèque du CDI. Celle-ci est comble : quatre vingt élèves, assis sur la moquette, une vingtaine d'enseignants et des parents d'élèves.

Le petit bonhomme effectue sa prestation, avec assurance. Son débit est régulier, il adopte plutôt le ton d'un chercheur que celui d'un pédagogue. Il a distribué un support récapitulant les points essentiels. Dans la salle, on entend les mouches voler. Après sa conférence, Antoine répond aux multiples questions. Certains élèves ont même préparé des questions très difficiles, par exemple sur la densité de Pluton. Antoine répond à chaque question avec aisance, et en profite pour donner d'autres explications complémentaires. Il répond à ce feu roulant comme un scientifique, et non comme un élève, même si c'est un enseignant qui l'interroge. Il explique qu'il travaille chez lui à l'aide d'un logiciel d'astronomie. Le public est transporté.

[35] En situation de face à face, les élèves appellent leurs enseignants Monsieur ou Madame X, mais quand ils parlent d'eux entre eux, surtout de ceux qu'ils apprécient, ils les appellent souvent par leurs prénoms

4.3. Analyse organisationnelle de la construction de ce dispositif

Nous procédons à l'analyse organisationnelle de la construction progressive, par expérimentations successives, de ce dispositif évolutif. Cette analyse nous permettra de dégager des réponses à notre problématique 2 :

Quelles sont les interactions en jeu
dans un apprentissage catégoriel ou collectif dans une organisation ?

Nous recontextualisons les situations qui viennent d'être décrites, en les considérant comme des situations de travail mobilisant un ensemble d'acteurs dans cette organisation « collège ». Ces situations de travail peuvent-elles être considérées comme des situations d'apprentissage collectif ? Quelles sont les catégories d'acteurs concernés ? Nous examinerons la configuration organisationnelle de l'établissement, ses buts de mission ainsi que les ressources institutionnelles du macro-système et les ressources organisationnelles mobilisées par le noyau d'acteurs instituant ce changement.

4.3.1. L'institution du collège unique

Instauré par la loi HABY du 11 juillet 1975, le collège unique est la réponse institutionnelle donnée au problème de l'inégalité des chances et aux exigences de démocratisation. Il ne suffit pas de rendre la scolarité obligatoire jusqu'à seize ans, encore faut-il garantir, pour tous les français, l'acquisition d'une culture commune, grâce à un cursus unique, de la sixième à la troisième, se substituant progressivement à des filières et sections hétérogènes (Collège d'Enseignement Général ou CEG, Collège d'Enseignement Secondaire ou CES, classes de transition). Cette culture repose sur « un équilibre des disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles, physiques et sportives et permet de révéler les aptitudes et les goûts ». L'article 7 précise que « des aménagements particuliers et des actions de soutien sont prévus au profit des élèves qui éprouvent des difficultés ». Ainsi, l'acquisition de cette culture commune suppose le développement et la reconnaissance de la diversité des talents, et la prise en compte de l'hétérogénéité des publics.

4.3.2. La configuration organisationnelle de l'établissement

D'abord cours complémentaire en 1959, puis CEG en 1961, et CES en 1972, notre collège devient un « collège unique » autonome en 1977, entre en rénovation en 1983, et devient un EPLE dépendant du Département en 1985 (loi de décentralisation).

L'organisation-collège est aussi portée par la double composante, bureaucratique et professionnelle, puisque, excepté la dépendance territoriale et le public spécifique, son organisation se calque sur celle des lycées.

Cependant, dans sa forme actuelle, cette organisation est plus récente : elle n'a que dix ans d'âge. Le principal, et le principal adjoint, très ouverts, à l'écoute de l'équipe pédagogique, ne sont en poste que depuis 1991.

Les membres les plus anciens de l'équipe pédagogique, ont déjà une longue expérience d'innovation pédagogique : même avant la création du collège, entre 1962 et 1972, des fusions ont été organisées avec l'établissement voisin, permettant une répartition des élèves par niveaux entre les deux établissements. Les classes primaires ne sont détachées qu'à partir de septembre 1971. Cette histoire contribue à renforcer les liens entre le collège et les écoles voisines.

4.3.3. Des buts personnels partagés aux buts de mission

La documentaliste et le noyau dur de l'équipe pédagogique mènent depuis vingt ans des expérimentations instituantes. Elles sont porteuses de « l'énergie, de l'effervescence », confrontées à l'institué de l'école qui trahit sa mission originelle de démocratisation de l'accès au savoir, à l'éducation.

Cette équipe se sentait ainsi porteuse, dans ses actions et dans ses expérimentations successives depuis de nombreuses années, des missions constitutives du collège unique. Mais celui-ci faillit encore actuellement à sa mission. Il n'est pas un collège pour tous, car il exclut. Il n'est pas un collège pour chacun, car il ne favorise pas le développement de personnalités, d'aptitudes, de goûts spécifiques, et il ne prend pas suffisamment en compte l'hétérogénéité des élèves. Pour l'ensemble des enseignants, et pour l'équipe du CDI, la réduction des inégalités sociales dans l'apprentissage ainsi que l'épanouissement et la socialisation de l'élève sont des enjeux brûlants, dont la priorité est absolue.

Leur action conjuguée a déjà généré une baisse importante des violences et des incivilités des élèves. Depuis quelques années, des progrès très nets ont pu être constatés. En ce qui concerne les activités de lecture, l'équipe dispose d'évolutions chiffrées.

Mais l'équipe juge que cela n'est pas encore suffisant. Le plan d'action doit se poursuivre.

L'ensemble de l'équipe éducative est concernée par ces buts de mission : les actions pédagogiques s'inscrivent dans une même mission éducative portée par tous les personnels du collège : principal, principal adjoint, administratifs, conseillère d'orientation, surveillants, infirmière, agents de service. La nécessité de cette implication est formulée, dans les PAI, comme un préalable indispensable à leur réussite.

Mais cette implication, pour exister et se développer, doit se traduire concrètement dans la conception et l'organisation des activités : la journée de socialisation requiert, par exemple, la participation de tous ces personnels, y compris le principal et le principal adjoint, caractérisant les relations que ces derniers entendent développer avec les élèves : des relations d'accompagnement éducatif, et non des relations marquées par un positionnement hiérarchique.

Enfin, cette action éducative est menée par les élèves eux-mêmes, et par leurs parents. Les élèves sont invités à s'entraider, les élèves de troisième servant de tuteurs aux élèves de sixième. Les parents sont associés à l'action éducative, et eux aussi « vont à l'école ». Ils doivent aussi apprendre, acquérir les compétences nécessaires pour exercer leur rôle de membres de la communauté éducative.

4.3.4. Les ressources institutionnelles mobilisées

Issus de ce mouvement contestataire porteur d'une dynamique d'innovation dans les années 1960-1977, Myriam, la documentaliste, et quelques enseignants de ce collège, se sont ensuite emparés des ressources institutionnelles issues du changement de la politique du macro-système, dans les années 1978-1989, dont la création du collège unique constitue la préfiguration.

Nous avons déjà évoqué, dans l'analyse organisationnelle du cas « autour du roman » (chapitre 2.3.3. *Des ressources institutionnelles incitatives plus qu'injonctives* »), la

création des MAFPEN en 1981, et l'action des innovateurs de la période précédente pour accompagner le changement, ainsi que l'obligation d'élaboration de projets d'établissement inscrite dans la loi d'orientation de 1989. D'après Françoise CROS, « l'innovation est ainsi prise dans les mailles du filet institutionnel : des fonds d'aide à l'innovation sont dégagés et gérés localement, les projets d'établissement sont invités à favoriser l'innovation pédagogique » (CROS, IN BONAMI et GARANT, 1996, p.24).

Grâce aux actions et aux expériences passées de ces militants de terrain, l'innovation est donc institutionnalisée au niveau du macro-système, c'est une « bulle d'oxygène et un moyen de donner un « plus » aux conditions de production, c'est une « soupape de sécurité » (ibid).

L'action commune de cette documentaliste et d'autres documentalistes et enseignants militants a d'ailleurs conduit à la création du CAPES de Documentation en 1989. Myriam fait partie du jury d'admission.

Ces nouvelles normes constituent un cadre légitimant et facilitateur d'une action locale. **Ce collège unique est encore à inventer. Il ne sera unique qu'à la condition qu'il puisse gérer simultanément l'unicité d'un socle culturel commun à tous les élèves, et la prise en compte de l'hétérogénéité, non seulement en termes de niveaux des élèves, mais surtout en termes de développement des personnalités et des goûts, de respect des différences.**

Ce cadre légitimant est donc l'opportunité de mettre en œuvre, de façon plus systématique, localement, un dispositif institutionnalisant, porteur de nouvelles normes, d'un nouvel institué (HESS et SAVOYE, 1993, p.3-9). Le rayon d'action de l'équipe est celui du méso-système, de l'établissement, mais il s'étend, grâce à l'émergence, à partir d'un « précédent », d'autres exemples. C'est d'abord ce « précédent », ce sont ces exemples et ces panoplies de pratiques que recherchent les enseignants, et qui légitiment auprès de ces derniers les actions de formation animées par Myriam, et non la norme institutionnelle. En effet, restant des professionnels de terrain pour un temps au moins équivalent à la moitié de leur service, les formateurs MAFPEN sont crédibles pour les enseignants qu'ils forment, et peuvent entretenir avec eux des relations de proximité.

C'est donc à partir de leur expérience de terrain qu'ils vont ainsi contribuer à la « restandardisation des qualifications », en formant leurs collègues de l'académie. Ainsi, Myriam est sollicitée par des enseignants de collèges environnants, qui sont

confrontés aux mêmes situations-problèmes qu'elle. Mais elle intervient aussi dans d'autres établissements de l'académie. Les séquences, d'une durée de deux jours, réparties dans l'année, sont co-animées.

Cette équipe militante va utiliser ce nouvel institué : la légitimité de l'innovation, la reconnaissance institutionnelle de son action, le statut de formatrice MAFPEN de Myriam, qui renforce la reconnaissance de sa compétence par l'ensemble de l'équipe éducative, pour mener, au niveau local et au niveau académique, une action instituante.

Ces ressources institutionnelles vont se concrétiser par des stages de formation dans l'établissement, par l'agrément et le financement de Projets d'Action Innovants, officialisés dans le Projet d'Établissement, par des dotations en HSA (Heures Supplémentaires Annuelles) pour la recherche et l'expérimentation.

4.3.5. Les ressources organisationnelles mobilisées

L'équipe mobilise les ressources organisationnelles des missions, liées à des valeurs communes, de l'ajustement mutuel, renforcé par les expérimentations communes, de l'acquisition progressive d'une culture professionnelle et de compétences communes, redéployant des composantes missionnaire, professionnelle et adhocratique dans l'organisation.

4.3.5.1. Des buts de mission à la communauté de vues, de pratiques, et de compétences

C'est d'abord par les compétences qu'elle mobilise sur le terrain que Myriam est reconnue par ses collègues. Le noyau dur de l'équipe pédagogique s'étend progressivement, à la faveur des actions de formation, du développement et de la diversification des activités innovantes, et des nouvelles relations de complicité qu'elles génèrent. Les buts de mission doivent être mis en relation avec des publics précis (les élèves de sixième, connus et reconnus), avec des situations et des expériences repérées et analysées, avec des démarches et des méthodes pédagogiques communes (pédagogie différenciée, gestion mentale, PNL), avec des compétences identifiées (pédagogie de la lecture, lecture interdisciplinaire, techniques de l'entretien individuel, techniques d'utilisation des rôles…).

Ce dispositif a pris forme à partir d'actions circonscrites, expérimentées, évaluées, qui sont progressivement démultipliées et reliées entre elles : d'abord les « tables rondes », en 1983, puis les ateliers de lecture, qui se diversifient et s'enrichissent avec l'usage de l'outil informatique, suivis de l'activité de prise de notes… **La composante missionnaire s'incarne progressivement dans le déploiement de la composante professionnelle, faisant appel à l'expérience et aux compétences de ses membres, mais aussi à son expérience collective.**

Toujours en écho aux propos de Françoise CROS (in BONAMI et GARANT, 1996, p.25-27), l'innovation de ce début des années 1990 se définit bien ici, dans les actes et non seulement sur le papier, comme l'invention de pratiques nouvelles opératoires pour répondre aux problèmes posés sur le terrain. Elle est l'expression de la compétence professionnelle. **Le rapport entre l'état des pratiques locales, et la teneur des préconisations institutionnelles dans ce collège, est inverse de celui que nous avons présenté dans notre cas « autour du roman ». Ici, les pratiques de terrain devancent et questionnent les normes institutionnelles, et reconfigurent progressivement l'organisation locale. L'incitation vient du terrain** (cf chapitre 2.3.3. *Des ressources institutionnelles incitatives plus qu'injonctives*).

4.3.5.2. Ajustement mutuel et organisation ad hoc

L'équipe pédagogique a investi le CDI comme un lieu de travail « d'arrière-scène ». Les activités demandent un ajustement mutuel régulier : réunions, séances de travail en petit groupe, discussions, entretiens informels. Ces activités concourent à introduire une logique « adhocratique » dans l'établissement, en rupture avec la division du travail et la compartimentation disciplinaire. La co-animation est considérée comme une situation à rechercher et à privilégier. La dimension interdisciplinaire est développée, et de façon plus large, les mises en relation entre les différentes disciplines ou domaines d'activité.

Ainsi, l'équipe éducative mobilise les normes institutionnelles du macro-système (les instructions concernant l'organisation du collège, le projet d'établissement, les projets d'action) pour exprimer les valeurs partagées comme buts de mission de l'organisation-collège. Mais la qualité des relations interpersonnelles se développe dans l'expression de cultures professionnelles et de compétences définies. **La mobilisation de cet ensemble de ressources organisationnelles amène à modérer la composante bureaucratique de l'établissement, puisque de nouveaux**

procédés de travail sont expérimentés, et que leur standardisation n'est que très relative. La configuration se complexifie, puisque la composante missionnaire, la composante professionnelle, et la composante adhocratique concourent à réduire l'importance de la composante bureaucratique.

4.3.6. Les logiques d'action

Mue par des valeurs fortes, par une rationalité axiologique, mais aussi par une démarche opératoire de résolution de problèmes pour des élèves identifiés et reconnus, l'équipe investit l'action stratégique, tout en reliant différents niveaux de logique.

4.3.6.1. Un enjeu social, une visée sociétale

Le noyau de l'équipe éducative tient d'abord ensemble les deux niveaux extrêmes de logiques. Mue par une rationalité axiologique forte, par des buts de mission, elle se situe indéniablement dans une visée prospective de long terme : l'organisation du collège est à changer, le collège unique est à inventer, il ne joue pas son rôle social d'intégration dans la société. Si nous reprenons la typologie des niveaux de logique de Dominique GÉNELOT présentée dans notre première partie (chapitre 3.9.2.4. *Les logiques d'action, les niveaux de logique*), à terme, une **mutation** est nécessaire.

4.3.6.2. La socialisation secondaire, les dimensions sociales et sociétales de l'école

La socialisation est définie par BERGER et LUCKMANN comme « l'installation consistante et étendue d'un individu à l'intérieur du monde objectif d'une société ou d'un secteur de celle-ci » (BERGER et LUCKMANN, p.179).

Pour nombre de ces enfants qui entrent en sixième, le processus de socialisation primaire, ou première socialisation les a d'ores et déjà amené à définir leurs identités : les places qu'ils occupent et qu'ils occuperont dans ce monde : des places d'exclus, et à définir dans le même mouvement le monde social.

> « Recevoir une identité implique être assigné à une place spécifique dans le monde. L'identité est appropriée subjectivement par l'enfant, en même temps que le monde vers lequel cette identité tend. L'appropriation subjective de l'identité et l'appropriation subjective du monde social sont des aspects simplement différents du même processus d'intériorisation » (ibid. p. 182)

L'enjeu de la socialisation secondaire, pour cette équipe, c'est d'amener ces enfants à redéfinir leur identité, leur place dans le monde social, ainsi que ce monde. S'ils trouvent une identité et une place dans ce monde social de l'école, ils pourront contribuer à changer le monde. En changeant l'école, l'équipe éducative contribue à changer la société. Depuis 1976, la couverture de la revue « *Cahiers pédagogiques »* porte en exergue cette devise : « changer la société pour changer l'école, changer l'école pour changer la société ».

Les activités liées à la lecture sont des activités de manipulation du langage, « contenu et instrument le plus important de la socialisation », « véhicule de ce processus de traduction dans les deux directions » (réalité objective et subjective) (ibid. p. 183).

4.3.6.3. L'action quotidienne auprès d'élèves identifiés

Mais c'est la conjonction de ce niveau de logique avec le niveau **d'exploitation**, l'organisation « de la façon dont les choses se font », qui amène les enseignants, tous les jours, à redéfinir la situation, et à produire l'évolution du cadre des activités (BOUMARD, 1997, p.65). C'est à partir de l'invention quotidienne sur le terrain, avec ces enfants, que l'on pourra progressivement entrevoir cette mutation.

4.3.6.4. La dimension gestionnaire et stratégique

Cette activité quotidienne remet progressivement en cause l'organisation actuelle de l'établissement. Il ne s'agit pas, comme dans notre cas *« autour du roman »*, de considérer ce cadre de contraintes comme donné, et ces ouvertures organisationnelles comme possibles, **il faut agir sur ces contraintes, et rendre possible l'évolution de l'organisation, car elle est nécessaire à la poursuite et au développement des activités.** Beaucoup plus largement que dans notre cas « autour du roman », l'équipe remet en question l'organisation actuelle de l'établissement, et **construit progressivement une nouvelle configuration organisationnelle nécessaire à la gestion et à l'évolution du dispositif pédagogique.**

4.3.6.5. La conjonction des niveaux de logique

L'action est pensée simultanément à plusieurs niveaux de logique (cf : chapitre 3.9.2.4. *Les logiques d'action, les niveaux de logique*) :

- axiologique et opératoire, reliant actes et discours ; actions quotidiennes et anticipations de long terme sont reliées aux missions et aux problèmes de terrain ;
- stratégique et gestionnaire : anticipant les moyens logistiques et organisationnels nécessaires à l'évolution du système, en les traduisant en projets innovants inscrits dans le Projet d'Établissement, gérant et répartissant les moyens actuels ;
- opératoire et gestionnaire : réévaluant l'affectation de moyens à partir de l'expérience passée et en train de se faire ;
- stratégique et axiologique : prévoyant et évaluant l'évolution du système au regard d'une anticipation de long terme.

La construction et l'amélioration progressive de ce dispositif pédagogique amènent progressivement les acteurs à dépasser leurs clivages statutaires, à réaffirmer des buts de mission organisationnels, à acquérir une culture professionnelle commune, à reconfigurer l'organisation. Le collectif apprenant n'est pas catégoriel. L'équipe pédagogique dans son ensemble est concernée.

4.4. Analyse phénoménologique de ces situations pédagogiques

Après avoir présenté et décrit le dispositif, analysé son introduction dans le contexte organisationnel du collège (problématique 2), nous déployons maintenant notre analyse « en couches », pour répondre à notre problématique 1, **celle des interactions, des processus de communication en jeu dans ces situations, dans ce dispositif pédagogique**. Nous commençons par l'analyse phénoménologique des trois situations que nous avons décrites au chapitre 4.2. Quelles définitions sont données de ces situations d'apprentissage ?

4.4.1. Analyse de la situation : atelier de lecture

Le déroulement de cet atelier a été décrit précédemment au chapitre 4.2.1.

La séance est cadrée par un objectif précis, énoncé par la documentaliste : savoir trier des informations dans des documents. Le travail est décomposé en étapes distinctes. Il ne s'agit pas de se précipiter pour réaliser au plus vite l'exercice demandé. Ici, l'on

prend le temps nécessaire pour comprendre la consigne et définir le travail demandé. Cette activité prend rapidement une dimension collective : les élèves s'entraident, se donnent mutuellement des explications pour résoudre les problèmes posés par la consigne. Ils ne sont ni dans une situation d'évaluation individuelle, ni dans une situation de compétition. Dans la présentation de l'exercice, il y a des choix qui peuvent poser problème à certains, pas à d'autres : celui de nommer les textes avec des lettres, celui de placer les numéros en fin de phrase. L'identification de ces problèmes n'est nullement dévalorisante. Mais les élèves peuvent agir sur ces choix, en reformulant les consignes à leur manière.

L'évocation des thèmes permet de se représenter mentalement ces deux univers, dans lesquels il faudra « ranger » ces différentes phrases. La confrontation des évocations respectives amène à respecter les différences : chaque élève a une activité mentale qui lui est propre. Les élèves connaissent les « familles » (visuel, auditif, kinesthésique), et les paramètres en gestion mentale (vie quotidienne, « par cœur », réflexion-compréhension, imagination-création).

Mais ils doivent se mettre d'accord pour reformuler collectivement la consigne, d'une façon qui convienne à tous. Au-delà des différences, il faut trouver un vocabulaire commun.

C'est seulement à cet instant que la situation devient une situation de compétition : il faut réaliser le moins de fautes possibles, et chaque élève travaille séparément. La note est une stimulation et un repère. L'évaluation est formative. L'erreur est relativisée. Ce qui compte, c'est de l'identifier, et de comprendre dans quelles conditions elle a pu se produire.

La définition commune qui émerge de cet ensemble de micro-situations est que toute activité d'apprentissage passe par un certain nombre d'étapes. Parmi celles-ci, la compréhension de l'objectif, de la consigne, et l'évocation sont les plus importantes. Cette préparation mentale, cette mise en projet fait gagner du temps par la suite dans la réalisation du travail demandé, qui devient facile à réaliser. Ces premières étapes sont réalisées collectivement, et **ces échanges permettent à chacun d'identifier et d'exprimer la méthode de travail singulière qui lui convient le mieux.**

4.4.2. Analyse phénoménologique de la “table ronde” de lecture

Reprenons maintenant le déroulement de la séance de table ronde de lecture décrit précédemment au chapitre 4.2. Celle-ci intervient après trois mois d’habituation préalable. Nous avons présenté rapidement ces séquences préparatoires au chapitre 4.1.4.3.intitulé *Pôle B : donner du sens au fait de lire : les tables rondes.*

L’aménagement spatial de la salle contribue à donner à cette séance la signification d’une activité agréable, très différente d’une activité scolaire traditionnelle, voire d’un spectacle : la moquette, les chaises confortables. Mais la disposition des chaises en demi-cercle plein, instituée comme une véritable norme préalable au démarrage de la séance vient rompre l’hypothèse d’un spectacle traditionnel. S’il y a spectacle, chaque participant du groupe doit en être l’acteur, y compris celui qui n’effectue pas de communication.

La documentaliste et l’enseignante prennent place à l’intérieur du groupe des participants. Elle ne sont pas côte à côte. De la même façon, les invités s’installent où ils veulent.

Ce sont des élèves qui me présentent cette activité. Le groupe a manifestement l’habitude de recevoir des invités, et les élèves s’expriment clairement. Mentionnons ici l’acquisition par le groupe d’une norme d’accueil, mais surtout l’importance donnée à l’explicitation de l’activité.

La table ronde est un événement auquel tous se préparent. Il est ponctué par l’utilisation du cahier d’autoévaluation. Ce qui compte d’abord, c’est l’activité de lecture réalisée depuis la dernière table ronde, les progrès quantitatifs, les évolutions qualitatives. On communique pour donner l’envie de lire. L’autoévaluation est individuelle, mais publique, et ce sont les élèves eux-mêmes qui ont produit collectivement, lors d’une séance antérieure, ces critères d’évaluation.

Chacun doit trouver sa place dans cette table ronde : ceux qui effectuent une prestation, ceux qui écoutent, puis formulent des conseils, celui qui gère le temps, ceux qui observent, ceux qui ont en charge l’organisation logistique…

Mais cette place doit être aussi inventée, confrontée au regard des autres, négociée. **C’est grâce au groupe que l’identité personnelle peut se construire en**

s'exprimant, grâce aux conseils du groupe que chacun peut progresser. C'est par l'expression des identités individuelles que le groupe peut se construire.

Dans cette table ronde, **de nouveaux rôles inédits** se sont créés :

- le rôle du soutien moral de proximité, joué par ce compagnon de notre jeune africaine
- le rôle d'écrivain poète de Salama
- le rôle cathartique de nos comédiens : il faut pouvoir rire des situations de classes redoutées, de la relation du cancre au professeur
- le rôle de scientifique discret et secret d'Antoine

La lecture est définie en actes, comme **une activité créative qui permet à chacun d'exprimer et de construire sa personnalité : ses talents, ses goûts, ses plaisirs et ses angoisses, pour les nommer, et les situer, en les inscrivant dans une activité collective.**

4.4.3. Analyse phénoménologique de la conférence

C'est grâce à l'attention des élèves, exerçant **une veille « culturelle »** sur l'activité de lecture et l'expression des élèves que l'intérêt d'Antoine pour l'astronomie est révélé aux membres de la « table ronde » (chapitres 4.2 et 4.3). **Ce sont les situations qu'il faut concevoir et improviser pour les élèves, et non les élèves qui doivent s'adapter aux situations. Mais ces élèves sont à l'origine de cette conception de situations nouvelles**. Salama inaugure la création d'un atelier de poésie, Antoine initie un cycle de conférences…

Antoine sait trouver le ton juste, sans parodier les enseignants. **Il construit ce rôle dans la situation. Il ne fait pas un cours, il donne une conférence**. Il répond sans sourciller aux questions « perfides ». Pour lui, elles sont justement l'occasion d'approfondir certains aspects qu'il a abordés rapidement, pour ne pas décourager son auditoire.

Cette conférence peut être définie comme une alternative à la situation de classe et à la compartimentation disciplinaire. Les élèves sont capables d'apporter « des contenus » disciplinaires ou interdisciplinaires. Mais elle remet plus radicalement en question la situation d'enseignement-apprentissage : **les élèves savent, les enseignants ne savent pas tout, eux aussi peuvent apprendre grâce aux élèves.**

Ainsi, la métacommunication de ces trois situations est la même : c'est par les échanges que chacun peut construire individuellement sa méthode de travail, en essayant, en améliorant et en s'évaluant, c'est par les échanges que chacun peut construire sa personnalité, en essayant différents rôles, en inventant de nouveaux rôles.

4.5. Analyse sémio-contextuelle de la séance "*table ronde"*, et du dispositif

L'analyse sémio-contextuelle du dispositif va maintenant nous permettre de comprendre comment, dans ces trois situations différentes, une même définition émerge, de l'apprentissage comme construction d'une personnalité individuelle et de méthodes de travail personnelles, grâce aux échanges. Quelles sont donc les différentes ressources mobilisées en situation ?

Nous analyserons d'abord la séance de table ronde comme un dispositif de communication, et nous élargirons notre analyse pour comprendre l'organisation et la mobilisation des ressources contextuelles du système pédagogique dans son ensemble.

4.5.1. Analyse sémio-contextuelle de la table ronde

La table ronde est un moment rituel d'expression publique des progrès effectués en lecture, mais elle est aussi un lieu dans lequel chacun peut affirmer sa personnalité, avec l'aide des autres.

4.5.1.1. La mobilisation des normes spatio-temporelles, une manifestation rituelle

La table ronde est un événement rituel, ponctué par un aménagement spécifique de l'espace : moquette moelleuse, chaises confortables disposées en demi-cercle plein, conférencier ou panneaux d'affichages. Si les chaises ne sont pas disposées en demi-cercle plein, sans chaises vides, la séance ne peut commencer. Dès qu'un intervenant quitte sa place pour effectuer une communication, les membres de l'auditoire se déplacent pour reformer le cercle.

Le déroulement de cette table ronde est réglé comme un spectacle dans lequel tout le monde est acteur.

Les deux enseignantes ouvrent la séance, après avoir vérifié la conformité de l'aménagement spatial, présentent les invités, initient la première étape : l'autoévaluation préliminaire à la table ronde. Nous rappelons que cette séance intervient après trois mois d'habituation préalable. Les séquences préparatoires ont été décrites au chapitre 4.1.4.3. intitulé *Pôle B : donner du sens au fait de lire : les tables rondes.*

Les enseignantes jouent donc trois rôles spécifiques :

- vérification de la conformité de la situation aux normes
- ponctuation de séance, et initialisation des étapes
- présentation des invités

Ce sont les élèves qui portent ces normes : ils aménagent l'espace, ils apportent leur cahier d'autoévaluation. Ils présentent ces normes aux invités.

4.5.1.2. Le renvoi à des activités antérieures, la norme d'auto-évaluation individuelle et publique

Le deuxième élément normatif, deuxième pré-requis pour le fonctionnement de la table ronde, est la présence du cahier individuel de table ronde. Le cahier d'autoévaluation est un objet symbolisant l'importance de l'événement « table ronde ». Une table ronde ne s'improvise pas, c'est un événement préparé. Penser à apporter le cahier, c'est déjà se préparer. Il est aussi la mémoire, la trace des progrès accomplis.

L'activité collective est donc ponctuée, en début et en fin de séance, par une auto-évaluation individuelle. Mais celle-ci n'est pas secrète. Chaque élève doit rendre compte au groupe de sa progression. On ne parle plus de classe, mais de « grand groupe » Les critères de réussite, avant et pendant la table ronde, ont été établis par chaque groupe, puis confrontés et synthétisés. Ils sont utilisés maintenant pour toutes les tables rondes. Les élèves ont donc construit eux-mêmes leurs critères d'évaluation. Cela signifie qu'ils ont compris la finalité de ces séances.

Cette séance n'est pas un début, elle n'est qu'un espace-temps de manifestation publique de travaux de lecture individuels et collectifs qui ont été effectués depuis la dernière table ronde. La séance est donc initialisée par le renvoi aux activités de lecture antérieures. Si l'on communique, c'est pour lire, et c'est parce que l'on a lu.

4.5.1.3. « On ne peut pas ne pas communiquer ». Toute communication est une interaction

Les élèves qui n'ont pas préparé de communication participent à la communication en cours, et favorisent son bon déroulement. Ils autoévaluent leurs rôles et attitudes. La réussite d'une communication est autant due à l'écoute active, à la participation du public dit « récepteur » qu'aux qualités de la prestation effectuée.

Le nombre de candidats pour effectuer une communication témoigne de l'intérêt des élèves pour cette activité. Une table ronde est la concrétisation des travaux et des activités de lecture effectués dans les quinze jours précédents. A-t-on lu davantage, mieux, autrement ? Les critères ne sont pas seulement quantitatifs, mais qualitatifs (a-t-on évolué dans ses choix de lecture ?)

Si la communication est effectuée par un groupe, il y a un niveau de complexité supplémentaire : le travail de préparation a permis une négociation des respects des identités au sein du groupe.

Les relations sont tantôt symétriques, tantôt complémentaires. Les relations symétriques sont des relations de compétition (de coopétition) stimulantes. Les élèves ayant beaucoup lu, ayant progressé dans l'activité de lecture l'expriment publiquement. Les groupes d'élèves ayant préparé des communications veulent se valoriser et faire reconnaître leurs performances par le groupe. Chacun a le droit de témoigner publiquement de ses progrès de lecture, qu'il évalue lui-même. La coopétition est reliée aux objectifs d'apprentissage.

4.5.1.4. Une donation alternante de rôles : expression des identités et collaboration

Les relations complémentaires ne conduisent pas à la spécialisation des rôles. La donation de rôles change à chaque séance en table ronde. La donation de rôles participe de cette interaction. Les deux donneurs de parole sont les animateurs de la table ronde. Le gardien du temps veille au cadrage temporel de la séance : le déroulement des prestations prévues et la gestion du temps nécessaire aux débats et aux conseils. Les deux observateurs analysent, l'un la prestation, l'autre, l'attitude du grand groupe. Il y a aussi deux logisticiens qui doivent aménager l'espace et mettre à disposition le matériel nécessaire aux intervenants : apporter chaises ou tables,

affiches ou scotch… Les prestations sont ainsi co-produites par l'ensemble des acteurs. Relevons l'importance de cette donation **alternante de rôles** :

L'enfant se trouve en situation de face à face avec un groupe. Dans cette situation, il « objective son être propre au moyen du langage », mais il « cristallise et stabilise sa propre subjectivité » par le langage (BERGER et LUCKMANN, 1996, p. 56). La communication, par le langage permet dans un même mouvement l'épanouissement des personnalités et leur socialisation. Dans des ateliers, au préalable, les enfants ont déjà répondu à un petit auto-questionnaire ou « inventaire de propositions de rôles ». ils ont fait le point sur ce qu'ils aimaient faire (écrire, apprendre aux autres, raconter, dessiner, respecter le temps, le sport, aider les autres, le théâtre, faire des comparaisons, être dans le calme, les fêtes, s'occuper du matériel, etc…). Si ces élèves expriment une préférence, l'équipe peut leur proposer une panoplie de rôles. En séance de table ronde, il y a des rôles bien identifiés, indispensables, mais il peut y avoir d'autres demandes ou propositions de rôles.

Cette donation de rôles est aussi utilisée dans d'autres activités. Mais tous les mois, ces rôles doivent changer. Ceci permet d'éviter que des enfants à la recherche de leur personnalité ne s'emprisonnent prématurément chacun dans un rôle. Ils peuvent ainsi « essayer » différents rôles, les comparer, réfléchir à celui qu'ils préfèrent, à l'aide du regard des autres. Cette socialisation par donation alternante de rôle présente plusieurs intérêts, outre qu'elle aide l'enfant à mieux se connaître et à construire sa personnalité :

- Elle prévient la reproduction des rôles traditionnels de leader, de bouc émissaire…
- C'est un moyen pour échapper à une division du travail réductrice, qui pourrait conduire à renforcer des positions de leaders « experts » se spécialisant toujours davantage, et à marginaliser les autres membres du groupe.
- Avec l'alternance des rôles, la coopération est dépassée. La coopération suppose une spécialisation des tâches, garante de l'efficacité d'une action collective dirigée vers des buts communs. La véritable finalité n'est pas ici la performance collective et la qualité des communications qui s'effectuent au sein du groupe. La lecture est définie comme une activité qui permet de s'exprimer et d'être reconnu au sein d'un groupe. Le groupe « porte » les

expressions individuelles, et permet à chacun de progresser dans ses apprentissages. **L'alternance des rôles est aussi un moyen de valoriser le rôle commun de chacun : un rôle de facilitateur des apprentissages des autres. L'apprentissage devient collaboratif.**

Ce sont **les enseignantes qui répartissent les rôles** à chaque séance, parmi les volontaires. Elles laissent donc l'initiative aux enfants, mais exercent une vigilance particulière sur la répartition et la diversification de ces rôles.

4.5.1.5. La dimension d'anticipation : des critiques aux conseils

Mais elles exercent aussi un rôle de **« veille éthique »** dans le respect des normes. Dans cette table ronde, on ne formule pas de critiques tournées vers la prestation passée, mais l'on dispense des conseils pour l'avenir. Deux significations majeures :

1. **Seul l'élève concerné peut s'auto-évalu**er, personne d'autre ne peut l'évaluer, pas même les enseignants. Si l'on écoute une communication, on évalue sa participation et le plaisir que l'on a éprouvé, non la prestation d'autrui.
2. Cette communication **n'est pas un résultat, mais un moment dans un processus d'apprentissage.** Ce qui compte, c'est d'aider l'autre à progresser, grâce aux conseils qui pourront lui être donnés. Avec des conseils, on anticipe, on projette.

4.5.1.6. Cognition distribuée et économie cognitive pour les enseignantes

Myriam et Michèle ont ainsi progressivement amené les élèves à gérer entièrement eux-mêmes l'organisation et le déroulement de la séance.

Nous avons vu que leur rôle consiste essentiellement :

- **à ponctuer la séance et à en initialiser chaque étape,**
- **à vérifier la conformité aux normes et à l'éthique,**
- **à veiller particulièrement à la distribution des rôles**
- **et à réguler les échanges et les modes d'interaction.**

Le grand groupe prend en charge des actions qui sont traditionnellement assumées par l'enseignant : la gestion du temps et le bouclage d'une séance, l'aménagement de l'espace et la logistique, l'animation et le conseil. Le groupe apprend progressivement à s'autogérer. Il a ainsi acquis la capacité à prendre en charge lui-même ses activités.

Mais le grand groupe puise également en lui-même **le contenu** de la séance : les prestations effectuées par ses membres.

L'apprentissage n'est pas ici défini comme un processus solitaire, celui de « l'individu solo ». Les enseignantes considèrent « l'individu-plus » « c'est-à-dire la personne dans son environnement physique et social », dans un environnement distribué de ressources (PERKINS, 1995, p.57-61).

Dans un tel environnement, les élèves ne se contentent pas d'effectuer docilement des apprentissages programmés. Ils prennent en charge collectivement une grande partie de « l'**executive function »** mal traduite par la fonction d'exécution, c'est à dire qu'ils prennent des décisions, qu'ils choisissent des lignes d'action, qu'ils définissent eux-mêmes les critères d'évaluation de leurs apprentissages. L'évaluation reste entre les mains de l'élève qui s'auto-évalue.

Grâce à cette économie cognitive, permise par la distribution de ces compétences, qui leur permet de se tirer aussi « en dehors » de la situation, tout en restant dedans, les enseignants peuvent jouer trois rôles nouveaux :

- **reporter leur attention sur les processus d'apprentissage individuels et collectifs,**
- **veiller sur les émergences, saisir les opportunités d'expressions ou d'activités nouvelles**
- **évaluer le dispositif, et l'améliorer progressivement.**

4.5.1.7. Créativité et expression personnelle, invention de rôles nouveaux

Les enseignantes construisent un projet pédagogique tiré par des objectifs instituants. Si celui-ci ne tient pas compte de la personnalité des enfants, de leur vécu hors des murs de l'école, il ne peut aboutir. C'est en exprimant son identité d'enfant dans les activités déployées au collège, en l'inscrivant dans ces activités, que l'enfant donne sa forme au projet pédagogique. L'activité table ronde s'adresse donc à des enfants.

Nous avons déjà mis en évidence, aux chapitres 4.4.2. et 4.4.3., l'invention de rôles nouveaux par les élèves.

L'ensemble des communications s'effectue dans le respect mutuel. Celui-ci permet l'expression d'identités personnelles : un vécu douloureux, comme celui de cette jeune africaine qui a perdu sa mère, et qui offre son poème au groupe, assistée d'un élève comme soutien moral. Celle-ci perçoit la table ronde comme un lieu d'écoute. Ici, c'est un travail d'écriture que présente cette jeune africaine, et non une communication sur

une lecture. Savoir lire, pour elle, c'est pouvoir s'exprimer par écrit quand on en éprouve le besoin, communiquer ses émotions. Elle s'inscrit donc en tant qu'auteur, écrivain dans cet espace.

Dans cette démarche autobiographique, analogue à celle des « histoires de vie », elle fait son travail de deuil pour devenir « auteur de sa vie » devant ses interlocuteurs en présence (PINEAU et LE GRAND, 1996, p. 99).

Cette jeune africaine **institue** l'esprit, le sens des tables rondes.

- Elle institue le groupe comme digne d'une haute capacité d'écoute et de respect
- En sollicitant la présence de ce jeune élève si différent d'elle, à ses côtés, elle ré-institue l'importance de la proximité physique et de la communication non verbale, le primat de la qualité de la relation sur toutes les différences ;
- En produisant un texte, elle met en lumière l'activité de lecture comme moyen d'expression et d'échange ;
- En écrivant un poème, elle définit l'écrit poétique comme un moyen de communiquer sa douleur.

Si elle surprend les enseignantes, c'est parce qu'elle va bien au-delà de leurs attentes. Il ne vient à l'idée de personne de soulever le caractère très particulier de cette prestation.

Mais ces émergences de rôles nouveaux sont saisies par les enseignantes, et se traduisent dans de nouvelles activités : ateliers de poésie, conférence…

4.5.1.8. Une veille partagée

L'énergie libérée par le déchargement des activités traditionnelles, après une séquence préparatoire d'apprentissage, permet aux enseignantes de concentrer leur attention sur les progrès dans la construction des apprentissages, des savoirs relationnels des élèves, de veiller sur toutes les opportunités nouvelles d'apprentissage, d'évaluer et d'améliorer le dispositif. Elles aménagent des contextes qui favorisent l'expression des élèves. Elles valorisent et dynamisent cette expression en lui apportant un appui organisationnel. A l'issue de cette table ronde surgissent deux nouveaux projets : l'atelier poésie et la conférence sur le système solaire. Notons que ce sont les élèves qui avaient su percevoir cette « communication » d'Antoine : le

refus de communiquer en table ronde, en contradiction avec les nombreux livres qu'il lisait. Ils ont repéré sa passion pour l'astronomie. Un signe de leur curiosité pour les livres, un signe de leur ouverture à l'autre. Ils souhaitaient qu'Antoine puisse participer pleinement aux tables rondes et partager son savoir. Ils ont déclenché l'alerte. Les enseignantes sont disponibles pour saisir les opportunités offertes par les élèves, et pour leur donner une résonance : ici, c'est la création d'une nouvelle forme d'activité, la conférence, qui mettra en valeur la personnalité et l'expertise de l'élève. Le CDI est un lieu dans lequel peuvent s'inscrire des projets et des activités différenciés, « sur mesure », dont les élèves sont à l'origine.

4.5.2. Le dispositif pédagogique : une constellation résonante

L'analyse de la séance « table ronde » a mis en relief la mobilisation de ressources spatiales, temporelles, sensorielles, normatives, relationnelles, identitaires distribuant les compétences de gestion de la situation. Grâce à cette économie cognitive, les enseignantes peuvent porter une attention particulière à l'émergence de « signaux faibles », prendre en compte les individualités des élèves, et se « dégager » partiellement de la situation pour évaluer plus globalement le dispositif dans une échelle temporelle plus large, saisir et exploiter les opportunités d'apprentissage.

Cette séance renvoie explicitement à d'autres activités passées, projette vers des activités futures, ouvre vers de nouveaux projets et actions.

Le dispositif pédagogique se présente d'abord comme une constellation résonante de projets et d'activités. Les deux PAI sont des ensembles d'activités organisés, mais ils sont reliés à d'autres groupes d'activités, à des PAE (Projets d'Action Éducative), ou à des actions plus ponctuelles. Parmi ces actions ponctuelles, certaines sont appelées à s'étoffer ou à se diversifier. Ce sont des pépinières de futurs projets innovants (PAI). La figure 11 présente cette constellation résonante. Mais à l'intérieur de PAI éprouvés, les activités sont évaluées, et certaines sont renforcées : citons par exemple l'entretien individuel dans le PAI *« Comprendre et construire sa méthode de travail »*.

Ainsi, l'année scolaire est ponctuée pour tous les nouveaux élèves de sixième, par une première journée de socialisation, animée par l'ensemble de l'équipe éducative. Mais toutes les activités concourent aussi à définir l'apprentissage comme une activité sociale : les ateliers de lecture et de méthode, la table ronde, la socialisation du prêt des livres, le tutorat, les projets culturels et artistiques…

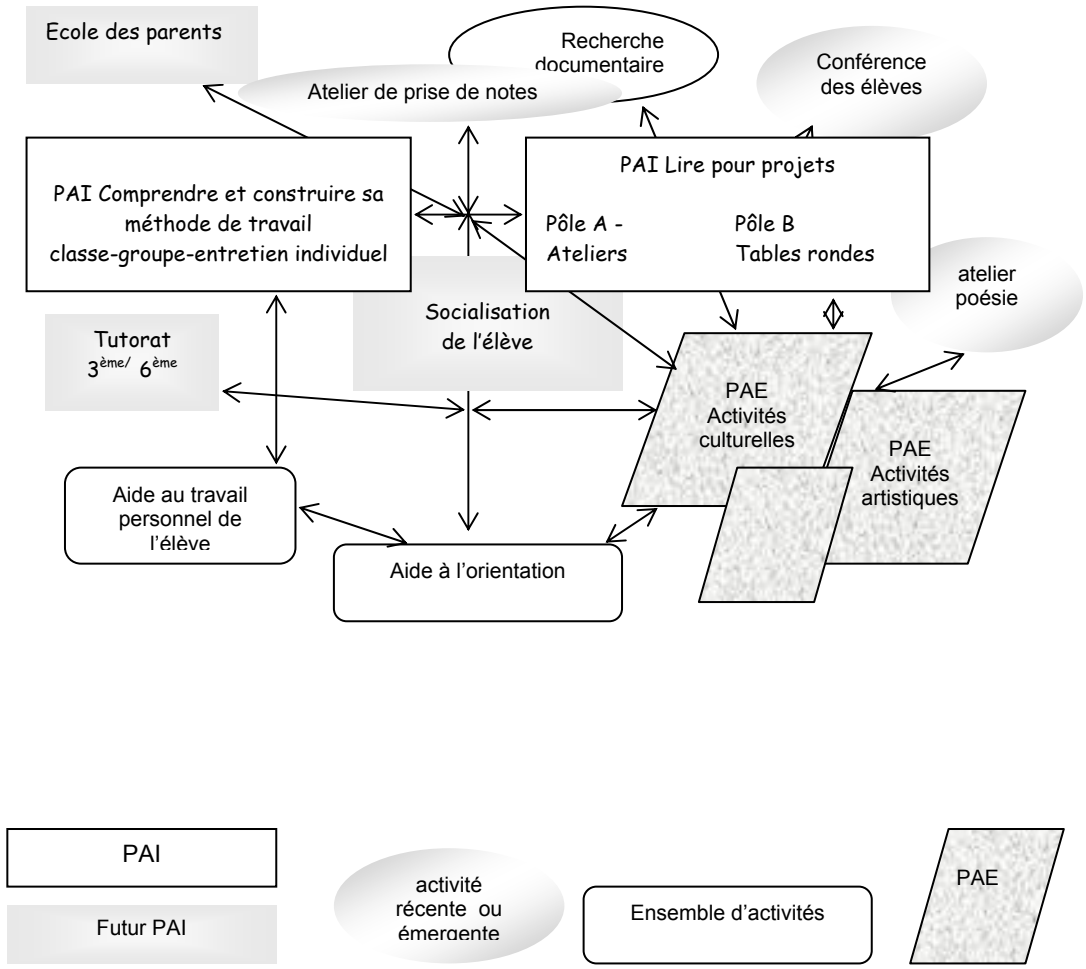


Figure 11. Une constellation résonante

4.5.3. Utilisation des contextes spatiaux : un réseau polarisé et ouvert

Les deux PAI fonctionnent tous deux sur le principe d'un réseau d'activités polarisé par le CDI, constitué à partir du démantèlement partiel des classes traditionnelles. Nous prenons ici l'exemple du PAI *« lire pour projets »*.

4.5.3.1. Un éclatement des classes de français

Sur une plage horaire commune, trois classes de français sont ventilées tout au long de l'année, avec leurs enseignants, dans quatre groupes de besoins effectuant diverses activités au CDI. Cette ventilation peut aussi se produire plus ponctuellement avec des classes de mathématiques ou d'histoire, en fonction des objectifs.

4.5.3.2. Une migration d'activités

Une fois tous les quinze jours, la classe de français se transforme en table ronde de lecture au CDI.

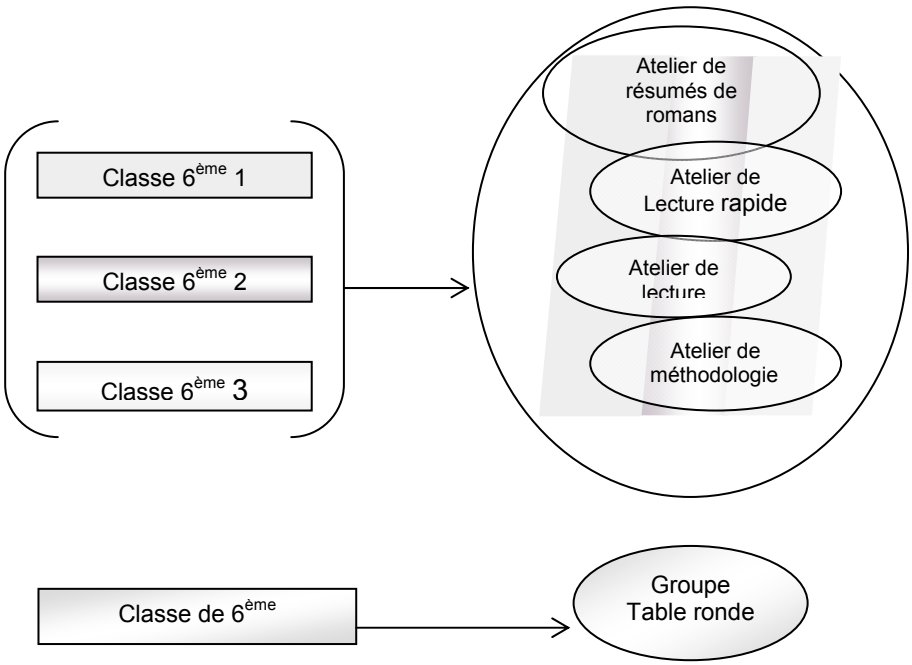


Figure 12. Mise en barrettes de trois classes et réseau d'activité au CDI Constitution du groupe classe en table ronde

4.5.3.3. Écho des activités de classe

Les activités de classe font écho aux activités du CDI et réciproquement, et toutes ces activités entrent en résonance. Cette résonance provient de **redondances dans des temps rituels de clarification des objectifs, d'explicitation commune des consignes, d'expression d'évocations diversifiées, de rappels de la mémoire, d'auto-évaluation individuelle mais publique**….Elle vient donc du repérage de micro-situations similaires dans leur forme, et dans la démarche convoquée. Dans ce cas, il s'agit plutôt d'une harmonique. Mais elle est renforcée par l'évocation de contenus disciplinaires différents d'un cours à l'autre : rappel, par les élèves, de mots nouveaux appris en anglais pendant le cours de mathématiques, et vice versa…, ou d'objectifs transdisciplinaires repris d'un cours à l'autre pendant une période repérée : attention particulière à la lecture de consignes, à l'écoute de l'autre, à la prise de notes, etc…

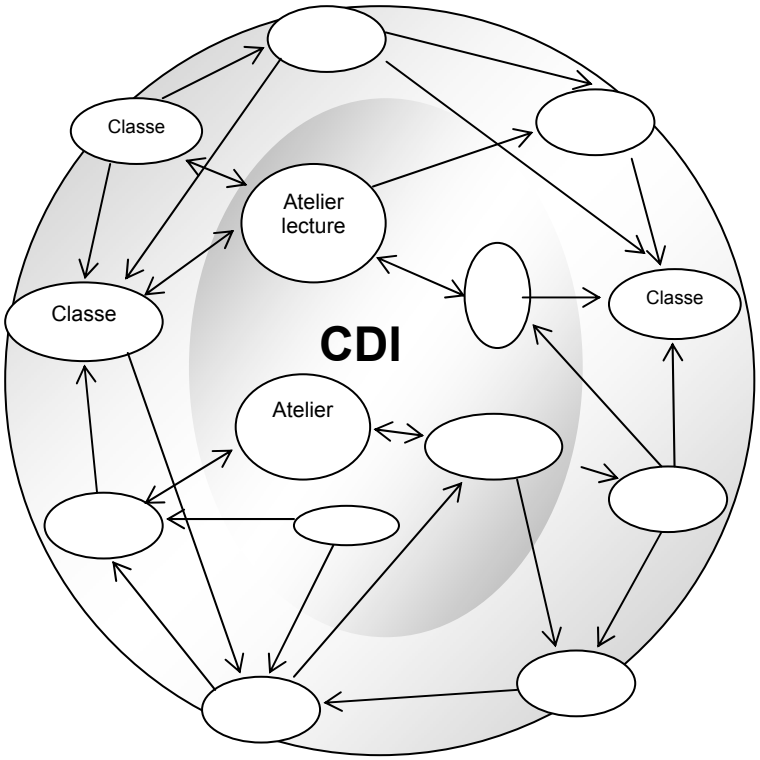


Figure 13. Des activités en résonance

4.5.3.4. Les constellations de travail

Ces interactions se traduisent par de véritables constellations de travail flexibles qui se développent à partir d'objectifs communs repérés, et travaillés par les enseignants et la documentaliste en réunions de coordination.

Rappelons que les constellations de travail sont, pour MINTZBERG, « *de petits groupes de pairs, constitués sur la base de relations horizontales et non verticales ».* Ces groupes peuvent dépasser les « clivages créés par les spécialités et les fonctions ». Les activités effectuées par ces groupes dépassent les clivages entre les matières.

Le CDI devient une fourmilière, au sein de laquelle s'activent des groupes et des équipes. L'atelier qui effectue des traitements documentaires pour le compte de la librairie est un véritable **groupe de production** devant satisfaire une commande. Les ateliers de méthodologie et de compréhension sont des **groupes interactifs***,* dont l'activité est ponctuée par l'alternance de moments individuels et collectifs. Des **équipes semi-autonomes** effectuent des exercices de lecture rapide à l'aide de ressources variées. La table ronde peut être considérée selon la typologie de Meirieu comme un **groupe «productif/affectif-militant »,** mais aussi comme une véritable **communauté d'apprentissage** (MEIRIEU, 1984)

De plus, ces ateliers ou constellations sont en relation avec des lieux extérieurs : bibliothèques, écoles voisines, maison des jeunes et de la culture, librairie, etc... Les collectifs de travail débordent ainsi le cadre physique du collège. Les frontières des différents lieux deviennent de plus en plus floues (voir figure 14).

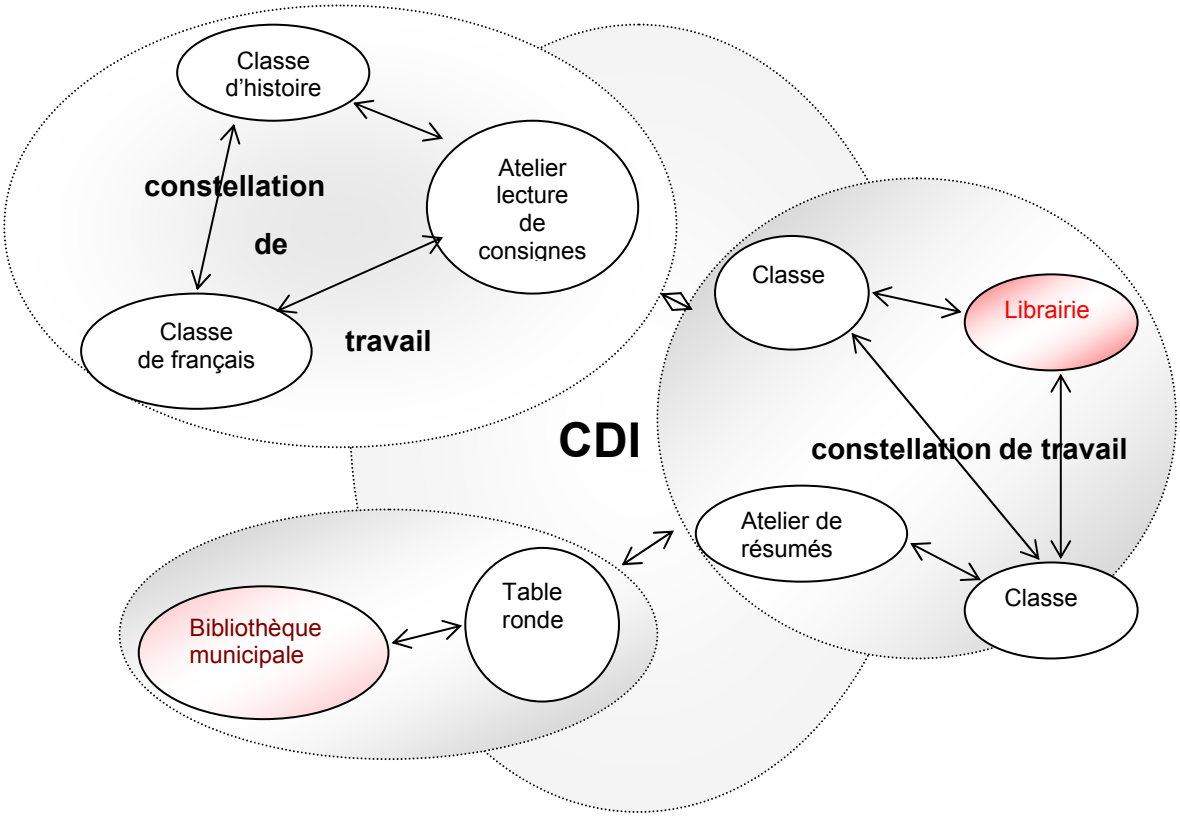


Figure 14. Les constellations de travail

4.5.3.5. Du lieu documentaire au dispositif ressource

Le CDI est considéré ici comme un levier permettant la mise en place d'un dispositif innovant qui instaure des ruptures avec les compartimentations traditionnelles des plages de cours et des contenus pédagogiques. Ceci conduit à la dématérialisation progressive de la notion de salle de classe et à l'éclatement de la règle des trois unités : en une heure en un lieu, un même contenu pédagogique. Le CDI est un dispositif tiers, **une interface qui rompt le face à face.**

> « On établit une liaison au prix d'une rupture […] pour produire une continuité entre deux systèmes, il faut établir un « entre-deux » qui ne peut s'opérer qu'au prix d'une rupture : celle qui marque la discontinuité. (LERBET (1997) p.20

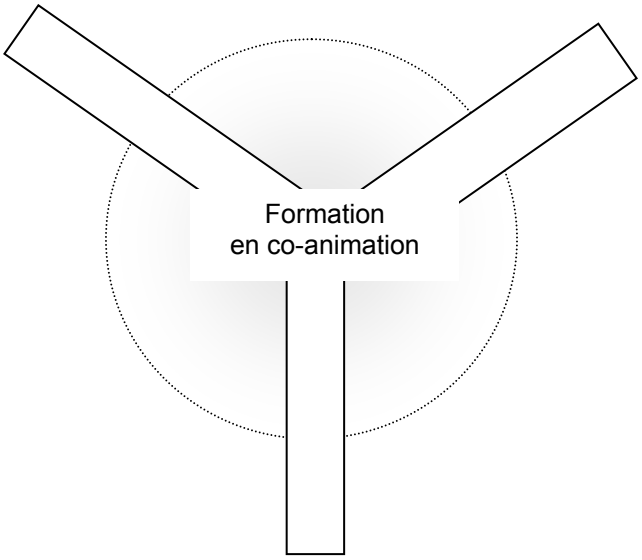


Figure 15. Le CDI comme dispositif ressource

Les apprentissages se déroulent, selon les situations, tantôt dans le lieu ressource, tantôt dans des salles de classe, mais procèdent d'une même logique pédagogique (figure 15). C'est une nouvelle configuration du lieu comme dispositif qui émerge ici, de façon plus radicale que dans nos cas *« autour du roman »* (cf figure 8), et *« aventure TPE »*. Dans notre cas « autour du roman », le lieu était repositionné comme polyvalent, prenant tour à tour des fonctions diverses, et ponctué comme un lieu pédagogique. Dans « l'aventure TPE », ce lieu de recherche d'informations est relié plus étroitement à des apprentissages autonomes, éventuellement accompagnés par une aide méthodologique.

Ici, le CDI devient un lieu ressources multi-fonctionnel, exprimant, pour reprendre un concept de management utilisé par Richard NORMANN et Rafael RAMIREZ, la **densité** des réponses apportées aux élèves, à partir d'une mobilisation générale sur des problèmes centraux : les difficultés de lecture rencontrées à l'entrée en sixième, l'acquisition de méthodes de travail adaptées à des personnalités variées. La densité d'une offre est définie alors comme « le nombre d'options disponibles par unité de temps et de lieu pour l'action et l'interaction » (NORMANN et RAMIREZ, 2000, p.38)

A la disposition des élèves est ainsi mise en un même lieu au même moment une palette variée d'activités : recherche individuelle d'informations, lecture rapide assistée

par ordinateur, atelier de lecture, atelier de méthodologie, traitement documentaire de romans pour la librairie. Ce sont les enseignantes qui orientent régulièrement les élèves vers tel ou tel atelier en fonction de leur progression. Les possibilités de choix pour chaque élève sont modulées à l'intérieur de chaque activité : choix d'un thème de communication, d'un titre de livre à résumer, activité individuelle de recherche ou d'entraînement à la lecture rapide… Chaque élève peut, à tout moment, prendre rendez-vous pour un entretien individuel avec la documentaliste ou avec un enseignant formé aux techniques d'entretien individuel.

4.5.4. Contextualisation temporelle : construction dans la durée par alternance et résonance

Pour l'élève ce rythme est celui de l'alternance par résonance et par harmonique : il navigue d'un atelier à l'autre, d'une salle de classe à un atelier, d'une salle de classe à l'autre, et les enseignants font résonner les activités entre elles.

Ainsi, chaque activité est orientée vers une finalité extérieure : la table ronde est un lieu de communication. Mais ces actions de communication ne sont pas une finalité en soi. Chaque prestation doit donner envie de lire davantage et mieux. La table ronde s'inscrit dans le volet du projet intitulé « communiquer pour lire ». De façon symétrique, les ateliers de méthode et de lecture sont orientés vers l'acte de communication. Lire n'est pas une finalité en soi, lire sert à s'exprimer et à communiquer. Ces activités sont donc en résonance. Ces activités sont récursives, mais elles s'ouvrent aussi à d'autres activités, et elles portent les finalités globales de l'apprentissage et du développement personnel. Lire sert à apprendre, et conditionne le développement personnel de l'élève.

Pour les enseignants, ce dispositif s'inscrit dans la durée. Ils accompagnent progressivement les élèves dans l'acquisition de démarches et de comportements nouveaux. Ils insistent particulièrement sur l'appréhension par chaque élève de son fonctionnement mental et sa capacité à s'auto-évaluer. La lecture est définie comme une activité sociale, de construction commune de sens partagé.

Au sein de chaque activité, une construction par acquisition de nouvelles routines s'opère. Chaque séance est ponctuée par un bilan, et une explicitation collective des objectifs. Elle débouche sur des bilans individuels et collectifs et la planification des travaux futurs.

La table ronde de lecture prend la dimension d'un événement cyclique et médiatique rituel, voire sacré : elle apparaît comme la face visible valorisante du travail plus souterrain effectué dans les ateliers, en classe, à domicile.

régulation des relations, d'initialisation ou de relance du dialogue pédagogique, de saisie de nouvelles opportunités et d'évaluation du dispositif.

4.5.6. L'exemple du sous-système PAI Lire pour projets

Le schéma suivant montre comment les différentes activités de ce PAI **se contextualisent en se finalisant l'une l'autre**. Mais cet ensemble d'activités est lui-même contextualisé par toutes les autres activités en œuvre dans le dispositif.

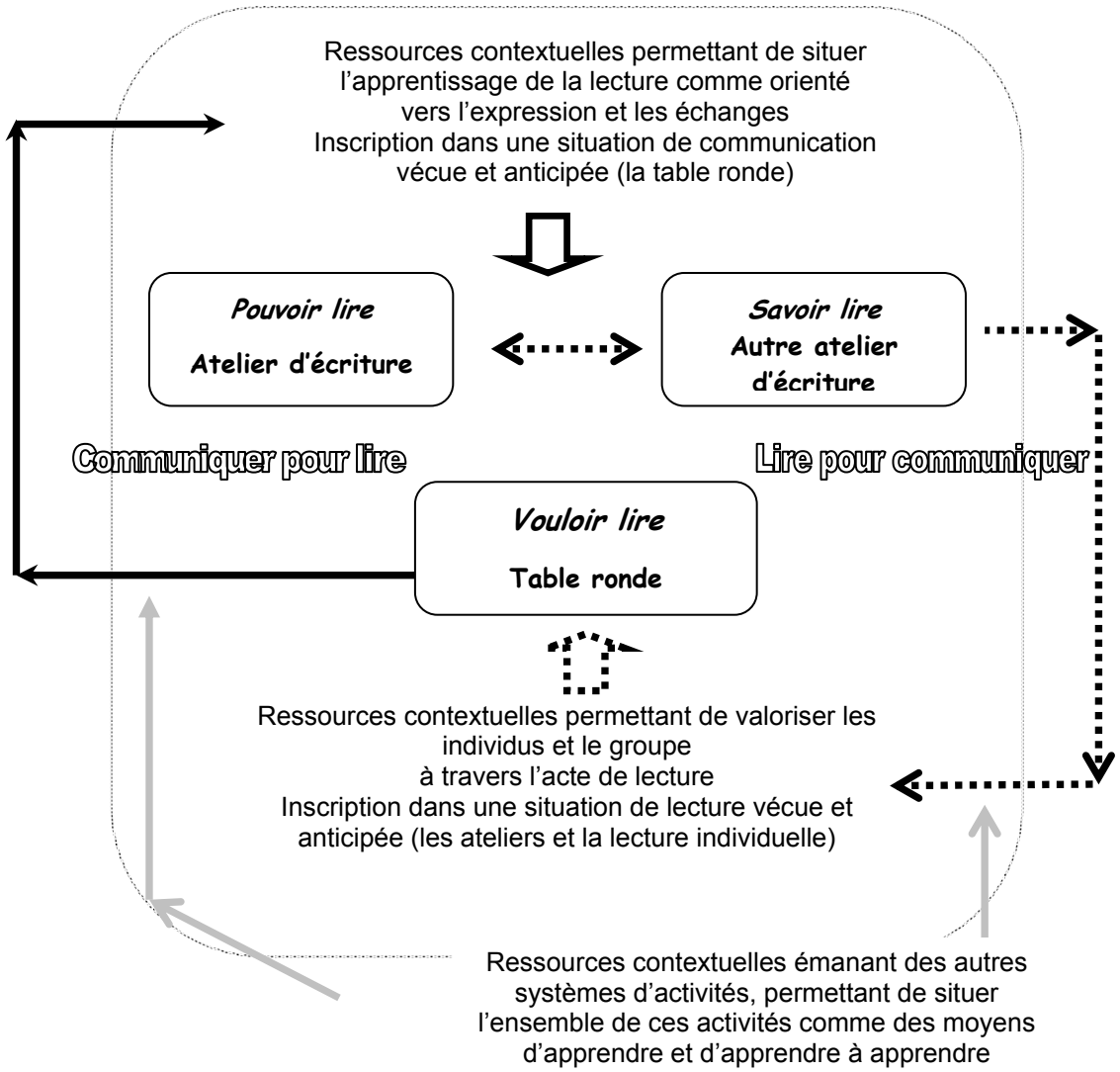


Figure 16. La contextualisation mutuelle des activités dans le sous-système « Lire pour projets »

4.6. Analyse du système des échanges

4.6.1. Les couplages relationnels : variété des relations dans des structures fluides

Les différents ateliers mis en place dans le dispositif sont des « structures liquides » qui favorisent la circulation des élèves et la diversité des relations, en rupture avec le cloisonnement traditionnel des classes. Une structure liquide est dotée de frontières flexibles, qui favorisent la circulation des acteurs et des informations. Les élèves appartiennent tour à tour à tel ou tel groupe.

L'ensemble du dispositif fait circuler l'élève à travers une grande variété de relations :

- Couplage élève/élève : équipe semi-autonome de travail entre pairs
- Couplage élève de 3ème/élève de 6ème : tutorat de l'aîné
- Couplage élève/tel ou tel groupe
- Couplage élève/enseignants en co-animation
- Couplage groupe classe/enseignants en co-animation
- Couplage groupe de travail/enseignant seul ou en co-animation
- Couplage élève/documentaliste ou enseignant : entretien individuel à la demande de l'élève

De même, à l'intérieur de chaque séance, les couplages relationnels sont variés : activité individuelle de travail ou d'auto-évaluation, interactions entre élèves, relance du dialogue pédagogique individuellement ou en groupe…

Contrairement à notre cas *« l'aventure TPE »*, il n'y a pas de formation d'un couplage dominant « groupes d'élèves »/enseignants, puisque les groupes sont à géométrie variable.

La perte de repères liées à cette liquidité des groupes est évitée par la continuation des séances de classe. Mais ces séances de classe **sont reponctuées par la séance de table ronde**. Le groupe classe s'appelle alors « grand groupe », contribuant ainsi à redéfinir autrement la situation de classe traditionnelle, grâce à cette redécouverte des élèves comme individus exprimant leurs personnalités diverses. Nous retrouvons alors un phénomène analogue à celui mis en évidence dans *« autour du roman »* : **la**

convergence de formes situationnelles entre la situation de table ronde et la situation de classe traditionnelle.

4.6.2. L'élargissement progressif du système de relations

Nous avons précisé que l'équipe pédagogique ne se considère que comme un élément de l'équipe éducative. Les autres personnels sont associés à des activités pédagogiques, ou éducatives : journées de socialisation, aide à l'orientation, aide au travail personnel de l'élève. Le principal et le principal adjoint soutiennent inconditionnellement les actions entreprises, se félicitent des résultats, facilitent le dépôt des projets innovants, et se félicitent que ce collège soit maintenant reconnu comme un collège pionnier, mais ils se sentent encore plus proches, en participant, de l'action quotidienne menée par l'équipe pédagogique. Ils sentent qu'un nouvel esprit règne maintenant dans ce collège, perceptible dès qu'on en franchit le seuil.

Parents et invités sont associés progressivement aux actions menées.

4.6.3. Les relations entre élèves

Les élèves se découvrent mutuellement dans des activités de création collective, dans les différents rôles qu'ils jouent. Ils peuvent exprimer leur personnalité en apprenant, et sortir des rôles prescrits, le « métier d'élèves » est redéfini. Les relations symétriques ne sont pas toutes systématiquement évitées, mais seulement celles qui peuvent mener à des blocages ou à des dévalorisations. Les relations de coopétition concourant à la stimulation de l'apprentissage sont développées. La variation des types de relations complémentaires permet d'éviter la spécialisation et l'enfermement dans des rôles. Le respect des différences dans les rythmes et les démarches cognitives ne conduit pas à des étiquetages ou à des compartimentations, car celles-ci sont exprimées, discutées, et doivent souvent déboucher sur des formulations communes de consignes ou de critères d'évaluation

4.6.4. Les relations de co-animation

La situation de co-animation est recherchée et privilégiée. Si elle n'est pas systématisée, c'est en raison de problèmes logistiques ou financiers. Tout comme dans *« autour du roman »*, cette co-animation n'aboutit aucunement à une spécialisation des rôles. Tous les rôles sont partagés, et non répartis : un rôle de

ponctuation de séances et d'étapes, de veille sur les normes et l'éthique, de régulation des relations, de relance du dialogue pédagogique, de veille sur les apprentissages et de saisie des opportunités d'apprentissage, d'évaluation du dispositif.

4.6.5. Distribution des compétences et dévolution pédagogique

Les relations entre enseignants et élèves évoluent de façon analogue à notre cas *« autour du roman »*, vers une définition des enseignants comme « personnes ressources parmi d'autres », les autres personnes ressources étant d'autres élèves, les tuteurs de troisième, les membres de l'équipe du CDI, les autres membres de l'équipe éducative, les relations extérieures, etc…

Les enseignants apportent très rarement une réponse sur les contenus. Ils aident les élèves à construire individuellement et collectivement leurs moyens d'apprendre.

Pour les élèves de sixième, deux mois sont consacrés à la construction et à l'appropriation individuelle et collective du système d'activités, des espaces-temps, normes, ressources pédagogiques, outils, méthodes qui le constituent.

La dévolution pédagogique (ou didactique) n'intervient qu'après ce premier temps d'apprentissage, que tout autant que les ressources de ce niveau précédent ont été mobilisées par les groupes d'élèves.

> La dévolution didactique est une cession volontaire. Volontairement, l'enseignant refuse l'acte d'enseigner et place, de ce fait, l'élève dans une situation telle qu'il doive prendre en charge lui-même son propre apprentissage. (JONNAERT et VANDER BORGHT, 1999, p. 207)**.**

Les rôles des enseignants varient en fonction des situations et de l'évolution du système dans la durée, et présentent **une grande tolérance à l'ambiguïté des rôles**. Les élèves prennent en charge une partie de leur rôle traditionnel. En organisant la conférence d'un élève devant des élèves, des parents et le corps enseignant, les enseignants placent celui-ci dans la position d'un expert.

Il s'agit donc d'une dévolution aux ressources du système, ainsi qu'au collectif et aux individus qui sont désormais en mesure de l'assumer.

4.6.6. Dévolution pédagogique et entretien individuel

La contre-dévolution demandée par l'élève repositionne et réinvestit autrement la relation élève-enseignant.

> Mais la dévolution n'a de sens que si l'élève l'accepte et que si, à son tour, en sorte de contre-dévolution, l'élève peut demander à l'enseignant de reprendre son métier d'enseignant. (ibid. p. 207)

Cependant, l'élève ne demande pas à l'enseignant de reprendre son rôle traditionnel. L'élève qui sollicite un entretien avec la documentaliste ou avec l'enseignant se positionne comme un individu autonome qui demande l'aide d'un **expert du processus d'apprentissage.** L'élève veut progresser dans ses stratégies d'apprentissage, il demande conseil à un spécialiste, investissant l'enseignante dans un rôle de **consultante**. C'est donc le rôle « final » des enseignants : consultants, experts du processus d'apprentissage, **amenant les élèves** à comprendre leurs propres fonctionnements cognitifs et à mettre en œuvre des stratégies d'apprentissage, **à devenir experts de leurs processus d'apprentissage**, avec les outils de « l'entretien d'explicitation » (VERMERSCH, 1994), de la gestion mentale, de la PNL (Programmation Neuro-Linguistique).

4.7. Analyse des niveaux de changement, des niveaux d'apprentissage

La récursivité des objectifs et des moyens n'est pas implicite. Elle se conjugue avec la récursivité des activités. Nous dégagerons ensuite les niveaux de ressources mobilisés par le système d'apprentissage, en les confrontant aux dix principes dégagés dans notre cas *« autour du roman »*.

4.7.1. La récursivité des objectifs et des moyens

La récursivité des objectifs et des moyens est ici formulée et mise en scène, comme nous l'avons montré dans la description et l'analyse de trois activités. Pour réaliser correctement un exercice, il faut construire sa méthode de travail, ce qui suppose de connaître ses processus cognitifs, et d'essayer, en les comparant et en les évaluant, diverses stratégies d'apprentissage dans différentes situations : apprendre à apprendre. Les objectifs de niveau II sont formulés, et font l'objet d'apprentissages explicites dans les différentes séances de travail. D'ailleurs l'exercice vise l'acquisition

de méthodes de travail. Mais nous avons vu que l'objectif de l'apprentissage est tiré par un autre objectif menant vers une autre activité : apprendre à lire efficacement sert à communiquer ses goûts, ses plaisirs, à s'exprimer, à trouver sa personnalité.

4.7.2. La récursivité des activités et la métacommunication

Mais ce sont aussi les différentes activités qui forment un système récursif.

Celui-ci est formulé, par exemple, dans l'expression « lire pour communiquer, communiquer pour lire » (figure 16) qui définit le PAI « lecture ».

Dans une table ronde, l'objectif de bien communiquer, est un moyen pour inciter à lire, et aider les autres à mieux communiquer pour qu'eux aussi apprennent à inciter à lire, etc…

Notons que l'équipe pédagogique développe ainsi un projet pédagogique fondé sur une définition de l'apprentissage comme **un développement de compétences**. Le développement de compétences en lecture résulte d'une interaction en actes entre le « savoir lire », le « vouloir lire » et le « pouvoir lire ». Nous retrouvons là la définition de la compétence, formulée par Guy LE BOTERF, comme « résultant d'un savoir agir, d'un vouloir agir et d'un pouvoir agir » (LE BOTERF, 2001, p. 43). Les enseignants, comme les élèves savent « gérer des situations complexes et événementielles : prendre des initiatives, faire face à des événements, coopérer » (ibid. p. 56).

A partir d'un questionnaire conçu par une documentaliste « visiteuse », les élèves de toutes les classes de sixième ont été amenés, au cours de tables rondes spécialement aménagées à cet effet, à lister par ordre de priorité, les activités qu'ils aimaient faire, et celles qu'ils jugeaient importantes. L'activité préférée des élèves est la lecture de livres qui les intéresse, suivie de près par la préparation d'un travail ou d'une communication à une table ronde, effectuée en commun avec d'autres élèves. Les activités jugées les plus importantes, sont la participation à une table ronde, et la préparation d'une communication à une table ronde. Un signe de plus de cette contextualisation réciproque des activités, et des interactions entre les dimensions individuelle et collective.

Ce qui est ici pris comme moyen, l'activité de communication dans la table ronde, sert un objectif de niveau II, commun à l'ensemble des activités. Cette métacommunication est aussi, au moins partiellement formulée (cf les critères de réussite d'une

communication et d'une participation à la table ronde présentés en annexe 6 et en annexe 7) , elle s'exprime dans les situations par le respect des expressions des élèves, par l'écoute et la disponibilité, par l'absence d'injonction tant que les règles sont respectées. **C'est la construction d'une définition de l'apprentissage (et de l'apprentissage de la lecture) comme une activité sociale permettant le développement des compétences, des talents, des goûts, l'épanouissement de chacun. Chacun peut inventer sa place dans le groupe social** (cf notre analyse phénoménologique au chapitre 4.4.3).

Nous avons aussi une articulation récursive entre les deux PAI « lire pour projets » et « comprendre et construire sa méthode de travail » : pour savoir lire, il faut savoir apprendre à lire, mais pour savoir apprendre, il faut savoir lire.

Les activités ne sont donc pas seulement résonantes ou harmoniques, elles s'organisent en causalité circulaire.

4.7.3. Niveaux d'apprentissage collectif et systèmes de ressources

Nous sommes maintenant en mesure de dégager des pistes de réponse à notre problématique 3 :

Quelles sont les conditions de construction d'un dispositif apprenant ?

Nous allons maintenant tenter de **rapprocher de façon plus fine les différentes ressources de variété et de stabilité qui sont mobilisées, par étapes, et les niveaux d'apprentissage collectif , dans la conception, la mise en œuvre et le fonctionnement de ce dispositif-projet dans l'organisation « collège »**. Quelles sont les ressources mobilisées pour combattre la construction des limitations, que nous avons constatées dans notre cas précédent ? Comment ces ressources permettent-elles d'éviter le contournement de l'apprentissage, et la reproduction du modèle existant antérieurement ?

Nous utilisons pour cela les différents apports de l'analyse organisationnelle, de l'analyse phénoménologique, de l'analyse sémio-contextuelle, de l'analyse du système de relations, de l'analyse des niveaux d'apprentissage.

Nous confronterons ces apports aux dix principes directeurs dégagés dans notre cas « autour du roman », comparés à ceux de « l'aventure TPE ».

4.7.3.1. Le premier système de ressources : les ressources organisationnelles

Nous avons analysé ces ressources organisationnelles au chapitre 4.3. L'équipe mobilise ses buts de mission, liés à des valeurs communes, et la qualité des relations qui l'anime. Cet ajustement mutuel est renforcé par les expérimentations passées, mais aussi par l'acquisition progressive d'une culture professionnelle et de compétences partagées. Des composantes missionnaire, professionnelle et adhocratique sont déployées dans l'organisation.

Ce collège n'est pas étiqueté officiellement comme un collège expérimental, il ne bénéficie pas d'un statut spécial ou de dotations particulières, c'est un collège « ordinaire », dans lequel les enseignants sont recrutés par la voie de mutation traditionnelle, contrairement au cas que nous étudierons dans le chapitre prochain. Les composantes de stabilité sont liées à son insertion et à son maintien dans le système institutionnel traditionnel. Il devient « expérimental », de par l'action collective des enseignants, qui mobilisent depuis des années un premier ensemble de ressources organisationnelles interactives. C'est un changement bottom/top sur le plan organisationnel, ou plutôt middle/ bottom- middle/top si nous prenons en compte la position « intermédiaire » de Myriam et des enseignants précurseurs, et leur action progressive de sensibilisation et d'implication, menée simultanément en direction du chef d'établissement et des membres de l'équipe éducative, à la faveur d'une évolution institutionnelle. Le caractère « innovant » de l'établissement prend alors un tour plus officiel, grâce à la formalisation des objectifs dans les projets innovants. Les connaissances tacites sont rendues explicites, mais les expérimentations, et l'apprentissage, se poursuivent. Nous pouvons donc ici définir ce processus d'apprentissage organisationnel en double boucle, en référence au chapitre 2.2.1.4. de notre première partie, intitulé *« apprentissage individuel et apprentissage collectif » :*

- comme une réaffirmation **des buts de mission instituants de l'institution « collège », dénonçant le « détournement institué de son esprit fondateur », dans une dynamique de ré-institutionnalisation** (HESS et SAVOYE, 1993, p.57).
- comme une **reconfiguration progressive de l'organisation**, nécessaire pour servir les buts de mission, considérés comme sa raison d'être. La légitimité de

ces buts de mission vient des élèves eux-mêmes. **Les frontières de l'espace pédagogique s'élargissent pour se rapprocher de celles de l'organisation**, définie comme un espace éducatif et comme un espace d'apprentissage collectif. C'est un apprentissage en double boucle, ou reconstructif

- comme un **processus d'amplification du savoir créé par les enseignants**, par une boucle de formalisation collective et d'expérimentation.

Nous en synthétisons les éléments dans le tableau 9.

Tableau 9. Le 1er niveau de ressources : les ressources organisationnelles

Désordre : variété	Ordre : stabilité
l'invention d'un collège adapté est un enjeu social et sociétal (buts de mission) soutien du principal et du principal adjoint, facilitateurs	statut, dépendance institutionnelle de l'établissement conditions de service habituelles des personnels,
ce problème est à résoudre pour des élèves identifiés et reconnus attitude compréhensive	poids du fonctionnement bureaucratique traditionnel, de la norme de la configuration standard
expérience d'innovation passée composante professionnelle : 25 enseignants formés et motivés rayonnement académique de la MAFPEN, à travers l'une de ses représentantes, possibilité de démultiplier à l'interne la formation par des stages d'établissement effet d'exemple et de notoriété renforçant l'engagement légitimité institutionnelle de l'innovation et possibilité de déposer des projets innovants pour financer les expérimentations :	équipe éducative, notamment les administratifs, à impliquer davantage durée de formation limitée (quelques jours par an) il reste encore des enseignants non impliqués, non motivés, le dispositif est partiel moyens financiers encore insuffisants, notamment pour l'équipement du CDI les HSA sont limitées
des relations de proximité, de complicité favorisent l'émergence d'une composante adhocratique : l'organisation se reconfigure partiellement comme un système de projets, de plans d'action reconfigurant l'agencement des ressources logistiques disponibles (espace du CDI, temps de service) le personnel se constitue en équipe éducative et associe les parents	les situations de classe traditionnelle sont encore présentes les parents issus de milieux favorisés s'investissent davantage

Nous reprenons maintenant les principes directeurs que nous avons dégagés dans *« autour du roman »*, et confrontés au cas *« l'aventure TPE »*. Ainsi, nous dégageons ici des différences importantes dans la mise en œuvre du premier principe :

1. La sortie d'une « pédagogie frontale » de transmission de connaissance, s'opère par un transfert de compétence des enseignants à la situation et au cours d'action. Ils conçoivent et organisent un plan d'action articulant des ressources institutionnelles, considérées comme des ressources logistiques mobilisables dans le contexte organisationnel.

Les enseignants conçoivent effectivement un plan d'action, et utilisent les nouvelles ressources institutionnelles, mais ils ne considèrent pas le contexte organisationnel comme donné. Celui-ci **doit être progressivement reconfiguré**, à l'intérieur des limites fixées par des normes institutionnelles. **L'organisation doit s'adapter au projet, qui devient « éducatif » en mobilisant l'ensemble des acteurs et non seulement les enseignants, elle doit se réinstituer.**

Examinons maintenant le deuxième principe :

> 2. Ce plan d'action est tourné vers un public connu et reconnu, il est orienté par une connaissance empathique des apprenants, et de leurs enjeux. Ceux-ci sont d'abord compris et acceptés comme ils sont.

Sa mise en œuvre se caractérise ici par une très grande attention portée aux élèves, à leurs difficultés particulières, à la nécessité de développer des activités différenciées, respectant les personnalités, les rythmes d'apprentissage, les différences cognitives. L'égalité des chances est un enjeu social, sociétal, un enjeu d'existence pour l'organisation « collège ».

4.7.3.2. Le deuxième système de ressources : le système d'activités

Chaque activité s'inscrit dans un mobile d'action immédiat, stimulant, de production ; préparer ou effectuer une communication, faire une fiche de lecture pour la librairie, rechercher un livre pour le lire à la suite d'une prestation effectuée en table ronde…

Mais chacune de ces activités n'est jamais autosuffisante. Le deuxième niveau de ressources est ce système projet se traduisant dans différentes activités construites à partir de la mobilisation des contextes spatiaux, temporels, relationnels et surtout identitaires. L'activité de chaque sous-système projet est finalisée et contextualisée de façon récursive par **un autre sous-système d'activités.** Ces activités sont ainsi tirées par des mobiles d'action, des objectifs affichés, et des objectifs d'émergence qui forment un système d'attracteurs (Lire pour communiquer, communiquer pour lire, lire pour apprendre, apprendre à apprendre pour apprendre…). Leur articulation récursive permet de les inscrire dans des projets plus globaux : « apprendre pour réussir mon cycle d'études et optimiser mes méthodes de travail, connaître mes points faibles et les améliorer, me servir de mes points forts comme leviers, me connaître et m'épanouir, en aidant les autres à se connaître et à s'épanouir, trouver ma place dans la société en

expérimentant la construction d'un monde dans lequel on respecte les différences » (cf chapitres 4.7.1. *« la récursivité des objectifs »*, et 4.7.2. *« la récursivité des activités »*.

Dans ce système, la table ronde est l'activité symbolique matérialisant les progrès effectués par les élèves, l'expression médiatisée des activités extérieures, **le spectacle de leurs apprentissages.** Mais l'activité « table ronde » n'est pas auto-finalisée : elle renvoie à l'acte de lecture et à l'acquisition de compétences en lecture. Ces activités sont des constellations de travail tournées vers l'environnement interne : le cycle d'études, et vers l'environnement externe : la librairie, la bibliothèque, des conférences ou voyages… Les élèves construisent le sens de leurs apprentissage dans leur **circulation entre ces activités.**

Nous pouvons ici commenter les mises en œuvre des principes 3, 4, 5 et 6 , que nous reprenons successivement :

> 3. Dans le paradigme constructiviste, ce plan d'action définit l'apprentissage comme « situé » pour des apprenants : les connaissances s'acquièrent empiriquement en situation

L'apprentissage est ici défini comme un « agir communicationnel » en actes, en paroles, en gestes mentaux, expérimenté par chacun dans des situations sociales diversifiées.

> 4. Si la construction est perçue comme séquentielle, elle perd son caractère linéaire et répétitif : ponctuations, cycles, rétroactions en constituent le cadre temporel.

La construction des activités est séquentielle, mais avec des cycles variés. Il y a d'abord un cycle d'habituation, pour l'ensemble des activités pendant deux à trois mois, puis un cycle de fonctionnement et d'émergence. Mais ces cycles sont traversés par des cycles parcours, entre ateliers et tables rondes pour le PAI « lecture », entre ateliers, classes, entretiens individuels pour le PAI « méthode de travail », des cycles transversaux courts, comme celui de la lecture de consignes ou de la prise de notes, etc…

> 5. Dans cette conception, il y a une prise en compte tacite de l'articulation récursive entre les différents mobiles d'action en situation, les objectifs affichés, et les objectifs d'émergence d'apprentissage.

Enfin, nous avons analysé la récursivité des objectifs et des moyens, conjuguée avec la récursivité des activités. Cette prise en compte n'est pas tacite, elle est en partie formulée.

> 6. La complexité de ce dispositif est dialogique. Dans cette complexité, il y a des antagonismes qu'il faut en permanence tenir ensemble. Ce sont des ressources de variété et de limitation, de désordre et d'ordre, qu'il faudra combiner. Ces ressources ne se mobilisent pas directement et unilatéralement. Pour agir sur un contexte donné, il faut mobiliser et combiner les autres, en situation.

Les analyses phénoménologiques, sémio-contextuelle, ainsi que l'analyse du système de relations font apparaître cette conception dialogique des situations, mais aussi de l'ensemble du système d'activités et de projets. Le tableau 10 synthétise la dialogique de ce deuxième système de ressources.

Tableau 10. Le 2ème système de ressources : le système d'activités

Variété, le chaos	L'ordre
Eclatement de la classe et polyvalence des lieux, constellations de travail	Situations rassurantes : formatives ou auto-évaluatives, travail en équipe par affinités Instauration de nouveaux rites et interdits Stabilité du groupe « table ronde » Maintien de situations de classes non incluses dans le dispositif
Situations sollicitant la réflexion et l'expression de l'élève	Situations stimulantes : aspect ludique ou utilité d'un projet
Diversité des ressources documentaires utilisées en même temps par des équipes d'élèves différents : densité	Outils de guidage, co-animation, cycle d'habituation préalable, résonance (temps rituels identiques), récursivité Respect (relatif) du programme

4.7.3.3. Le troisième système de ressources : expressions et échanges : co-gestion des normes et des émergences

Celui-ci est constitué par les expressions et les échanges produits dans l'effectuation de ces activités dans des configurations données : organisation spatiale et temporelle, climat relationnel, donations de rôles, positionnements entre élèves, entre enseignants et élèves.

Ces ressources permettent une prise en charge partielle par les élèves de la fonction de décision (« executive function »). Les groupes d'acteurs collectifs élèves prennent

progressivement en charge, en co-gestion avec l'équipe éducative, l'organisation temporelle et spatiale des activités, le contenu de certaines séquences, la répartition des rôles, la régulation des échanges, la promotion de l'entraide et du respect mutuel, en bref, la création et le maintien des normes de fonctionnement.

La sérendipité est définie comme « une capacité à découvrir, inventer, créer ou imaginer quelque chose de non trivial sans l'avoir délibérément cherché » (PERRIAULT, 2000, p. 43). Elle ne peut donc être programmée.

> « Tout ce que nous pouvons programmer, c'est que si l'imprévu se présente, l'utilisateur sera incité à observer et à agir de lui-même, pour tenter de faire une abduction correcte du fait surprenant ». (VAN ANDEL et BOURCIER, [2002], p.5)

Dans notre cas intitulé « *autour du roman* », pour les élèves, l'imprévu s'est présenté quand ils ont été confrontés à des illustrations différentes, toutes vraies et fausses du *Père Goriot.* La « vérité » ne pouvait jaillir que d'une confrontation et d'une réflexion collective. Mais cet imprévu était tacitement programmé par les enseignantes. L'imprévu se présente ici quand les élèves découvrent qu'un de leurs camarades, qui lit beaucoup ne veut pas communiquer en table ronde. Ils ont la disponibilité de capter ce qu'on pourrait appeler « un signal faible ». L'imprévu se manifeste enfin quand une élève définit la lecture comme l'écriture poétique, se plaçant dans l'esprit et non dans la lettre de cette table ronde. Les groupes d'élèves prennent ainsi en charge, en co-gestion avec l'équipe éducative, non seulement le fonctionnement des activités, mais la veille sur les apprentissages et l'évolution des activités.

Le tableau suivant présente ce troisième système de ressources

Tableau 11. Le 3ème système de ressources : expressions et échanges. Co-gestion des normes et des émergences

Variété, le chaos	L'ordre
Nombreux couplages relationnels	Nouvelle norme de respect émergente
Relations symétriques Relations complémentaires variées	Ces situations sont collectives et aboutissent à une valorisation collective Situations de coopétition. Pas de relations symétriques individuelles entre élèves, ou entre professeurs et élèves Situations de relations complémentaires également
Abandon par les enseignants d'une partie de leur rôle traditionnel	Outils de guidage, supports individuels et collectifs de mémoire et d'autoévaluation Cognition distribuée Nouvelle norme de respect émergente
Dotation alternante de rôles : dérapages possibles Mise en difficulté d'élèves par des situations de critique, d'exclusion	Intervention de régulation par les élèves, à défaut par les enseignants La règle : on donne des conseils pour s'améliorer, on n'effectue pas de jugement Seuls l'élève ou le groupe s'auto-évaluent
Émergences nouvelles non prévues par les enseignants	Valorisation, exploitation, développement et intégration dans le système d'activités

La présentation de ce troisième niveau de ressources nous amène à reconsidérer nos principes 7, 8, et 9.

> 7. Ces ressources peuvent être anticipées, mais elles se mobilisent en se construisant dans l'action pour favoriser l'émergence d'apprentissages. Dans l'action, la vision logistique des ressources qui seront sollicitées (rationalité procédurale) devient une vision stratégique, en situation, d'un dispositif comme système de ressources (rationalité téléonomique). Les enseignants deviennent alors tacticiens et veilleurs en situation dans la manipulation et l'utilisation de ressources stratégiques pour l'apprentissage.

Nous pouvons ici relever des différences importantes. Les ressources sont sollicitées sur le plan stratégique, dans le cycle d'habituation. Mais ces ressources sont progressivement co-gérées par les enseignants et les élèves. Cette rationalité téléonomique est partagée : l'élève, individuellement, prend en charge sa stratégie d'apprentissage; les élèves, collectivement, partagent la veille en situation avec les enseignants.

> 8. L'attention portée au processus d'apprentissage, plus qu'à la « vérité disciplinaire » peut déboucher, en situation, sur une vision plus constructiviste des connaissances disciplinaires, comme situées historiquement

Une très grande attention est portée aux processus individuels d'apprentissage. Les évocations respectives des élèves renseignent les enseignants sur ces processus et leurs visions de l'objet d'apprentissage, à laquelle ils n'opposent pas une réponse correcte. La vérité disciplinaire est construite par le groupe en situation, dans un espace temps donné.

> 9. Elle peut déboucher aussi sur une vision constructiviste par l'enseignant de sa profession : l'enseignant apprend grâce à la nouveauté des situations, qu'il ne peut jamais anticiper complètement, car la situation présente modifie le déroulement des séances ultérieures. L'enseignant est à la fois en dehors de la situation (veille stratégique téléonomique), et dans la situation. Il remet en jeu, dans l'action, son identité en réagissant à l'imprévu, en construisant sa définition de la situation (rationalité téléologique).

Enseignants et élèves sont à la fois en dehors de la situation (anticipation, stratégie), et dans la situation car ils saisissent les opportunités d'apprentissage, et improvisent de nouvelles situations, dans lesquelles ils expriment différemment leurs identités (veille, attention aux émergences). La stratégie se redéfinit, en situation, comme **« une conjonction du « délibéré » et de « l'émergent »** (GÉNELOT, 2001, p.294-300), des rationalités téléonomique et téléologique. L'apprentissage est perçu par les acteurs comme un phénomène complexe et émergent, qui ne peut être complètement planifié, qui ne saurait être réduit à une succession linéaire et cumulative d'acquisitions de savoirs ou de savoir-faire.

4.7.3.4. Le quatrième niveau de ressources

Les inventions locales, les improvisations se traduisent dans de nouvelles activités émergentes. Ces activités sont expérimentées, évaluées, développées et institutionnalisées, contribuant à améliorer les projets existants. Mais elles se traduisent aussi par la réinjection de nouveaux projets dans le système qui devient auto-référent.

En effet, les enseignants apprennent à se servir des émergences du système pour contribuer à sa dynamique et à ses transformations. Ils sont investis d'un rôle de « super-gestionnaires » de l'éthique du système, et pratiquent une veille sur les émergences.

Dans un tel contexte, les « visiteurs » comme les parents, les enseignants ou les documentalistes stagiaires sont naturellement amenés à participer aux activités, à

s’investir, en fonction de leur disponibilité, dans le développement du dispositif. Ainsi, telle documentaliste stagiaire prend en charge une classe d’adaptation et accompagne ces élèves dans la préparation de leur stage en entreprise, telle autre travaille à l’informatisation du CDI et à l’aménagement, avec les élèves, d’un coin lecture agréable. Une autre prend en charge un atelier de prises de notes.

Les groupes d’acteurs collectifs élèves prennent progressivement en charge, non seulement le fonctionnement du système, mais ses possibilités d’amélioration, de développement, en co-gestion avec l’équipe éducative. Cette émergence est produite par l’autoréférence du système qui s’autonomise, et reconfigure progressivement l’organisation « collège ». Le système construit et est construit par ce qui se produit en son sein. Le projet pédagogique s’appuie sur ce qui doit se construire, les ressources émergentes de niveau 3 et 4. Ce système est capable de maintenir, de relier, de produire : Cette articulation systémique est traversée par la récursivité des objectifs.

Tableau 12. Le 4ème système de ressources : expérimentation et institutionnalisation de nouvelles activités, émergence de nouveaux projets

Variété, le chaos	L'ordre
Entretien sollicité par l'élève avec l'enseignant	Contre dévolution pédagogique Ce n'est pas un signe d'échec, mais un signe que l'élève prend en compte sa façon d'apprendre Rôle de l'enseignant consultant et accompagnateur
Émergence de situations nouvelles Expérimentations et évaluation de ces situations Emergences de nouveaux projets Improvisation de nouvelles activités Reconfiguration de l'organisation	Les ressources du système Intervention de régulation par les enseignants Intégration aux projets existants Introduction de nouveaux projets formalisés

Nous évaluons enfin la mise en œuvre du dernier principe, le principe 10 :

> 10. L'apprentissage est défini comme complexe : si les compétences mises en œuvre ne sont pas compartimentées dans l'action, des enseignants doivent être capables de concevoir ensemble des situations propices à l'apprentissage. Ceci implique une connaissance empathique de l'autre enseignant, d'abord reconnu comme il est. Mais ils sortent également, par les échanges et l'action commune, de leur logique de spécialisation. Notons que dans le cas présent, les concepteurs du dispositif sont aussi les aménageurs de ressources et les intervenants, même s'ils n'agissent pas toujours simultanément. L'alternance entre les intervenants et les lieux ne se traduit pas par une division accrue du travail, mais au contraire par une déspécialisation, et les formes des différentes situations alternantes ont tendance à converger

Nous avons déjà analysé ces relations de co-animation interdisciplinaire. Elles renforcent la complicité dans l'action. Mais cette dé-spécialisation des rôles concerne l'ensemble de l'équipe éducative. **Les formes de convergence entre les situations sont variées** : redondance de micro-situations rituelles, résonance et harmonique des objectifs, convergence des méta-communications. **Mais le système produit aussi de la variété, avec l'invention de nouvelles situations et la formalisation de nouveaux projets.**

La figure 17 page suivante illustre ces niveaux de ressources. Pour en faciliter la lisibilité, nous ne représentons pas l'ensemble des activités, mais seulement l'articulation entre les deux PAI moteurs.

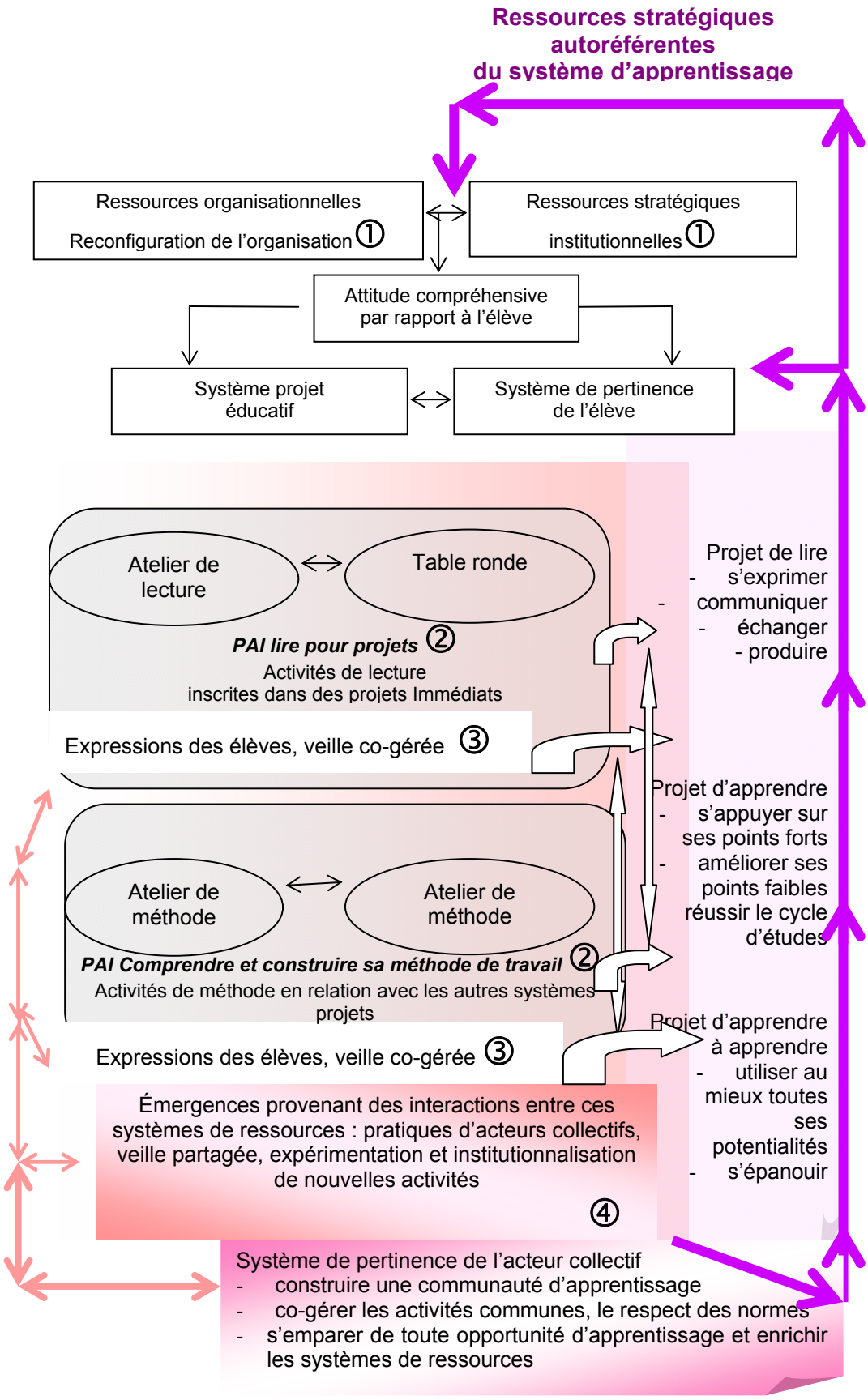


Figure 17 : le système de ressources

4.7.4. Diversité des rôles joués par les enseignants

Après la mise en œuvre, les activités de fonctionnement et de développement du dispositif ne font pas émerger de division du travail, de spécialisation des rôles entre enseignants. Au contraire, elles permettent un enrichissement et une dé-spécialisation des rôles.

Les enseignants animent alternativement tel ou tel atelier, ou la table ronde et ne se spécialisent pas. Des enseignants en langue, en histoire, sont partie prenante du dispositif « lecture ». Si telle ou telle documentaliste stagiaire prend en charge, en complémentarité, un domaine laissé en jachère, elle participe aussi aux autres activités. Le tableau 13 synthétise les apports de nos différentes analyses, en ce qui concerne les rôles joués par l'équipe éducative, et les ressources qu'elle mobilise.

Tableau 13. Actions, rôles et ressources de l'équipe éducative

Action	Rôle	Ressources
Conception d'un projet, amélioration du dispositif	Co-concepteurs de projet, et direction de projet en relation avec la direction : ingénierie stratégique reconfigurant progressivement l'organisation : conjonction de logiques	**Ressources institutionnelles** : • cadre légitimant : institutionnalisation de l'innovation, projet d'établissement, projets innovants et financement HSA • action de la MAFPEN et statut de formatrice de Myriam : stages possibles dans l'établissement **Ressources organisationnelles** • buts de mission : enjeu social et sociétal • qualité des relations, expérimentations passées, bilans effectués • culture professionnelle commune et motivation d'un noyau d'enseignants innovants • urgence des problèmes d'apprentissages rencontrés par les élèves, démarche compréhensive, enjeu crucial pour le collège • soutien inconditionnel de la direction, facilitatrice • reconfiguration de l'organisation : composantes missionnaire, professionnelle, adhocratique • implication progressive de l'équipe éducative
Elaboration du système d'activités Scénarios Construction dramatique	Stratèges Créateurs Scénaristes	• Ajustement mutuel fréquent au CDI, expériences de terrain partagées • Compétences et valeurs professionnelles communes : démarches et outils (pédagogie différenciée, gestion mentale, PNL, lecture, interdisciplinarité…) • formations spécifiques des enseignants • Identités des élèves, démarche compréhensive • Apprentissage considéré comme complexe, transfert anticipé de compétences aux situations, aux systèmes d'activités, puis aux élèves • récursivité des objectifs et des moyens, des activités
Initialisation	Metteurs en scène	**Ressources contextuelles** : • statutaires • spatiales et temporelles (le CDI, les barrettes, les constellations de travail, les partenariats, l'habituation préalable, les rites et interdits, l'alternance, la résonance) • relationnelles : co-animation, couplages relationnels, rôles • identitaires : mobiles d'action, différenciation, respect des personnalités, **Ressources pédagogiques** : outils d'autoévaluation, guides, logiciels, fiches méthodes, livres
Déroulement	Stratèges : • ponctuation de séance • initialisation d'étapes • distribution des rôles • régulation des échanges et des modes d'interaction Co-Gestionnaires Co-Veilleurs : • les processus d'apprentissage • les émergences	• Les systèmes d'activités • La récursivité des objectifs et des moyens, des activités • Les donations de rôle • L'émergence d'une norme de fonctionnement partagée : dévolution partielle du fonctionnement • Cognition distribuée, « executive function » prise en charge par le collectif, de la régulation des échanges, de la veille, économie cognitive pour les enseignants • Productions et échanges passés, outils de mémoire et d'autoévaluation • Innovations des élèves, nouveaux rôles
Émergence d'un nouveau projet à partir des situations nouvelles et des bilans	Co-concepteurs de projet	Etc…

4.8. Risques encourus et limites du système d'apprentissage

Nous confrontons maintenant ces réponses avec les apports de nos cas précédents, pour comprendre les risques encourus dans le fonctionnement dialogique de ce système d'apprentissage, et les limites du dispositif *« lecture et projets »*.

4.8.1. La dialogique du délibéré et de l'émergent

Nous avons présenté la dialogique du système comme une conjonction de désordre et de stabilité. Cette dialogique met en relief la dimension stratégique et la dimension complexe de la conception du dispositif, qui parcourent nos dix principes, et plus particulièrement les principes 4 à 10. Les enseignants inventent et mettent donc en place une organisation évolutive, semi-stable, composée d'une dualité permanente entre ordre et chaos, qu'ils doivent ensuite « manager dans la complexité ». **La dialogique du « délibéré » et de « l'émergent » doit aussi être négociée en permanence. Elle suppose de tenir ensemble rationalité téléonomique et rationalité téléologique**. Quelles ressources mobiliser pour que des événements se produisent ? Quels événements émergents prévenir ? Quels événements émergents veut-on réinjecter délibérément dans le système ?

Nous avons constaté dans le cas « aventure TPE » une carence stratégique. Les enseignants, de bonne volonté, ne servent pas délibérément des objectifs de restauration du modèle traditionnel. Ils changent, au gré des émergences produites par les élèves. Ils se sont ouverts à l'imprévu, mais l'imprévu n'est venu que des bons élèves. A l'opposé, Madame LACARRIERE a préféré conserver ses valeurs, elle n'a pas voulu voir l'imprévu.

L'apprentissage est défini dans ce cas *« lecture et projets »*, pour les enseignants et pour les élèves, comme une amélioration de la « capacité à mobiliser des ressources pour agir » (PERRENOUD, 1996, p.9), mais agir, c'est aussi prévenir le risque de retour à l'ordre ancien, préserver des conditions favorables à l'apprentissage. Nous avons vu que cette veille est progressivement distribuée entre les acteurs, portés par les niveaux de ressources que nous venons d'aborder. Dans « l'aventure TPE », elle est inégalement distribuée entre les élèves. Il faut que des ressources soient déjà là pour que d'autres puissent apparaître, quand on les sollicite, sinon les enseignants ne peuvent gérer la complexité de l'action stratégique en situation. Ils se laissent alors

emporter par l'un des « pôles » des couples dialogiques repérés par PERRENOUD (ibid). La situation échappe, ou devient dilemme : vers la personne/ vers la société, vers l'unité /vers la diversité, vers la dépendance/ vers l'autonomie, vers l'invariance / vers le changement, vers l'ouverture /vers la fermeture, vers l'harmonie /vers le conflit, vers l'égalité /vers la différence… Nous avions déjà exploré ces dialogiques, dans notre cas *« autour du roman »,* avec l'analyse des micro-situations constitutives de la première séance modulaire et l'analyse sémio-contextuelle du dispositif (chapitre 2.5 et tableau 5), dans notre cas « l'aventure TPE » (chapitre 3.4, et notamment le tableau 6).

4.8.2. L'importance des ressources organisationnelles, et de la mobilisation stratégique : le poids des anciens modèles

Cette réflexion attire notre attention sur les ressources de premier et de deuxième niveau. La richesse de la ressource de premier niveau est décisive, et particulièrement l'attitude compréhensive envers les élèves et entre enseignants, la vision constructiviste et situationnelle de l'apprentissage. Mais si les ressources organisationnelles ne sont pas mobilisées, pour concevoir un plan d'action stratégique (ingénierie de formation et ingénierie pédagogique), cette vision de l'apprentissage ne suffit pas pour faire émerger un contexte favorable à l'apprentissage de tous, comme l'a montré notre cas *« aventure TPE »*.

Nous avons vu qu'au deuxième niveau, l'équipe pédagogique et les élèves doivent combattre des habitus. Il y a un très grand risque de retour à l'ordre ancien. Les enseignants s'appuient sur leur statut pour mettre en œuvre ce nouveau dispositif. Les élèves peuvent jouer à « faire semblant », et dans leurs sollicitations inciter les enseignants à recourir à leur rôle traditionnel, alors que de nouvelles normes de fonctionnement ne sont pas encore construites. Ce sont ces ressources de premier et de deuxième niveau qui font défaut dans la mise en place des activités de TPE décrite précédemment. Dans ce cas, la dynamique des activités, en situation, peut faire évoluer les attitudes et les visions de l'apprentissage, mais les logiques d'action en situation doivent être plus fortes que les normes déjà-là. L'habituation à de nouvelles normes doit permettre d'éviter le retour insidieux à des règles anciennes.

4.8.3. Ou le risque d'éclatement ?

Au 3ème niveau, le système peut être victime de son succès dans la mise en œuvre des ressources de niveau 2. Il y aurait alors un très grand risque d'éclatement : profusion des activités, et prises d'initiatives par les élèves. Ce risque est modéré par le maintien du cadre institutionnel du collège, et la persistance d'un fonctionnement bureaucratique. L'adhocratie est partielle. L'articulation des projets et la finalisation réciproque des activités, leur inscription dans une dynamique de développement de compétences, les normes de fonctionnement émergentes (ressources du niveau précédent), l'attention portée au processus d'apprentissage, permettent d'éviter l'enfermement dans le relationnel : un piège de la pédagogie non directive.

4.8.4. Le déploiement du dispositif, la routine, ou la marginalisation ?

Au 4ème niveau : l'organisation s'appuie sur sa courbe d'expérience. Le premier risque est celui de l'homéostasie du nouveau système. Il faut veiller à l'exploitation des émergences. Cette courbe d'expérience est limitée, avec le turn-over des élèves. **Rappelons que le dispositif ne couvre pas l'ensemble des situations pédagogiques, il est encore partiel** : la moitié des enseignants est concernée, ainsi que l'ensemble des apprentissages pour toutes les classes de 6ème, certaines classes de 4ème. Certaines des activités de lecture sont maintenues en 5ème. Si les acquis ne sont pas durables, l'élève peut revenir à un fonctionnement traditionnel. L'équipe éducative développe, dans la limite de ses moyens, des activités en direction d'autres publics : travaux de tutorat entre élèves de 6ème et de 3ème, accompagnement des classes en alternance, sensibilisation des parents dans l'accompagnement qu'ils donnent à domicile à leurs enfants… C'est le risque que présentent tous les dispositifs « partiels » : limitation à une séquence et une classe (« *autour du roman* »), à deux disciplines et à un ou deux niveaux (*« l'aventure TPE »*), à une série de classes (*« lecture et projets »*).

Le sens donné par les enseignants et les élèves à ces dispositifs est ici à rapprocher du fonctionnement de l'ensemble des activités pédagogiques dans l'établissement : une expérimentation de portée limitée (*« autour du roman »*), un nouveau type d'activités à articuler avec le fonctionnement inchangé des autres activités traditionnelles, un espace bien délimité, plus propice à l'expression de l'élève *(« l'aventure TPE »)*, une « poche d'innovation » ou au contraire une expansion

progressive de ces formes d'activités, dans les limites autorisées par l'institution (« *lecture et projets* »).

« Spectacles », « Paroles », « Histoires »[36] (métaphore)

Les scénaristes écrivent pour des artistes identifiés le premier acte d'une pièce, donnent la structure d'intrigue, et plantent des décors. Les acteurs doivent inventer le spectacle en le jouant, à partir des ressources données dans l'écriture du premier acte et dans la mise à disposition de décors, de costumes et d'accessoires.

Mais les distributions de rôles changent. On peut choisir un rôle, mais on peut aussi en improviser d'autres et les soumettre au groupe, qui donne des conseils. Pour ces rôles nouveaux, il faut parfois choisir d'autres décors, et même réécrire le début de la pièce. Les acteurs de la troupe sont aussi maintenant des scénaristes et des metteurs en scène.

Les anciens scénaristes deviennent tour à tour spectateurs de toutes ces paroles, de toutes ces histoires, régisseurs, accessoiristes et machinistes pour les nouveaux spectacles, mais aussi experts consultants sur rendez-vous. Grâce aux artistes de la troupe, ils inventent aussi des rôles nouveaux.

[36] en hommage, encore, à Jacques PRÉVERT

Conclusion

Nous synthétisons maintenant les éléments de réponse à nos trois problématiques :

- celle de la compréhension des interactions, des processus de communication en jeu dans des situations et dispositifs formels d'apprentissage, qui s'écartent du face à face pédagogique, qui mettent en œuvre des apprentissages individuels et collectifs (problématique 1) ;
- et celle de la compréhension des interactions en jeu dans un apprentissage collectif dans une organisation (problématique 2).
- et celle des conditions de construction d'un dispositif apprenant (problématique 3).

Récursivité et dialogique caractérisent ce dispositif, dans la mise en œuvre d'un système de ressources complexe qui permet d'éviter à la fois l'enfermement dans des situations paradoxales et la dispersion ou la dilution d'activités disjointes : le non apprentissage ou l'apprentissage sélectif qui ne peut servir l'apprentissage collectif. C'était l'écueil que nous avons rencontré dans notre séquence de TPE.

La récursivité des moyens et des objectifs amène les acteurs à donner une définition récursive de l'apprentissage : l'apprentissage individuel est la condition d'un apprentissage collectif, l'apprentissage collectif est la condition d'un apprentissage individuel.

Les systèmes de ressources de désordre et d'ordre, de variété et d'unité permettent de gérer cette définition complexe de l'apprentissage. Ce sont grâce à des repères et des références stables que les individualités peuvent s'exprimer.

Si le groupe de table ronde, véritable groupe témoin porteur d'une mémoire collective, permet à tous de voir, et à chacun de donner à voir les progrès accomplis, il permet aussi d'apprendre en faisant, grâce aux conseils donnés. Mais la diversité des activités, des situations et des parcours rend possibles des apprentissages personnalisés.

Ce n'est qu'au prix de l'acceptation d'un cadre normatif et social, que chaque élève peut conquérir sa liberté, dans la reconnaissance collective de sa personnalité. Mais ce cadre, qui lui permet de s'exprimer, il doit le reconstruire. Si l'espace de choix pour l'élève de sixième est faible en début d'année, car il ne choisit pas ses ateliers de

travail, il s'élargit progressivement, à partir de la prise de conscience de ses démarches, de ses goûts, de l'auto-évaluation de ses stratégies d'apprentissage.

La conjonction de normes stables, de l'articulation entre les dimensions individuelle et sociale de l'apprentissage, de situations repères avec des groupes identiques, avec la diversité et le réaménagement permanent de situations, permettent d'éviter l'enfermement dans des parcours individuels disjoints programmés sur profil, qui seraient prescrits à partir des seules données cognitives.

Mais les enseignants apprennent des situations, en distribuant progressivement certaines de leurs compétences traditionnelles : l'organisation et la gestion d'une séance, l'apport de contenus, de conseils. Grâce à ces économies cognitives, ils peuvent reporter leur vigilance sur le respect de l'éthique, l'évaluation des apprentissages et des dispositifs, la saisie des opportunités d'amélioration, l'expérimentation de nouvelles situations. La co-animation et les concertations fréquentes dans l'équipe ne permettent pas seulement d'assurer cette résonance entre les activités, et d'accompagner les élèves de façon personnalisée. Grâce à cet ajustement mutuel, le dispositif est évalué et réajusté, les nouvelles expérimentations se diffusent, puis reconfigurent les projets (problématique 2).

Le tableau 13 page suivante récapitule les modalités ou degrés de mise en œuvre de nos dix principes, en comparaison avec nos deux cas précédents. Les différences majeures sont les suivantes :

- le plan d'action collective est à visée générale, il concerne tous les acteurs, l'ensemble de l'équipe éducative et non seulement les enseignants. Il doit apporter des réponses à un problème local, dont l'enjeu est social et sociétal ; il se développe progressivement ;
- le contexte organisationnel n'est pas considéré comme donné, et l'organisation est partiellement reconfigurée ;
- les difficultés particulières et l'hétérogénéité des publics sont prises en compte ;
- les cycles sont variés, et ils ne sont pas disjoints, ils sont ponctués par la présence d'un cycle et d'un couplage relationnel stable : la table ronde ;
- la métacommunication est formulée, mais les élèves l'expriment en actes ;

- la conception du système est dialogique et récursive ;
- la rationalité téléonomique est partagée entre enseignants et élèves : stratégies individuelles et collectives
- rationalité téléonomique et rationalité téléologique sont conjuguées ;
- la distribution de compétences aux élèves, via les situations et les dispositifs, permet aux enseignants de se rendre disponibles pour la veille, l'évaluation et l'expérimentation. Ils peuvent observer, analyser et saisir les opportunités émergentes d'apprentissage ;
- la fréquence des situations de co-animation interdisciplinaire, des situations de coordination informelles d'arrière-scène, permet la résonance des activités, et favorise le partage et la diffusion des expériences ;
- la dynamique de convergence est associée à une dynamique de variété, puisque de nouvelles situations expérimentées, puis réinjectées dans le dispositif, puisque de nouveaux projets sont formalisés.

Tableau 14. Comparaison entre les principes directeurs de « autour du roman », de « l'aventure TPE », et de « lecture et projets »

principe	Cas « autour du roman »	Cas « aventure TPE »	Cas « lecture et projets »
1	transfert de compétences des enseignants à la situation et au cours d'action ; plan d'action articulant des ressources logistiques mobilisables dans le contexte organisationnel	**pas de plan d'action conçu par les enseignants ;** le problème est celui de la mise en œuvre des TPE en accord avec les nouvelles normes, avec les limitations organisationnelles	**Un plan d'action collective est conçu, mais le contexte organisationnel n'est pas considéré comme donné, l'organisation est reconfigurée**
2	plan d'action tourné vers un public connu et reconnu. Les apprenants sont compris et acceptés comme ils sont	conscience de l'intérêt des TPE pour dynamiser les élèves, mais **pas de prise en compte de leurs difficultés particulières**	plan d'action tourné vers tous les élèves, considérés comme des personnes, et **plus particulièrement les élèves en difficulté**
3	ce plan d'action définit l'apprentissage comme situé pour les apprenants	ce n'est pas le plan d'action, ce sont les nouvelles normes qui le définissent comme situé	ce plan d'action définit l'apprentissage comme situé, pour **un public hétérogène**
4	construction séquentielle, mais cyclique :	présence de cycles disjoints commandés par les activités des groupes, **monoréférence du couple « groupes d'élèves »/enseignant**	la construction est séquentielle, mais **les cycles sont variés** : cycle d'habituation, cycles parcours, cycles transversaux… présence d'un cycle et d'un couplage relationnel stables : la « table ronde »
5	récursivité tacite des objectifs et des moyens	formalisation partielle dans les consignes, formalisation partielle par les élèves, la métacommunication est plus officialisée, mais non mise en scène	prise en compte formulée de la récursivité entre objectifs et moyens, entre les activités la métacommunication est formulée, mais les élèves l'expriment en actes
6	conception dialogique du dispositif, ressources de variété et d'ordre	le dispositif est dialogique, mais il n'est pas conçu par les enseignants. **Pas d'anticipation stratégique**	conception dialogique du dispositif : situations, systèmes d'activités et de projets

Tableau 13. Comparaison entre les principes directeurs de « autour du roman », de « l'aventure TPE », et de « lecture et projets » (suite)

principe	Cas « autour du roman »	Cas « aventure TPE »	Cas « lecture et projets »
7	en situation, les enseignants deviennent tacticiens et veilleurs, manipulant des ressources stratégiques	Ce sont **les élèves qui vont mobiliser les ressources stratégiques d'apprentissage, en formant des plans d'action** pas d'émergence de cette rationalité par les enseignants	les ressources sont sollicitées, sur le plan stratégique, dans un cycle d'habituation. **la rationalité téléonomique est partagée entre enseignants et élèves : compétences distribuées et dévolution pédagogique**
8	attention portée au processus d'apprentissage, et vision constructiviste des connaissances disciplinaires	émergence de cette vision par les élèves, et par les enseignants,	attention portée aux processus individuels et collectifs d'apprentissage. La vérité disciplinaire est construite par le groupe en situation
9	vision constructiviste par l'enseignant de sa profession ; il apprend grâce à la nouveauté des situations ; il est en dehors de la situation (rationalité téléonomique) et dans la situation (rationalité téléologique)	les enseignants dépassent leurs spécialisations disciplinaires respectives, et leurs rôles évoluent en situation (de l'apport de connaissances à la direction de recherche, et facilitation logistique) émergence d'une rationalité téléologique avec les bons élèves. **Pas de rationalité téléonomique des enseignants**	l'action est comprise comme une conjonction du délibéré et de l'émergent : rationalité téléonomique et rationalité téléologique nombreuses situations de co-animation interdisciplinaires, ajustement mutuel, partage et diffusion des expériences concourant à rendre le dispositif flexible et évolutif
10	l'apprentissage est défini comme complexe ; les enseignants sortent de leur logique de spécialisation l'alternance entre les intervenants et les lieux se traduit par une déspécialisation, et par une convergence des formes situationnelles	déspécialisation disciplinaire dans la co-animation, mais tendance à la spécialisation des rôles et des lieux pas de convergence des différentes formes situationnelles	pas de spécialisation des rôles et des lieux convergences variées entre les situations, mais aussi invention de nouvelles situations et formalisation de nouveaux projets

2ème partie - Résumé du Chapitre 4. « Lecture et projets »

Issu d'une expérimentation collective menée par la documentaliste de l'établissement et un groupe d'enseignants innovants, dans un collège situé dans un quartier défavorisé, le dispositif pédagogique que nous analysons, en 1993, est un ensemble de projets évolutifs, construit en réponse au problème éprouvé sur le terrain : la montée de l'échec scolaire, qui remet en question la prétendue égalité des chances. Le dispositif est constitué d'un réseau d'activités gravitant autour de deux projets d'action innovants pour un ensemble de classes, s'élargissant progressivement.

L'analyse organisationnelle de ce dispositif nous permet de repérer les ressources sur lesquelles cette équipe dynamique s'appuie pour que ces projets innovants se développent. Pour servir les buts de mission, ce collège doit apporter une réponse cohérente et adaptée à l'hétérogénéité des publics. Les opportunités institutionnelles sont exploitées pour formaliser et développer les expérimentations antérieures. L'organisation se reconfigure progressivement, par le redéploiement de composantes missionnaire, adhocratique et professionnelle.

L'analyse phénoménologique nous permet de comprendre qu'une définition récursive de l'apprentissage est donnée : l'apprentissage individuel est la condition d'un apprentissage collectif et réciproquement.

L'analyse sémio-contextuelle présente une constellation d'activités qui se répondent, et s'articulent de façon récursive, mobilisant, à partir du CDI, les contextes spatiaux internes et externes dans des cycles variés, ponctués par un cycle régulier dans un groupe stable : « la table ronde ».

La diversité des ressources relationnelles mobilisées : co-animation, couplages relationnels différents, relations symétriques et relations complémentaires variées par donation alternante de rôles, distribution de compétences et dévolution pédagogique favorisent l'émergence de rôles nouveaux pour élèves et enseignants.

L'analyse des niveaux de changement nous permet de caractériser, de façon plus détaillée dans ce cas, l'organisation dialogique de ce système d'apprentissage collectif qui reconfigure progressivement l'organisation pour servir ses missions. Quatre systèmes de ressources dialogiques, combinant ordre et désordre, sont dégagés : le système de ressources organisationnelles, le système d'activités, le système émergent et co-géré des expressions et des échanges, les ressources d'expérimentation et d'institutionnalisation de nouvelles activités. La récursivité et la dialogique du dispositif permettent d'éviter des situations de non-apprentissage, ou d'apprentissages sélectifs disjoints (contrairement à« l'aventure TPE »), mais aussi l'enfermement dans des parcours programmés sur profil.

La distribution aux élèves, via les situations et les dispositifs, de certaines des compétences traditionnelles des enseignants, permettent à ces derniers de faire des économies cognitives les rendant disponibles pour la veille éthique et pédagogique, pour l'évaluation des apprentissages et des dispositifs, et la saisie des opportunités d'amélioration. Grâce à la co-animation et à l'ajustement mutuel « d'arrière-scène », les nouvelles expérimentations se diffusent, pour donner lieu ensuite à la mise en œuvre de nouveaux projets.

5. Un collège « normal » mais pas ordinaire

- « Oh ! Tu as beau lui dire de ne pas la casser, il la cassera tout de même »
[la cruche]
- « Mais enfin, pourquoi voulez-vous que je la casse ?»
- « Je ne veux pas que tu la casses, je te dis que tu la casseras.»

Alphonse DAUDET (Le petit chose)

L'imagination est plus importante que le savoir. Le savoir est limité

Albert EINSTEIN

L'analyse de situations et de dispositifs de formation initiale s'achève avec un deuxième cas de collège. Dans les cas précédents, nous avons abordé des changements d'ampleur progressive par rapport à une situation idiomatique standard que nous avions définie : la conception et la mise en œuvre d'une séquence modulaire, l'introduction des TPE dans un lycée, à partir d'un exemple de séquence bi-disciplinaire, le fonctionnement d'un dispositif de remédiation pour un ensemble de classes dans un collège. Nous changeons maintenant d'échelle en abordant un changement d'une autre ampleur : l'activité d'un collège dit « expérimental », conçu comme un « établissement à part entière » (EPLE), créé en septembre 2001.

Nous nous transportons dans le temps et dans l'espace. Nous sommes en octobre 2002, et nous ne sommes plus dans l'académie de référence. C'est le début de la deuxième année de fonctionnement du collège expérimental, situé dans une ville célèbre de par son patrimoine historique et par les manifestations qui se déroulent dans le domaine de la course automobile.

La création de ce collège naît d'un constat similaire à celui qui a motivé la création progressive et le développement du dispositif de « lecture et projets ». Mais ici, il est formulé de façon plus radicale, de façon plus globale : le système éducatif actuel est inadapté. En collège, les apprentissages de base ne sont plus assurés. Le collège exclut, et il est devenu un lieu d'insécurité.

L'implantation de ce collège est associée à une démarche « refondatrice » de l'école. Il ne s'agit plus de reconfigurer progressivement l'organisation, il faut poser les bases d'une nouvelle organisation, d'une alternative à cette institution inadaptée.

Introduction

Avec ce deuxième cas de collège, nous ne sommes plus dans le cas d'une reconfiguration progressive de l'organisation. Nous abordons la création d'un nouveau collège expérimental, instituant au niveau macro-social. L'objectif pour la Principale, initiatrice du projet, est de construire, par l'expérimentation, les nouvelles bases permettant que l'accès à l'éducation soit garanti pour tous les jeunes.

Le dispositif pédagogique est donc issu d'une mobilisation de l'organisation dans son ensemble, d'une implication inconditionnelle d'une équipe soudée par les mêmes valeurs et par le même projet.

L'analyse organisationnelle présente ici un intérêt particulier, puisque cette nouvelle organisation se construit en rupture avec l'organisation standard du collège. Nous analyserons les ressources mobilisées pour créer ce collège, en relation avec notre problématique 2 : ce nouveau contexte est-il favorable à l'apprentissage collectif ? Tous les acteurs sont-ils concernés ?

Nous reprenons notre habituelle analyse en couche pour aborder les situations pédagogiques (problématique 1).

Avec l'analyse phénoménologique, nous comprendrons que le sens de ces situations pour les acteurs est proche de celui que nous avions dégagé dans notre cas précédent.

L'analyse sémio-contextuelle nous permet cependant de repérer un certain nombre de différences dans l'organisation des cycles et des activités.

Avec l'analyse du système de relations, nous nous penchons plus particulièrement sur les couplages relationnels, et les différents modes d'interaction entre élèves, entre enseignants et élèves, entre enseignants, entre les élèves et l'institution.

Cependant, tout comme dans notre cas précédent, le dispositif mobilise des ressources variées, de façon dialogique. Avec l'analyse des niveaux d'apprentissage, nous synthétisons l'ensemble de ces analyses pour répondre à notre problématique 3, celles des conditions de construction d'un dispositif apprenant. Après avoir examiné les

niveaux d'apprentissage des élèves, nous repérerons les différents apprentissages effectués par les enseignants et leurs limites. Nous distinguerons ensuite, comme dans notre cas précédent, quatre systèmes de ressources, à l'intérieur desquels des dialogiques plus critiques sont repérées. Ces points critiques, points faibles du dispositif, peuvent représenter des risques de non apprentissage, ou de désapprentissage collectif.

Nous ausculterons les particularités de ce dispositif, en les confrontant à nos dix principes, et en les comparant à nos trois cas précédents.

5.1. Du projet à l'ouverture du collège : acteurs et dispositif

Après un rapide historique des étapes qui ont précédé l'ouverture de ce collège expérimental, nous présenterons son organisation, et les principales caractéristiques du dispositif pédagogique.

5.1.1. Émergence du projet

L'origine du projet remonte au lancement, en 1999, d'un manifeste lancé par une Principale d'un collège rural dans les environs de la ville, manifeste intitulé « Pour une école créatrice d'humanité ».

Ce manifeste dénonce l'inadaptation du système éducatif actuel :

Les apprentissages de base ne sont pas maîtrisés, au bout de dix années d'école

Le collège exclut, dévalorise les élèves, ou ne leur permet pas d'exploiter leur « potentiel intellectuel ».

Le collège est un lieu d'insécurité.

Ce manifeste demande :

- « l'ouverture d'un débat national large et vivant, suivi d'une proposition de loi discutée et votée au Parlement, pour refonder les finalités de l'instruction obligatoire »
- « la transformation rapide d'un nombre significatif d'établissements publics ordinaires de taille modeste en établissements pionniers »
- « la création d'un organisme public d'évaluation, indépendant du ministère de l'Éducation nationale, chargé d'observer, d'analyser et de diffuser largement les résultats obtenus par les établissements scolaires, qu'ils soient pionniers ou non. » (consulté le 25.10.02 sur le site de l'association REVEIL)

Ce mouvement, qui s'intéresse « à l'éducation de tous, enfants et adultes », dans l'esprit de l'éducation permanente, énonce les trois principes qui guident son action. Nous reprenons ici ces principes, tels qu'ils sont formulés par le collectif :

> Pour que l'école soit un lieu créateur d'humanité, il nous paraît fondamental
>
> 1. **de refonder les objectifs de l'école sur les valeurs de la coopération, de la solidarité et de la fraternité**.
>
> Dans l'école, chacun apprend :
>
> a. à construire sa propre identité, à travers tous ses cercles d'appartenance,
>
> b. à comprendre ce qu'il vit,
>
> c. à confronter son point de vue avec ceux des autres pour construire une culture commune,
>
> d. à comprendre et respecter toutes les cultures et les différences qui deviennent alors sources d'enrichissement mutuel. Personne ne doit se sentir humilié ou exclu.
>
> 2. Il nous paraît nécessaire de **rénover les contenus enseignés et les méthodes de travail**, ceci afin que les élèves soient capables :
>
> a. d'adhérer au projet d'apprendre et d'être acteurs de leur propre développement,
>
> b. de développer les capacités nécessaires à une formation personnelle tout au long de la vie,
>
> c. de se former à l'auto-évaluation.
>
> L'école doit avoir de l'ambition pour chacun et proposer des expériences suscitant chez les jeunes la fierté et la confiance.
>
> Pour que ces objectifs soient atteints, nous pensons nécessaire de favoriser :
>
> - le **fonctionnement coopératif de l'école.** L'esprit de compétition qui fabrique des gagnants et donc des perdants doit faire place à l'émulation, dans la construction de projets où chacun trouve sa place et où s'opère la promotion de tous. Chacun jeune et adulte doit participer à l'organisation du travail et de la vie de la communauté scolaire. Les pouvoirs sont partagés, dans le respect des droits et des devoirs de chacun.
> - **l'ouverture de l'école** sur le monde, sur la vie culturelle et sociale du quartier et de l'environnement.
> - **Le dialogue et la coopération** entre les différents co-éducateurs, et en premier lieu avec les parents.
>
> (Propositions d'énoncé des principes qui guident l'action du collectif « Pour une école créatrice d'humanité », consulté le 26.10.02 sur le site de l'association REVEIL)

A la suite de ce manifeste, des collectifs d'enseignants se forment et réfléchissent « un peu partout en France, à la possibilité de créer des collèges expérimentaux qui fonctionneraient selon les modalités des pédagogies dites actives, déjà utilisées depuis longtemps dans le primaire (pédagogie Freinet, Montessori, institutionnelle…) » (TRÉMINTIN, 2002, p. 1). Ces modalités seront formulées dans une « charte pédagogique ECE (Ensemble Changeons l'École). »L'équipe élargie des adultes est

collectivement responsable du projet pédagogique. Elle a pour objectif l'engagement des élèves dans leurs apprentissages, la prise en compte de leurs savoirs antérieurs. Elle pratique la pédagogie du projet pour promouvoir « le développement individuel par l'apport de chacun et l'enrichissement mutuel ». La co-gestion est un « mode d'organisation et de régulation de la vie du groupe », un cadre dans lequel « les élèves participent à la vie citoyenne et par là, font l'apprentissage de la citoyenneté ». Les ressources, démarches et outils sont très variés, et leur liste n'est pas limitative (site de l'association REVEIL, 2001).

Le ministère propose alors au collectif d'enseignants et de parents d'élèves, animé par la Principale, que nous appellerons Marie-Pierre Masson, la création d'une expérience pilote.

5.1.2. Un projet fondé sur un constat et une expérience

Avant sa nomination dans ce collège rural, Madame Masson a été pendant sept ans chef d'établissement en banlieue parisienne, dans un établissement sensible et secrétaire de rédaction aux *Cahiers pédagogiques* de 1986 à 1992. Une pionnière qui fait avancer « sur le terrain », la recherche et la réflexion pédagogique.

En 1992, elle crée « l'Auto-École », une structure destinée aux exclus du système scolaire. Cette structure « relais » accueille les jeunes pendant quelques semaines ou quelques mois, le temps nécessaire pour qu'ils puissent revenir dans des classes « normales ». Elle est animée par des enseignants volontaires.

Cette expérience s'est d'ailleurs propagée un peu partout en France, avec la création de *« classes relais »* [37]

[37] Notons par ailleurs une évolution récente. Ces « *classes-relais* » deviennent des *« ateliers-relais »* qui seront « implantés en dehors des établissements scolaires, afin d'éloigner provisoirement les élèves qui en « perturbent le fonctionnement ». Le Ministère de l'Éducation nationale décidera de la création de cinquante « ateliers relais » pour l'année 2003. Cette initiative vise donc à exclure les élèves perturbateurs pour « maintenir la sécurité dans les établissements ». Une logique qui rejoint la proposition « émise par Jacques CHIRAC au cours de la campagne présidentielle de créer « des établissements scolaires spécialisés » pour les élèves les plus difficiles (BRONNER, in *Le Monde,* 28 septembre 2002*).*

Mais ce ne sont ni des mesures d'éloignement temporaire (même si ces « stages » dans des structures relais visent à réinsérer les jeunes), ni la création d'établissements scolaires spécialisés que souhaite Madame Masson.

Les expériences pilotes, isolées, et épuisantes pour des équipes, pour l'essentiel, bénévoles, les initiatives qui « viennent s'ajouter aux cours traditionnels, qu'il est actuellement impossible de remettre en cause », ne suffisent pas. Déjà fin 1998, « des personnes engagées professionnellement ou à titre associatif dans des actions locales », constatant que beaucoup d'expériences pédagogiques novatrices « n'ont jamais eu d'impact sur le système éducatif », avaient demandé, dans un manifeste, la création de « sites pilotes » dont les actions soient coordonnées, suivies, évaluées, diffusées (in site de l'association REVEIL, 2 décembre 1998).

Il faut poser les bases d'une nouvelle organisation, de nouvelles normes de fonctionnement, d'une alternative à ce collège qui « dispense toujours des cours standard aux collégiens, quels que soient leurs désirs, quelles que soient leurs aptitudes. La même formation pour tous, bien théorique, bien éloignée de la vie quotidienne, découpée en tranches fines ». Cette nouvelle organisation, Marie-Pierre Masson l'expérimente, à petite échelle, pour une classe, dans le collège rural dont elle est principale.

Après avoir dénoncé, dans un système prétendument égalitaire, les attitudes et les mécanismes concourant à jeter sur le marché du travail, à l'issue du cycle de collège, des jeunes, qui non seulement n'ont effectué aucune acquisition, mais qui ont, de plus, perdu le goût d'apprendre et toute confiance en eux, Marie-Pierre Masson pose les principes d'un nouveau type de collège qui pourrait être expérimenté « à une large échelle », « une filière différente à l'intérieur du service public », d'un ensemble de collèges recrutant des enseignants volontaires, à destination d'un public d'enfants dont les parents sont également volontaires. Ceci impose des dérogations au système actuel de mutations des enseignants, ainsi qu'au système de « carte scolaire ».

5.1.3. La construction du projet

Avec l'appui du Ministère et du Conseil Général du département, le « Collectif du manifeste pour une école créatrice d'humanité » pose les bases du projet : principes, besoins spécifiques, organisation pédagogique, moyens d'enseignement, profil des postes et formation des enseignants.

Après examen des projets innovants par le « Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Scolaire », mis en place par le ministère en octobre 2000, ce projet est accepté, ainsi que deux autres projets d'établissements « innovants » (AUFFRAND, 2002, p. 33).

La recherche de locaux adéquats se heurte à de nombreuses péripéties. La reprise d'un établissement en baisse de fréquentation, le collège « Le Rouveray » est envisagée, mais elle se heurte à l'hostilité des enseignants et des parents des élèves de ce collège. Les bâtiments du comité d'entreprise de Renault sont pressentis, mais le loyer coûte trop cher.

L'inspection académique propose alors un compromis : l'implantation de ce nouveau collège dans le collège « Le Rouveray », mais « chacun chez soi ». Dans ce même lieu les deux collèges seront séparés, les équipes de direction, les enseignants et les élèves (LE BARS, 24 mars 2001).

5.1.4. L'ouverture du collège

Après l'installation de bâtiments préfabriqués, à l'extrémité de la cour, destinés à accueillir la nouvelle administration, la rentrée s'effectue, comme prévu en septembre 2001, dans des conditions matérielles très difficiles.

5.1.4.1. La désectorisation du collège et l'accueil d'enfants en difficulté

Contrairement à la teneur du projet émanant du collectif, qui visait la création d'un établissement « à part entière », accueillant « normalement les élèves d'un secteur, sans sélectionner a priori des élèves « dits » en difficulté », le collège qui ouvre ses portes est un collège « désectorisé », accueillant une très grande majorité d'élèves « en difficulté ».

De fait, sur l'effectif de 108 élèves, âgés de 10 à 17 ans, présents début septembre 2001 :

- 10 % des enfants sont issus de familles militantes attirées par les méthodes proposées, sans être au départ particulièrement en difficulté ;
- 40 % des élèves rencontrent un certain nombre de problèmes

- 50 % peuvent être considérés comme en échec scolaire grave. Leur entrée dans ce collège est une solution de dernier recours.

En ce qui concerne le niveau scolaire, sur l'ensemble, 4 enfants ont un an d'avance, 44 sont dans la norme, 48 comptent un an de retard, 13 deux ans et 1 trois ans (TRÉMINTIN, 2002).

5.1.4.2. Les contraintes spatio-temporelles et logistiques

Les locaux sont partagés avec l'autre collège : des petites salles réparties sur deux étages.

La restauration est impossible dans l'établissement. Les élèves doivent se déplacer et utiliser la cantine d' un autre collège.

La cohabitation avec l'autre collège est extrêmement difficile, dans un contexte d'animosité prégnante entre les deux équipes, que les contraintes logistiques tendent à renforcer. Les horaires du collège expérimental sont aménagés, et ne coïncident donc pas avec les horaires du collège traditionnel. Les élèves du collège expérimental ne doivent pas faire de bruit dans la cour, quand leurs homologues du lycée traditionnel sont déjà en classe. La cour est très exiguë, et partagée par les élèves des deux collèges, qui petit à petit, respectent une ligne de démarcation invisible : les élèves du collège expérimental restent dans le secteur proche du bâtiment en préfabriqué, et entrent dans le bâtiment scolaire commun par la porte la plus proche.

5.1.4.3. L'absence de réseau informatique

La dispersion des salles et le manque de moyens financiers rendent impossible l'installation d'un réseau intranet, et même d'un réseau « tout court ».

Or, l'utilisation des TICE, dans la pratique professionnelle des enseignants et dans « la classe » est un élément clé du projet, dans les différentes dimensions pédagogiques qu'elle peut revêtir :

- l'incitation à effectuer des recherches documentaires pour réaliser des travaux ou des devoirs,
- l'autoformation avec des logiciels multimédia ;

- la communication avec des correspondants distants par messagerie, l'expression dans la réalisation d'un site web. L'ordinateur « permet d'inciter les jeunes à écrire » , « une stimulation puissante pour la lecture et pour l'écriture » ;
- la simple utilisation d'un traitement de textes permet à l'élève de retravailler ses textes, sans avoir à recopier « dix fois la même chose ». Il prend plaisir à écrire ;
- mais aussi comme un outil de production banalisé, tout comme dans la vie professionnelle, permettant la réalisation de travaux très proches de travaux professionnels ;
- « l'organisation de cursus très diversifiés, en fonction des besoins des élèves, grâce à des logiciels de gestion des compétences ». L'utilisation des *« arbres de connaissances ® »* était envisagée.

Internet n'est accessible que dans une salle informatique partagée avec le collège traditionnel. Toutes les salles utilisées par le collège expérimental sont équipées de quatre ordinateurs, en monoposte.

5.1.4.4. Une première année difficile

Après un premier trimestre pendant lequel l'existence même de ce collège expérimental semble en péril, « l'équipe des adultes du collège » surmonte toutes les épreuves et adapte à un nouveau public dont elle a sous-estimé « le manque d'autonomie, l'état de délabrement psychologique, les logiques d'échec » (in TRÉMINTIN, 2002).

> L'équipe accueille des enfants parmi lesquels beaucoup sont signalés comme violents. « Ce qu'on retrouvait le plus c'était la démotivation, la passivité, le stress, un profond sentiment de dévalorisation personnelle aboutissant à al recherche de valorisation sur d'autres terrains (violence, vêtements…) sans oublier les conduites à risque (tentatives de suicide, fugues, consommation de produits psychoactifs… (ibid.)

Le collège ouvrira à nouveau ses portes à la rentrée 2002.

5.1.5. L'esprit des arbres de connaissances®

L'équipe est animée par l'esprit des *arbres de connaissances*®, qu'il convient de présenter ici.

5.1.5.1. Origine et principes des arbres de connaissances®

En 1991, le premier ministre Édith CRESSON confie à Michel SERRES la mission de définir une structure qui enseignerait les savoirs fondamentaux et validerait partout et en permanence les niveaux d'acquisition.

Ce projet s'inscrit « dans un système novateur de formation permanente scolaire et extra-scolaire en direct et à distance. Michel SERRES, Michel AUTHIER, Pierre LÉVY et Jacques PERRIAULT participent à cette « Mission Université de France » (GENTON, 1997, p.6).

Le savoir devient la première richesse de nos sociétés développées. C'est « sur la connaissance que reposent la richesse des nations et la puissance des entreprises. C'est par leurs compétences que les individus acquièrent une reconnaissance sociale, un emploi, une citoyenneté réelle" » (AUTHIER et LÉVY, 1992, p.18). Les *« arbres de connaissances ® »* visent à rendre ce savoir visible. Ce sont des « cartes mobiles, interactives, lisibles par tous » de ce nouvel espace

L'enjeu est non seulement économique, mais surtout démocratique et sociétal. Le savoir n'est « pas seulement la richesse première du monde contemporain. La connaissance est l'un des lieux où la solidarité entre les hommes peut prendre le plus de sens, l'un des liens les plus forts entre les membres de notre espèce. Les *« arbres de connaissances ® »* rendent ce lien visible, palpable, incarnent cette solidarité. » (ibid. p. 19).

Le système des *« arbres de connaissances ® »* est fondé sur trois principes :

Premier principe : « Chacun sait ».

Le savoir est intimement à l'expérience de chaque individu, à son histoire. Beaucoup de « savoirs de vie » ne s'accompagnent pas d'une reconnaissance officielle par titres ou diplômes, et pourtant, ces savoirs sont importants, et peuvent même être décisifs, dans des moments de danger. « Tout être humain sait quelque chose, dans la mesure même où il a vécu » (ibid. p. 89).

Deuxième principe : « On ne sait jamais »

« Personne ne sait tout. Je dois accepter cette « impossibilité du savoir absolu, irrémédiable et définitive ». Mais je dois aussi reconnaître la fragilité, la fugacité de mon savoir (ibid. p. 90).

Troisième principe : « Tout le savoir est dans l'humanité »

« Seule l'humanité entière peut porter le savoir, tous les savoirs, tout le savoir ». cette humanité ne se réduit pas à la somme des individus. C'est un « milieu humain ». « Les langues, les récits, les discours, les livres, les outils, les machines, les formes sociales construites par les hommes convoient à leur tour le savoir » ibid. p. 90).

5.1.5.2. Le système des arbres de connaissances®

Le système comprend trois types d'images.

- Le **blason** permet à tout individu de voir une représentation graphique de tous ses savoirs dans une communauté de savoir.
- Les **brevets** sont des unités de reconnaissance de savoir. Ils peuvent être obtenus grâce à la passation « d'épreuves ». L'individu enrichit ainsi son «blason ». Ces brevets sont déposés par les spécialistes des domaines concernés.
- L'**arbre de connaissance** organise l'ensemble des brevets accessibles à une communauté. Les savoirs de base figurent dans le tronc, les savoirs très spécialisés formeront des branches. Avec l'arbre, on visualise un ensemble de compétences d'une communauté donnée, mais surtout son évolution.

Le système prévoit également quatre banques : celle des brevets, celle des formations disponibles, celle des blasons, celle des profils déposés par des employeurs à la recherche de profils (des demandes de compétences).

Enfin, une monnaie spécifique, le SOL (Standard Open Learning Unit) permet d'effectuer des transactions. « Les brevets sont affectés d'une valeur en SOL dépendant de leur position dans l'arbre ». (ibid. p. 100-104).

5.1.5.3. Les logiciels Gingo et See-K et les expérimentations

Les logiciels *Gingo*, puis *See-K,* conçus par la société *TRIVIUM*, sont les solutions techniques de ce système.

Celles-ci ont été expérimentées par de nombreuses entreprises françaises (EDF, GDF, Sodifrance, la RATP, Chronopost, France Télécom, PSA, Peugeot Citroën…), par des collectivités territoriales (Conseil régional de Poitou-Charentes, Conseil Général de la Somme), des chambres consulaires (CCI d'Amiens), par des associations, par des établissements d'enseignement primaire et secondaire, et par quelques établissements d'enseignement supérieur (IUFM d'Antony, de Poitou-Charentes).

5.1.5.4. La diversité des savoirs, l'articulation entre le « je » et le collectif

En l'absence de réseau informatique, le dispositif n'intègre pas de solution logicielle permettant aux élèves de visualiser leurs blasons dans l'arbre des connaissances du collège.

Cependant, l'intention qui préside à l'organisation du dispositif reste la prise en compte de la diversité des savoirs, et « le souci permanent d'articuler le « je » et le collectif » :

> « Travaux d'écriture autobiographique, généalogique, pratiques de cercles d'improvisations (théâtre, musique…), de débats, de réflexion sur les conflits, de choix sollicités très souvent dans les parcours de chacun des élèves » (interview d'un enseignant, site du collège)

5.1.6. Le dispositif pédagogique : acteurs et organisation générale

Nous présentons le dispositif, tel qu'il fonctionne pour l'année 2002-2003, pour quatre-vingt dix-sept élèves accueillis. Nous avons déjà présenté le public de ce collège au chapitre 5.1.3.1. *La désectorisation du collège et l'accueil d'enfants en difficulté.*

A la lumière de l'expérience de l'année précédente, quelques modifications ont été apportées à l'organisation initiale.

5.1.6.1. L'équipe des adultes

Les enseignants (dix enseignants à plein-temps et un enseignant à mi-temps) sont **tous volontaires**. Au bout d'une année de service dans ce collège, ils peuvent demander une réaffectation dans un autre établissement.

Comme le collège est doté d'une identité administrative, les postes pourvus sont similaires à ceux d'un établissement traditionnel : deux secrétaires-gestionnaires, une conseillère d'éducation, une surveillante, une conseillère d'orientation psychologue, une infirmière, une assistante sociale, un agent de service.

La documentaliste (et les élèves aussi) doit « partager » le CDI avec sa collègue du collège Le Rouveray.

Deux aides-éducateurs participent activement à la vie du collège. Une psychologue a effectué des prestations d'accompagnement en 2001-2002.

La finalité pédagogique est vécue et partagée par tous les adultes, qu'ils soient administratifs ou enseignants. Tous ont conscience de jouer un rôle pédagogique. Les administratifs interviennent, donnent leur avis, attirent l'attention sur un changement d'attitude de tel élève, rapportent tel ou tel événement…

Les parents sont étroitement associés à cette équipe. Ils rencontrent les tuteurs, organisent des activités, témoignent sur le site du collège.

5.1.6.2. La disparition des groupes-classes

La référence idiomatique standard à un groupe classe, de niveau prétendument homogène, a complètement disparu. Les jeunes suivent chacun un cursus personnalisé, adapté à leur rythme et à leur personnalité. Ils se répartiront donc dans des groupes, en fonction d'un parcours d'apprentissage qu'ils choisissent librement.

5.1.6.3. Une nouvelle référence stable : le groupe hétérogène de tutorat

Tous les jeunes appartiennent à un « groupe de tutorat » : « une dizaine d'élèves environ, de tous les âges, de tous les niveaux scolaires, des garçons et des filles, sous la responsabilité d'un professeur, appelé tuteur, qui va les guider tout au long de l'année dans leur travail personnel. C'est le groupe de référence ». Les élèves travaillent en autonomie : « ils réalisent leurs devoirs, constituent des dossiers, utilisent un ordinateur pour rédiger un texte ou s'entraîner avec un logiciel pédagogique ». Le

tuteur les accompagne, répond à leurs questions, « s'entretient individuellement avec l'un ou avec l'autre pour faire le point sur son travail, sur son attitude, préparer avec les plus grands l'orientation, les guider pour le choix de certains cours » (présentation sur le site web du collège, 2002).

Ce groupe se retrouve tous les matins et tous les soirs, sauf le mardi et le mercredi, soit au total cinq heures trente par semaine.

5.1.6.4. Une liberté de choix au sein d'une offre de formation modulaire et variée

Nous sommes ici en présence d'un renversement de logique, dans le positionnement des acteurs en présence. L'élève est un acteur-utilisateur d'un service, qui construit son parcours de formation en combinant des unités qui lui sont proposées. Il dispose donc d'un espace de liberté, d'une latitude, qui lui permet de choisir sa formation parmi des activités variées.

5.1.7. Les activités proposées dans le dispositif

Séquences, cours au choix, participation à un projet collectif, conduite d'un projet individuel constituent un ensemble d'activités rythmant l'emploi du temps hebdomadaire (annexe 9), sensiblement différent d'un emploi du temps traditionnel. Pour chaque type d'activité, l'élève dispose d'un éventail de choix. Les horaires ont été adaptés aux contraintes de transport des élèves. Comme le collège est désectorisé, un bon nombre d'entre eux n'habite pas à proximité.

5.1.7.1. Les séquences

Une partie de l'offre est présentée sous forme de quatre séquences de trois heures par semaine, soit douze heures par semaine au total, qui s'étalent sur une période de cinq semaines, sur des plages horaires distinctes. Ces séquences portent chacune un nom de couleur : rouge, vert, bleu, jaune.

Quinze jours avant la fin d'un groupe de séquences, l'élève est invité à prononcer ses choix pour la prochaine série. Au sein de chaque séquence, il y a entre cinq et sept options possibles, qui recoupent différents domaines disciplinaires : langue, mathématique, histoire/géographie, sport, arts plastiques, français. En fait, il propose un premier choix, et un second choix, qui sont satisfaits en fonction du nombre d'inscriptions dans chaque groupe. Les effectifs sont de 18 à 22 élèves.

Le rôle du tuteur est fondamental dans l'accompagnement de ce choix. Celui-ci vérifie que, sur le temps plus long de l'année, « les choix de l'élève se répartissent bien dans toutes les matières ». « Un enfant, par exemple, qui n'opterait que pour les activités sportives, serait invité à modifier ses inscriptions » (TREMINTIN, 2002). Chaque séquence donne lieu à une évaluation finale.

Cette offre satisfait aux contraintes du programme scolaire national, que « le collège expérimental doit suivre, comme tout autre programme ». Seuls les prénoms des enseignants sont mentionnés, ainsi que l'intitulé de l'option proposée. Des indications de niveau figurent parfois, pour guider l'élève dans ses choix ($6^e/5^e/4^e$, ou « tous », ou « $4^e/3^e$ »…). C'est la seule référence au niveau, l'essentiel étant qu'à la fin du cycle, l'élève ait acquis l'ensemble des compétences requises. Nous remarquons, d'ailleurs, que ces indications de niveau ont été supprimées, à partir de la série de séquences de la troisième période de l'année 2002-2003, soit du 25 novembre aux vacances de Noël.

Notons que si certains intitulés « sonnent » comme très conformes à la référence disciplinaire, d'autres laissent entrevoir une autre approche de la discipline :

Par exemple, dans la série de séquences de la première période, du 9 septembre au 11 octobre, on peut choisir au sein de la séquence rouge parmi les intitulés suivants : théorème de Thalès ; endurance et jeux pré-collectifs ; quelques chansons des Beatles (écouter, comprendre, mémoriser les textes) ; électricité niveau 1 ; révision des notions de première année d'espagnol ; le papier : histoire – fabrication – utilisation ; comment vit-on au Moyen-Age.

La séquence verte propose l'écriture d'un roman collectif (il faut s'engager pour deux séquences) ; histoire de l'art (de la Préhistoire à la Renaissance) ; unité et diversité des êtres humains ; comment les hommes vivent-ils dans les différentes régions du monde ? ; écriture d'un album à partir des photos de vos dernières vacances.

Relevons aussi dans la séquence jaune de la période suivante : lecture documentaire (concours UNESCO) ; Harry Potter, étude de textes ; production d'un service ; échange franco-espagnol par internet ; le mouvement musculaire, fonctionnement et santé ; géométrie (cercle et triangle).

5.1.7.2. Les cours au choix

L'offre des séquences est complétée par celle des « cours au choix ». Trois séries de cours au choix d'une heure par semaine sont proposées, le lundi, le jeudi et le vendredi, pour une période de deux à trois semaines. L'élève choisit son cours pour chacun de ces jours, dans un éventail de six à huit options.

Ces cours sont proposés par les enseignants « mais aussi par les autres adultes du collège, par l'infirmière ou l'assistante sociale, des élèves compétents sur un point donné, des parents, des représentants d'associations » (présentation sur le site du collège).

Les effectifs varient entre quinze et dix-huit élèves.

L'offre est très éclectique : ces cours peuvent très bien concerner un point du programme officiel, mais aussi « permettre de réaliser une tâche ou de s'initier à quelque chose de totalement nouveau » (ibid.).

Citons par exemple pour la période du 30 septembre au 18 octobre 2002 :

> Cours au choix du lundi : participer à la création d'un jeu interactif mondial ; appareil photo numérique (prise de vue – techniques), jouer une fable, la proportionnalité ; le Minnesota, un état des USA ; monter une page avec du texte et une photo pour le site ; l'astronomie, initiation.
>
> Cours au choix du jeudi : découvrir et présenter les instruments qui mesurent le temps ; découverte d'un peuple : les Gitans ; atelier peinture (gouache, aquarelle) ; planifier un projet ; recherche documentaire ; utilisation de Star Office ; yoga.
>
> Cours au choix du vendredi : entraînement aux questions du brevet en français ; réaliser des pages pour le site ; angles inscrits ; musique : utilisation d'une loop station (répétiteur de sons enregistrés en direct) ; art classique, art baroque ; le seigneur des anneaux ; percussions ; c'est quoi, être accro ?

Les cours de percussions sont assurés par des intervenants extérieurs. C'est une enseignante à la retraite, qui a déjà enseigné le yoga dans des établissements scolaires, qui se répartit avec Romain, en emploi-jeune, les cours de yoga de cette période. Le cours « c'est quoi, être accro ? » est assuré conjointement par l'assistante sociale et par l'infirmière.

Marie-Pierre, la Principale, propose aussi régulièrement des cours au choix : développer son esprit logique, monter une page avec du texte et des photos pour le site, latin (les élèves sont inscrits aux cours du CNED).

5.1.7.3. Le projet collectif

Le projet collectif a pour but une réalisation collective « dans le domaine artistique, technique, culturel, linguistique, scientifique »…Le projet est piloté par un enseignant, souvent accompagné d'un autre adulte. La matinée du mercredi est consacrée à cette activité, après le tutorat.

L'élève effectue son choix parmi une dizaine de projets collectifs, dans la limite des effectifs prévus par projet, en fonction des contraintes logistiques spécifiques.

Les intitulés de ces projets reflètent l'intention d'ouvrir le collège au quartier, à la vie professionnelle, à la vie sociale et culturelle de la région, mais aussi à des échanges internationaux et de permettre aux élèves de s'initier à de nouvelles activités sociales, professionnelles, sportives, culturelles, artistiques.

Voici les dix projets retenus pour l'année 2002-2003 :

- « *OREE découverte de la vie dans les entreprises ».* Chaque élève sera jumelé avec un professionnel dans une entreprise. Il passera plusieurs jours dans l'entreprise pour en découvrir les activités, les métiers… Il rendra compte aux autres de ses découvertes. Plusieurs responsables d'entreprises rencontrent les enseignants. Chacun des quinze jeunes inscrits à ce projet collectif va constituer un dossier dans lequel il se présente avec « ses qualités, ses envies, ses questions ». A la mi-octobre, ces dossiers seront remis aux entreprises. Le collège et les entreprises décideront en commun des « appariements », puis le jeune prendra un premier contact sur le terrain avec le professionnel au retour des vacances de Toussaint. (site du collège)
- *« Jardin »*. Un parent d'élève, passionné de « bonzaï », initie les élèves à cette technique. Un terrain en friche, tout près du collège, sera mis à disposition du groupe.
- « *Découverte du département et mise au point d'un rallye* »;
- *création d'un fanzine* ;
- *création radiophonique* : reportage, montage d'émissions, en collaboration avec une antenne de radio locale;
- *musique-théâtre*,
- *« Musique assistée par ordinateur »*. Ce dernier projet est animé par Romain, néophyte dans ce domaine, qui en profite pour s'initier, quasiment en même temps que les élèves, aux subtilités techniques de la musique électronique.
- *« Échange avec un établissement scolaire aux USA »*
- « *Propositions de services dans le quartier »* (en direction des personnes âgées, des écoles, des mères de famille…) ». Notons que les élèves participant à ce projet ne sont pas seulement en position de donneurs. Ils ont obtenu des places pour les essais et la course « des 24 heures camions ». Ils racontent leurs impressions sur le site du collège.
- « *Faire vivre le site internet du collège »*. Collecte d'informations, rédaction, productions de pages HTML. Mise à jour hebdomadaire du site.

Nous porterons une attention plus particulière à ce dernier projet.

5.1.7.4. Le projet individuel

« Le projet individuel confronte chaque élève à l'exigence de réaliser, seul, dans un domaine de son choix, une production qu'il devra présenter à un jury. Il est accompagné par son tuteur et par d'autres professeurs en fonction de la nature de son sujet » (site du collège). En décembre 2002, il sera renommé « projet personnel ».

5.1.8. Le site internet du collège

Le projet collectif intitulé « *faire vivre le site internet du collège »*, animé par Jean-Pierre (aide-éducateur en emploi-jeune) et par Marie-Pierre prend une dimension particulière.

5.1.8.1. Un défi technique et organisationnel

Lancer et faire vivre le site web du collège représente un véritable tour de force, eu égard aux conditions matérielles désastreuses déjà décrites : l'absence de réseau local et distant, et l'éclatement des salles, la séparation du bâtiment à usage « dit » administratif et du bâtiment dans lequel se déroulent séquences, cours au choix, séances de tutorat et groupes de projet, la mise à disposition d'une salle connectée seulement une demi-journée par semaine…

L'équipe de projet, animée par Marie-Pierre, et soutenue par l'ensemble des adultes, met en œuvre toutes les ressources d'ingéniosité et d'organisation pour accomplir ce miracle : travail intense de préparation à domicile, utilisation de CD gravés et réinstallations régulières sur tous les postes disséminés pour que l'équipe des adultes et les élèves puissent participer à l'évolution du site, utilisation de mini-disques…

5.1.8.2. Un outil d'expression et de débats

Dès le 4 septembre 2002, l'on peut accéder à la page d'accueil du site. Sous le logo et les coordonnées du collège, on peut lire :

> Ce site est un espace d'expression collective.
> Tous les participants à la vie de l'établissement peuvent s'y faire entendre :
> élèves, personnels, parents.
>
> Sa forme est volontairement dépouillée pour l'instant ;
> aux élèves de s'en emparer, et de l'améliorer.

Les élèves de l'atelier « site internet » en sont plus particulièrement responsables.
Ils vont y travailler trois heures par semaine, le mercredi matin, pour le faire évoluer
(site internet du collège. archives du 4 septembre 2002)

Le site s'étoffe petit à petit : dès la semaine suivante, les artisans du site se présentent, ainsi que quelques élèves. Une élève qui entame sa deuxième année au collège témoigne : « maintenant, j'aime bien l'école ». Elle est décidée à obtenir son brevet, et n'est plus du tout rebutée par des études longues. Elle voudrait devenir sage-femme.

Dans le menu de gauche, figurent des informations structurées : la présentation des élèves, des parents, de l'équipe des adultes, puis les informations concernant l'organisation du collège, les échos du collège dans la presse écrite, radiophonique et audiovisuelle. Un lien intitulé « signatures » conduit vers une charte « déontologique » et « juridique » concernant l'identité du ou des auteurs du texte. Nous la reproduisons ici :

Signature des textes sur le site

Tous les textes que les élèves nous remettent ne sont pas publiables tels quels. Pour des raisons de longueur, de correction orthographique, de lisibilité..., nous devons parfois les remanier.

La signature précise l'identité du ou des auteurs du texte :

Page entièrement réalisée par..... : la page a été fournie par un élève et mise en ligne telle quelle.

Texte et illustration de ..... : le texte n'a pas été remanié et l'auteur a fourni les illustrations. L'atelier a réalisé la mise en page.

Texte de ..... : le texte n'a pas été retouché. Les illustrations éventuelles et la mise en page sont de l'atelier.

Texte de ..... mis en forme à l'atelier : le texte comportait quelques erreurs (orthographe, ponctuation..) et a été révisé par les responsables du site. Si un élève de l'atelier a revue et corrigé seul le texte, ce sera précisé : ***mis en forme par.....***

Texte de l'atelier, d'après..... : le texte n'était pas abouti, maladroit. L'atelier peut décider de reprendre les informations en remaniant le texte autant que nécessaire pour le rendre clair et lisible.

Un élève peut réclamer l'anonymat pour un texte qu'il souhaite cependant publier.

Les lecteurs sont invités à réagir aux textes publiés avec un lien vers la boîte électronique. Le courrier sera communiqué aux auteurs personnellement.

Progressivement, les liens se multiplient : les élèves se présentent ou s'expriment sur une activité qu'ils ont menée, un centre d'intérêt particulier, une compétence particulière qu'ils veulent faire connaître, un événement qui les a marqués, un changement dans leur vie, dans leur attitude.. Katia raconte la mort de sa petite sœur Laurie, née prématurément, à l'hôpital, dans la chambre 30005, et les paroles de son père « ça n'arrive pas qu'aux autres ». Julie montre ses talents pour la peinture. Djamila parle de son amitié avec Amandine, et cite les cours qu'elle aime. Elle est dans le groupe de tutorat « Picasso ». Le tableau de ce peintre qu'elle préfère, c'est « les femmes d'Alger…

Début décembre, 56 élèves sur 97 ont effectué une communication sur le site.

Adultes enseignants, administratifs, parents expriment leurs réflexions en réaction aux échos sur le collège dans la presse, pour rendre compte de leur activité, pour susciter des débats. Un livre d'or électronique est mis en ligne, puis ce sont des forums thématiques modérés par des élèves.

5.1.8.3. Un outil de valorisation des compétences

Dans l'esprit des arbres de connaissances ®, toutes les compétences sont valorisées, sans hiérarchie entre les savoirs savants et les « savoirs de vie », sans aucune exclusivité pour les compétences acquises au collège. Toutes sortes de terrains, tous types de situation, permettent d'apprendre. Les acteurs du collège peuvent s'exprimer sur leur vie privée, sociale ou professionnelle, leurs goûts, leurs passions, leurs centres d'intérêt, et sur les activités de leurs proches.

5.1.8.4. Un outil de mémoire

En novembre, il prend la forme d'un hebdomadaire. Au milieu, la « une », avec des enquêtes, et des articles concernant les activités du collège ou les événements de la région. Mais l'organisation du site permet simultanément un accès rapide aux informations nouvelles et une consultation facile de l'historique du site (annexe 8).

Dans la colonne de droite, un lien vers la rubrique « au sommaire cette semaine » conduit aux articles de ce numéro. L'accès aux informations de la semaine est ainsi extrêmement facile.

Un lien intitulé « au jour le jour » permet d'accéder au calendrier complet des événements, visites, activités particulières qui marquent la vie du collège. Un lien intitulé « conseil du collège » nous conduit aux compte-rendus des conseils.

Toujours dans la colonne de droite, on peut accéder au livre d'or du collège. Dans ce livre d'or , tout le monde peut écrire : des élèves, des parents d'élèves, des visiteurs…

Le lien suivant conduit vers les articles publiés en anglais par les élèves.

Enfin, un compteur indique le nombre de consultations depuis l'ouverture du site.

Dans le menu de gauche, après la présentation des acteurs, de l'organisation et des échos dans la presse, un lien conduit vers toutes les archives classées chronologiquement. Il suffit de cliquer sur l'image de la « une » du numéro concerné pour accéder à tous les articles.

5.1.9. Les modes de validation des apprentissages

Les acquisitions de savoirs sont jalonnées par l'obtention d'une série de *brevets*, dont l'élève devient détenteur, à la suite d'un travail individuel autonome.

5.1.9.1. Le devoir écrit individuel

Chaque semaine, les élèves sont soumis à un travail écrit individuel d'une heure, parfois deux pour les plus grands. Ces devoirs donnent lieu à l'attribution de « brevets ».

5.1.9.2. L'absence de notation

Les compétences acquises à l'issue d'une séquence, d'un cours au choix, d'un projet sont sanctionnées par les « brevets » des *« arbres de connaissances ® »*.

En l'absence de système informatique en réseau, le collège n'utilise pas le système technique *Gingo* ou *See-K*. Les brevets sont saisis sur un tableur par la Principale, et communiqués aux élèves. L'élève ne peut donc pas visualiser son blason, la place de ses brevets dans l'arbre du collège. Les fiches « brevets » sont collées par les élèves dans leur « cahier de tutorat ».

5.1.10. Temps de concertation et temps de régulation

Un temps de concertation est formellement prévu dans l'emploi du temps hebdomadaire, mais quotidiennement, l'équipe se retrouve aux temps de pause pour échanger de façon informelle.

Deux instances de régulation mettent en relation l'équipe des adultes : le conseil du collège, et l'atelier de réparation.

5.1.10.1. Les temps de concertation de l'équipe des adultes

Un temps de concertation est prévu dans l'emploi du temps hebdomadaire.

L'équipe se réunit tous les mardis à 15 heures 30. Il n'y a pas de tutorat le soir ce jour-là. Mais les enseignants se retrouvent également à chaque récréation, échangent en mangent ensemble dans le self-service du centre social voisin, et discutent encore le soir, avant de rentrer chez eux, en compagnie de la Principale, de la conseillère d'éducation, de la secrétaire-gestionnaire et de son assistante.

L'équipe pédagogique « du collège et des parents » se réunit plusieurs fois dans l'année.

5.1.10.2. Le conseil du collège

Le conseil du collège, hebdomadaire, « réunit les délégués de chaque groupe de tutorat pour débattre de la vie du collège, des problèmes qui s'y posent, des améliorations qu'on peut apporter ».

Il se tient pendant une heure, le vendredi matin de 9 heures à 10 heures. A partir de décembre 2002, il sera déplacé au mardi matin. En fin de semaine, les élèves sont fatigués, énervés. De plus, avec l'atelier de réparation, que nous allons aussi présenter, deux temps de régulation se déroulent dans la même matinée.

Chaque groupe de tutorat désigne deux délégués. Cette représentation est tournante, chaque semaine, l'un des deux délégués est remplacé par un nouveau candidat, avec l'approbation du groupe. Le maintien de l'autre délégué permet au relais de s'effectuer. Il ne sera remplacé que la semaine suivante.

5.1.10.3. L'atelier de réparation

L'atelier de réparation ne se tient pas régulièrement, c'est une instance d'exception. Nous reprenons la présentation qui en est faite sur le site du collège.

> « Ce n'est pas un atelier de mécanique ! Il s'agit de raccommoder les liens cassés ente les élèves, entre élèves et un adulte, à la suite d'une bagarre, d'insultes, ou de ce qui est apparu comme une injustice. Version revue et corrigée de l'ancien « conseil de râlage », il veut plus servir à réparer qu'à exposer seulement les doléances et les bonnes raisons. Faute de salle assez vaste pour une assemblée collective, il réunira les élèves du collège par moitié chaque semaine » (site du collège, octobre 2002).

5.2. Description de quelques situations

Arrivée au collège. L'œil est immédiatement attiré par le mur d'enceinte de droite, entièrement recouvert d'une fresque composée de prénoms aux graphismes très variés, haute en couleurs. On devine aisément que ce sont les prénoms des enfants sur ce mur, qui éclaire cette cour étroite, cernée sur la gauche par un bâtiment vétuste prolongé d'une aile. Sur la droite, devant ce mur, des bâtiments en pré-fabriqués de couleur blanche, et une pancarte indiquant le nom du collège expérimental.

Entrée dans le bâtiment. Un jeune homme m'accueille avec le sourire. Marie-Pierre m'invite à m'asseoir. Elle s'entretient avec Gabrielle, une intervenante extérieure qui vient donner des cours de yoga.

5.2.1. Le cours au choix de yoga

Le cours de yoga du jeudi se déroule dans une salle de classe. Douze élèves sont présents dans cette petite salle, debout, chacun derrière une table. Il est vrai que ce cadre n'est pas particulièrement propice. L'un d'entre eux demande la permission de mettre de la musique en bruit de fond. Gabrielle lui donne son autorisation. Il s'affaire avec l'un des quatre ordinateurs alignés au fond de la salle. Nous attendons qu'il ait fini sa programmation.

Les élèves exécutent différents mouvements, que Gabrielle effectue d'abord, face à eux. Ces mouvements permettent de contrôler la respiration, de prendre conscience de son corps. J'exécute aussi les mouvements dans le fond de la salle, aussi Gabrielle m'invite à m'approcher et à m'insérer parmi les élèves. Gabrielle décrit certaines sensations que l'on doit éprouver à tel ou tel moment. Certains élèves confirment. (Je

les admire. …Le niveau sonore de cette musique de fond est un peu élevé. Je trouve d'ailleurs qu'elle incite plus à danser qu'à se relaxer).

Comme en écho à mes pensées, Gabrielle demande à l'élève de baisser le son. Nous reprenons les exercices. La voix de Gabrielle se fait de plus en plus lente et douce, la détente nous envahit, sauf pour quelques élèves, du côté de la fenêtre. Un élève trouve que la musique le gêne, et demande au programmateur de stopper la musique. Ce dernier obtempère aussitôt. Assis à nos tables, nous prenons maintenant de la distance avec notre corps d'« ici et maintenant », sous l'effet magique de la voix de Gabrielle. Nous survolons la ville, la France, voyageons dans l'espace, dans le cosmos, puis entamons lentement la re-descente. Certains élèves se sont endormis.

5.2.2. Le cours au choix de percussions

Vendredi. 14 heures. Les deux intervenants du cours au choix de percussion ont garé leur véhicule à proximité du gymnase. C'est avec eux que Romain, (un aide-éducateur en emploi-jeune) s'est initié aux percussions. Il participe, en dehors du collège, aux manifestations et aux concerts de ce groupe.

Les élèves inscrits à ce cours et Romain les aident à décharger les djembés, et la grosse caisse, et à les installer dans le gymnase. Il y a aussi d'autres instruments en bois dont j'ai oublié le nom. Ce sont des tiges entourées de plusieurs anneaux, qui s'entrechoquent quand on les agite.

Douze élèves sont assis face à l'intervenant, chacun avec un instrument. L'entraînement est intensif. Rythmes d'abord chantés, puis battus individuellement. L'entraîneur reprend les erreurs sans aucune complaisance, et demande à l'élève de recommencer jusqu'à ce qu'il ait saisi le rythme. La grosse caisse est confiée à un jeune d'origine africaine. Il a le visage radieux, il rayonne.

Jeu collectif, puis nouvel apprentissage : le contretemps. Une concentration intense, un investissement total, pas l'ombre d'un début de bavardage.

5.2.3. Une option de la séquence verte : le roman collectif

Une vingtaine d'élèves sont répartis dans deux salles attenantes. Le plus grand nombre d'entre eux s'active dans la première salle, avec Monsieur Morot. Les tables sont disposées en fonction des besoins du moment. Autour d'un bloc de trois tables

réunies, trois élèves sont en train de lire des textes sortis « tout chauds » de l'imprimante, que les élèves leur remettent au fur et à mesure. C'est le comité de lecture. Ils m'expliquent ce qu'ils font. Chacun des membres du comité donne des appréciations sur le texte, selon plusieurs critères : rédaction, clarté ou pertinence du sens… Ils rendent les textes à leurs auteurs respectifs, avec des conseils de réécriture.

La scène se passe dans un immeuble, dont Monsieur Morot a fourni le plan : nombre et disposition des appartements (du F1 au F4) pour chaque étage,

Au cours des séances précédentes, chaque élève a tiré au sort un type d'appartement, des personnages, un animal, un véhicule. Il doit maintenant procéder à une description de la première situation : la présentation des personnages dans l'environnement familier de leur appartement.

Certains élèves sont en train d'écrire leur texte, à une table. D'autres le mettent en forme sur traitement de textes, ou le remanient. Il n'y a que huit ordinateurs dans les deux salles, et ils ne sont pas en réseau. Les élèves doivent donc procéder à des manipulations : enregistrer leur fichier sur disquette en le convertissant dans un format compatible avec tous traitements de texte (le format .rtf), car ils travaillent sur Star Office, puis le recopier dans un dossier sur le disque dur d'un seul ordinateur pour que les textes soient regroupés. « Monsieur Morot » rappelle la consigne. Les élèves sont parfaitement à l'aise dans ce type de traitement.

Monsieur Morot est assailli par les questions ou les propositions des enfants. Ils ont besoin de parler de leurs personnages, de lui raconter leurs histoires respectives. A travers leurs personnages, affleurent leurs histoires personnelles… solitudes, ruptures…. Quelquefois, la relation avec leur histoire de vie est directe.

Soudain, Monsieur Morot se met en colère contre un élève qui n'a pas sorti ses documents, et qui est assis, immobile et sans rien faire, à une table isolée.

Mais l'élève qui est chargé de la description générale des alentours de l'immeuble interpelle Monsieur Morot. Comment l'immeuble doit-il être gardé ? Il sait qu'il doit s'y produire des vols, ses camarades le lui ont dit. Faut-il installer un gardien dans une guérite, avec un chien ? Mettre des tessons de bouteille sur les murs ?

Entre temps, une élève qui avait hérité, par tirage au sort, d'une vieille dame de quatre-vingts ans avec une voiture de sport a troqué cette dernière contre deux vélos et une

télévision. Qui a troqué cette voiture de sport ? Est-ce l'élève ou la vieille dame ? Est-ce « dans le roman » ou « en-dehors du roman » ? Il semble que ce soit la vieille dame, d'ailleurs les élèves dont les personnages ont réalisé le troc me le prouvent, texte à l'appui.

L'élève isolé ne s'est toujours pas mis au travail. Il me confie que de toutes façons il n'a pas les documents, il a tout jeté…

Dans la salle attenante, une élève profite du calme pour dessiner tranquillement. C'est Julie. Elle me montre son classeur de dessins. Ce sont tous des dessins d'un personnage de BD, une femme « de choc » dont j'ignore le nom. Elle a un bon coup de crayon, mais je trouve ces personnages très stéréotypés. J'ai appris depuis, grâce au site du collège, qu'ayant trouvé un livre de dessins de chats, elle s'est mise à dessiner des chats. On peut effectivement voir sur sa page de présentation un superbe spécimen de son «'art des chats », dessiné à l'encre de chine. Depuis, elle « ne dessine plus que des chats »…

5.2.4. Une option de la séquence jaune : les quatre opérations

Une vingtaine d'élèves est dans la salle avec Patrick. Les tables sont toutes concentrées pour former un grand rectangle autour duquel les élèves sont assis. Patrick peut ainsi circuler derrière les élèves.

Les élèves ont en main une feuille distribuée par Patrick. C'est un tableau à double entrée : ils doivent repérer quels types d'opérations il leur reste à réaliser pour obtenir leur brevet. Ils en ont déjà effectué certaines, d'autres travaux n'ont pas été validés, car la consigne n'était pas respectée. Il faut effectuer trois opérations justes d'un certain type pour que cette « micro-compétence » soit validée, par exemple, trois additions de nombres à trois chiffres, ou trois soustractions avec des nombres décimaux…

Les élèves se mettent au travail. Certains commencent à poser des questions. Patrick rappelle la consigne. Il faut se lever et écrire en silence son nom au tableau, et respecter « la file d'attente ». Patrick passe voir l'élève quand c'est son tour. Maintenant, comme il y a déjà plusieurs noms au tableau, il demande à une élève d'expliquer à son voisin telle ou telle opération pour laquelle il a des difficultés.

Un élève est un peu isolé, près de la fenêtre. Il fait mine d'être désemparé, mais je vois sa feuille d'exercices parfaitement bien organisée et bien tenue. C'était au contraire pour me montrer la qualité de son travail. Il fait une multiplication avec plusieurs chiffres. Il vérifie son résultat avec la calculatrice. Il me précise qu'il l'utilise uniquement pour contrôler son résultat. De toutes façons, il faut poser et résoudre l'opération sur la feuille qui doit être rendue. Il se rend compte qu'il a manqué d'organisation en alignant ses chiffres, et il recommence l'opération.

Soudain, un cri : «Monsieur, il m'a traité de raciste ». Léo montre, non son voisin, mais l'élève situé juste après celui-ci. Patrick était au beau milieu d'un dialogue pédagogique avec un élève, pour l'aider à se donner des outils d'autocontrôle de ses résultats, des ordres de grandeur, afin d'éviter les erreurs dans les opérations avec des décimales. Personne n'avait rien entendu. On pouvait voir seulement que ces deux élèves en conflit n'avaient pas l'air affairés par leurs travaux de calcul. Patrick précise qu'on règlera cette affaire après le cours.

Soudain, les deux élèves sont debout en train de se battre. Patrick les sépare, les prévient qu'ils seront convoqués le lendemain pour le *conseil de réparation*, et les envoie, accompagnés d'un autre élève, chez Christine, la conseillère d'éducation.

5.2.5. Un groupe de tutorat du jeudi soir

Tout en discutant avec Karine, leur tutrice, les élèves du groupe « Picasso » remontent dans leur salle.

Les enfants commencent à s'installer à leur aise, qui pour s'entraîner à la lecture avec un logiciel de français, qui pour rédiger un travail sur traitement de textes, d'autres avec des cahiers ou des livres… Mais Karine leur rappelle qu'il faut d'abord préparer le conseil de collège qui se tient le lendemain matin (depuis, le conseil de collège se tient le mardi, à la place du devoir écrit qui est effectué le vendredi matin).

Après un rappel du conseil précédent, rappel rapide, car les délégués en avaient déjà restitué une synthèse à leur groupe de tutorat, il faut procéder à l'élection d'un nouveau délégué, et recueillir les demandes du groupe, qui seront transmises par les délégués.

Un élève se propose pour être délégué aux deux prochains conseils. Le groupe donne son approbation.

Les élèves veulent demander un adoucissement du règlement, en ce qui concerne les « colles » du samedi. Auparavant, les élèves qui perturbaient le cours étaient exclus et envoyés dans le « SAS », où ils devaient effectuer leur travail. Le SAS est un coin de travail situé dans la première salle d'accueil du bâtiment préfabriqué, près de la porte du bureau de la Principale. Comme les élèves n'étaient pas du tout rebutés par l'idée de se retrouver dans le « SAS », cette sanction avait été assortie d'une « colle » le samedi matin, sous la surveillance attentive de Madame Masson.

Un débat prend place, animé par Karine. Comment amener les élèves à ne plus « exploser » en cours, si le séjour dans le SAS ne dérange personne, et si l'on supprime la « colle » ? Les élèves discutent, et l'un d'entre eux propose de n'être collé que si l'on se fait exclure deux fois dans la semaine.

Karine souligne que l'élève exclu perd les apports du cours. Il doit donc au minimum rattraper ce cours. Mais alors, on ne se tiendra tranquille qu'après une première exclusion. Il faut donc proposer une autre sanction **dès** la première exclusion. Le groupe se met d'accord pour une nouvelle proposition.

Une autre demande est abordée : celle d'utiliser des ordinateurs pendant la pause du repas de midi. Karine évoque alors l'éventuelle nécessité de la présence, et donc de la disponibilité à ce moment de la journée, d'un adulte aux côtés des élèves.

Les délégués mettent par écrit ces propositions, et les lisent au groupe, qui les approuve.

Mais voici que Romain, (en emploi-jeune), passe avec un test d'anglais que les élèves inscrits au cours doivent effectuer, pour qu'Ariane, leur professeur d'anglais, puisse tenir compte de leurs différents niveaux dans l'organisation de la prochaine séquence.

En sortant, Karine me parle de ce stress qu'éprouvent beaucoup de ces enfants. Karine, le matin, en a pris un dans ses bras, pour essayer de le calmer.

5.2.6. Le conseil de collège

Vendredi. 9 heures. Les délégués des dix groupes de tutorat, qui ont maintenant presque tous des noms (Picasso, Diogène, Fernandel, Lacoste, James Naismith, Cléopâtre, Léonard de Vinci…) arrivent dans la seule grande salle dont dispose le collège, et déplacent les tables pour qu'elles forment un grand rectangle occupant

toute la salle. Ce sont de grandes tables rectangulaires, et « modernes », de deux places.

Madame Masson s'assied au centre d'un petit côté du rectangle, celui qui est situé près de la porte. Tous les représentants des élèves sont assis. Un grand silence règne. Madame Masson appelle les noms des groupes, et vérifie que deux représentants de chaque groupe sont bien présents. Personne ne manque à l'appel. Avec son accord, Fabien est désigné comme secrétaire. Le compte-rendu sera affiché dans chaque groupe de tutorat et publié sur le site web du collège.

Le point est fait sur les décisions prises au conseil précédent. Il y avait des problèmes avec le bus, qui était parti sans les élèves à l'heure du repas. Un élève s'était porté volontaire pour prévenir le chauffeur à son arrivée. Ce système fonctionne.

L'on vérifie aussi que tous les élèves intéressés par les cours de latin se sont bien inscrits.

Les élèves avaient demandé l'installation d'un distributeur de boissons au collège. Le principal du collège du « Rouveray » n'a pas donné l'autorisation. Madame Masson reprend les arguments de ce dernier (risque de racket..).

L'ordre du jour est abordé, et Fabien, l'un des deux délégués du groupe de Karine, présente la proposition des élèves concernant les « colles » du samedi.

Un débat très calme s'ensuit, au cours duquel tous les éléments de la proposition sont repris. Les élèves prennent librement la parole, et leurs propos sont d'une grande maturité. Ils admettent la nécessité de sanctions dissuasives. Devoir revenir le samedi matin au collège, c'est avoir en perspective un week-end tronqué. Madame Masson ajoute qu'elle aussi, aimerait bien ne pas devoir revenir au collège tous les samedis matin. Mais, beaucoup plus largement, ils explorent les moyens qu'ils peuvent utiliser pour garder le contrôle d'eux-mêmes, et éviter ainsi de perturber les cours : «défoulement » pendant les pauses, libération de leur énergie pendant les activités sportives, etc.…

La proposition du groupe est finalement acceptée, à l'unanimité.

Voici l'extrait du compte-rendu de Fabien :

> « Les colles du samedi. Si un élève se fait exclure de cours parce qu'il gêne tout le groupe, il devra rattraper le cours auprès de ses copains et réaliser un travail supplémentaire pour le cours suivant. Si c'est fait, il ne sera pas obligé de venir le samedi matin pour rattraper. Si ce n'est pas fait, il viendra deux heures le samedi. S'il se fait virer une deuxième fois dans la semaine, il reviendra le samedi » (site du collège).

On passe à l'ordre du jour suivant, le problème du bus pour le transport à l'heure du repas, avec la proposition d'un autre groupe : instaurer une responsabilité tournante pour prévenir le chauffeur du bus. Deux élèves, Kevin et Benjamin, prennent le relais de Mehdi et se répartissent dans la semaine cette responsabilité.

Les délégués du groupe Picasso (le groupe de Karine) formulent leur deuxième demande : certains élèves veulent pouvoir utiliser des ordinateurs pendant la récréation de midi. La salle S1, la grande salle de réunion dans laquelle se tient le conseil, est la seule salle disponible au rez-de chaussée du collège. Elle est équipée de trois ordinateurs, situés au fond de la salle.

Après discussion, la décision est prise. Madame Masson donnera un laissez-passer à trois élèves qui le demanderont pour utiliser en autonomie les ordinateurs de cette salle, dont l'accès sera interdit aux autres élèves.

Les représentants d'un autre groupe abordent ensuite le souhait de renouveler les fêtes du collège qui se déroulaient l'année dernière, à l'occasion des vacances. Clémentine propose aussitôt de se charger de leur organisation, comme l'an dernier. C'est une activité qu'elle avait beaucoup appréciée. Elle va constituer un petit groupe pour cette préparation.

Il n'y a plus de demande. Madame Masson informe les élèves qu'une rencontre des établissements expérimentaux doit se tenir au collège-lycée expérimental d'une autre région, pendant deux jours, les 23 et 24 octobre. Deux élèves par établissement peuvent être accueillis, et seront logés dans les familles des élèves de ce collège-lycée. Les élèves du collège qui veulent participer à cette rencontre doivent écrire une lettre de motivation et la remettre au secrétariat au plus tôt. C'est le conseil qui tranchera entre les demandes.

5.2.7. L'atelier de réparation

Celui-ci se tient après le conseil du collège.

La moitié des élèves du collège, accompagnés de leurs tuteurs, sont assis en demi-cercle. En face d'eux se tiennent Christine, la conseillère d'éducation, assise un peu en retrait des deux élèves qui sont debout à ses côtés, avec une mine grave, Léo et Christian.

Christine ouvre la séance. Elle présente brièvement les faits : La veille, au cours de la séquence jaune de Patrick, deux élèves se sont disputés, et en sont venus au mains. Patrick précise alors qu'il les a séparés avant qu'ils ne commencent à se battre.

Christine demande alors à Léo de décrire les faits. Léo commence par ces mots « c'est lui qui… ». Christine renouvelle la consigne : décrire les faits. Léo reprend. Il a subi des injures racistes, de Christian.

Christine demande maintenant à Christian de reformuler ce que Léo vient de dire. Christian commence par « mais c'est sa faute, c'est lui qui… ». Christine l'interrompt et lui rappelle la consigne : reformuler ce que Léo vient de dire. Christian s'exécute.

Maintenant, Christine demande à Christian de définir les faits. Christian précise qu'il avait subi des injures graves, contre lui-même et contre sa mère.

Léo doit maintenant reformuler ce que Christian vient de dire. Il s'exécute.

Christine récapitule : ils se sont mutuellement échangé des injures graves, et sont entrés dans un engrenage, une escalade.

Le même processus de reformulation réciproque est renouvelé, cette fois, sur ce que chacun des deux élèves **a ressenti** pendant cette situation. Ils se sont sentis tous deux gravement atteints, personnellement.

Maintenant, des chaises se déplacent à la hâte et des groupes d'échange « de proximité » se réunissent, animés chacun par un adulte.

Stéphane anime un groupe d'échange. Il demande aux élèves ce qu'ils pensent de ce qui s'est passé, de cet atelier de réparation. Certains élèves disent qu'ils ne voient pas l'intérêt d'un tel atelier. Mais en revenant sur ce problème du manque de respect entre deux élèves, des élèves se confient, et parlent de ce qu'ils vivent au quotidien. A l'arrêt

du bus, tel élève les enrôle de force, pour qu'ils demandent des cigarettes aux adultes qui passent.

Stéphane se promet d'en parler au plus tôt à Marie-Pierre.

L'atelier de réparation se termine sur ces échanges en petits groupes. L'absence de mise en commun des réflexions, de synthèse est intentionnelle.

5.2.8. Les temps de « pause »

Pendant les pauses, l'équipe se retrouve autour d'un café, dans une salle du bâtiment administratif en préfabriqué. Il est impossible de décrire l'ambiance qui règne ici. Échanges, soutiens et conseils mutuels, débats, idées de nouvelles activités, coordination, informations sur le vif….Recherche et convivialité.

Sur la table, des livres, des articles, apportés par l'un ou l'autre témoignent de cette effervescence et de cette réactivité.

Mais Marie-Pierre nous appelle. Un élève vient de lui apporter une maquette qu'il a réalisée : une maison, avec son garage et son jardin, équipée d'un circuit électrique complet. Marie-Pierre expose l'objet devant sa fenêtre, en le surélevant pour que les élèves puissent venir l'admirer.

Ces échanges se poursuivent pendant le repas de midi, car l'équipe va manger dans un self-service situé tout près du collège.

5.3. Analyse organisationnelle de la construction de ce dispositif-collège

Nous procédons maintenant à l'analyse organisationnelle de la construction de ce dispositif, en relation avec notre problématique 2 :

Quelles sont les interactions en jeu
dans un apprentissage catégoriel ou collectif dans une organisation ?

Nous ne sommes pas ici dans une situation d'introduction de changement à l'intérieur d'un établissement existant. Un nouvel établissement est créé, fondé sur une organisation particulière, en rupture avec l'organisation standard. Nous analyserons

donc ce contexte organisationnel. Est-il porteur de potentialités d'apprentissage collectif ? Les nouvelles conditions de travail génèrent-elles des situations de travail dans lesquels un ensemble d'acteurs apprend ? Tous les acteurs sont-ils concernés ?

Nous identifierons les ressources institutionnelles du macro-système mobilisées pour créer cette organisation, puis nous analyserons la configuration organisationnelle de l'établissement, ses buts de mission, ainsi que les ressources organisationnelles sur lesquelles le dispositif s'appuie.

5.3.1. « Une place pour chacun dans un collège pour tous »

La crise que traverse actuellement le système éducatif est profonde. Le « collège unique » actuel, identique pour tous, est soit une hypocrisie, soit une fiction. Une fiction, car l'on ne peut nier l'existence de classes de niveau et les disparités entre les établissements ; une hypocrisie, car le voile est maintenu sur des phénomènes que l'on veut qualifier de marginaux : ennui, indiscipline, violence, mais aussi sur les disparités des apprentissages scolaires. Les « collégiens malgré eux », sont étiquetés comme « élèves difficiles », alors qu'ils sont majoritaires (site du collège, témoignage de Patrick). L'institution « collège » n'a d'unique que le masque qualificatif.

Si ces difficultés quotidiennes sont partagées par les enseignants, les divergences de positions traduisent les divergences de constats concernant l'ampleur du phénomène : sociétal, ou marginal. Le collège unique est en débat. Certains sont favorables « à l'orientation des « élèves difficiles » vers des classes spécifiques, à une orientation précoce des élèves dans une voie professionnelle, voulant confirmer ainsi la marginalité du phénomène. Mais, faisant l'impasse sur ce débat national, Luc FERRY choisira de laisser les établissements décider localement » de l'implantation « de classes de découverte des métiers (en 4ème) ou des « classes préparatoires à la voie professionnelle (en 3ème) pour les élèves difficiles (BRONNER, 2002).

La Principale a déjà une longue expérience de chef d'établissement, en banlieue parisienne, en province et en zone rurale. Dans ces différents collèges, elle a inlassablement introduit des innovations : la création d'un journal par les élèves de quatrième dans un collège rural, le développement d'arbres de connaissances, l'auto-école en banlieue. Elle a pu constater l'inadaptation de l'organisation standard actuelle du collège, et elle a expérimenté, à petite échelle, de nouvelles formes de l'organisation du temps, de l'espace et du travail. Mais cette organisation-collège n'est

pas seulement inefficace, elle est dévoyée, elle s'est aussitôt détournée de ses valeurs instituantes. L'institution actuelle du collège est inadaptée à son public actuel. **Ce ne sont pas les élèves qui sont en difficulté, c'est l'école** « dans la mission qu'elle a de former des citoyens pensants et responsables » (site du collège). Ces jeunes sont privés de leur « droit à l'éducation ».

C'est ce que le collectif militant qu'elle anime dénonce publiquement, en affirmant la nécessité, non d'aménager ou de réformer l'école, mais de la refonder. Il faut réinstitutionnaliser l'école, qui s'est détournée de ses buts de mission, des valeurs de « coopération, de solidarité et de fraternité ». Il faut aussi réformer « les contenus enseignés et les méthodes de travail ».

Ce collège unique est à inventer, il n'a jamais existé. « C'est précisément le fait qu'il ne soit pas unique qui produit tant de violences, tant de rancœur, tant de souffrances » (site du collège, témoignage de Patrick).

C'est donc, à plus grande échelle, un réseau de collèges expérimentaux instituants qu'il faut construire, pour réaffirmer les buts de mission et tester d'autres formes d'organisation. Notre collège est l'un des trois établissements innovants dont la création est acceptée.

5.3.2. Les ressources institutionnelles statutaires : une situation paradoxale

Le collège obtient le statut d'un établissement à part entière, doté de son administration et de son autonomie normale de fonctionnement. Ces ressources statutaires vont permettre à la Principale **d'initier sur des bases institutionnelles, au sein de l'Éducation nationale, cette nouvelle organisation.**

Cependant, les partenaires institutionnels ne s'entendent pas sur le sens donné à la création de ce nouveau collège.

Si pour les autorités nationale et académique, la création de ce collège est définie comme une expérimentation « d'exception » destinée à des publics difficiles, pour la Principale, comme pour l'équipe de ses collègues volontaires, cette expérimentation doit contribuer à jeter les bases pérennes du nouveau collège de demain. Elle a donc une vocation de généralisation progressive, à partir de la mutualisation des quelques expériences pilotes de ce type.

La **désectorisation de l'établissement** est une communication des autorités institutionnelles. Bien que doté d'un statut normal, ce collège ne s'inscrit pas comme les autres, dans la carte scolaire. **Il n'est pas une réponse éducative normale de proximité, mais une réponse spécifique à destination de cette frange d'élèves inadaptés au fonctionnement du collège traditionnel, qui ne saurait d'ailleurs être remis en cause. Il a pour vocation d'accueillir des élèves en difficulté, en rupture avec le système scolaire classique, afin de leur donner une seconde chance.**

A l'issue de ce dialogue de sourds, c'est au titre d'une **expérimentation « particulière », en direction d'un public « particulier »** que le collège a pu ouvrir ses portes.

L'équipe est donc placée devant cette situation paradoxale : elle doit s'adapter à ce public particulier, tout en combattant cet estampillage qualifiant le collège « d'établissement spécialisé ».

5.3.3. Une monnaie d'échange : le volontariat de l'équipe éducative

Outre l'autonomie de décision et d'action conférée par le statut d'établissement à part entière, l'autonomie est laissée à la Principale dans le choix des membres de l'équipe, en dérogation aux normes d'affectation des enseignants. **C'est la seule ressource échangée contre la désectorisation : si l'établissement est particulièrement « sensible », il est possible de recruter une équipe sur la base du volontariat.**

Ainsi, les enseignants, mais aussi les autres membres de l'équipe éducative, sont tous volontaires pour faire cette expérience. Ils peuvent demander au bout d'une année scolaire leur ré-affectation sur un poste traditionnel. Cette possibilité est rassurante. La volonté de s'investir dans une démarche pionnière de ce type peut être assortie d'une crainte, celle de ne pas supporter physiquement, nerveusement et moralement les difficultés, les contraintes, voire les épreuves d'un tel engagement.

Les enseignants ont effectué des parcours divers. Certains sont instituteurs, d'autres sont professeurs de collège. Leurs âges, leurs origines, leurs sensibilités politiques diffèrent. Ils se sont tous heurtés aux insuffisances du système. Ils ont, sur leurs terrains respectifs, « pris des initiatives, des responsabilités, imaginé et assumé des

pratiques non conventionnelles », qu'ils jugeaient trop limitées dans un cadre traditionnel (AUFFRAND, 2002, p. 32). Ici, l'ensemble du fonctionnement du collège est repensé.

5.3.4. Le partage des locaux : logique économique, communication institutionnelle et contrainte majeure

Le partage des locaux avec un collège traditionnel est dû à des raisons économiques, mais il peut aussi être interprété comme une communication institutionnelle paradoxale, imposant des conditions d'installation très défavorables pour ce nouveau collège.

5.3.4.1. La logique économique : vers une cohabitation forcée

La création de ce collège est limitée par une logique économique. L'État apporte les moyens humains nécessaires au fonctionnement de ce collège expérimental. Mais le conseil général du département ne veut pas assumer seul les investissements importants qui seraient nécessaires pour aménager un local privé. Le choix d'une implantation de ce collège innovant dans les locaux d'un collège existant, dont le nombre d'élèves est en diminution, est adopté.

5.3.4.2. Une communication institutionnelle

Mais le partage des locaux et la cohabitation forcée avec un établissement et son équipe hostile est une deuxième communication.

Si ce collège est défini par l'institution nationale et académique comme un établissement expérimental, destiné à des publics difficiles, ces derniers ne requièrent, apparemment, pas de moyens ou d'espace spécifiques. Ils peuvent évoluer dans un espace traditionnel et vétuste, et même vivre en harmonie avec leurs homologues d'un collège traditionnel.

Cette appréciation peut être interprétée comme révélatrice du peu de cas que font les autorités nationales ou départementales de ces publics, mais aussi **du paradoxe dans lequel ce collège est enfermé avant même qu'il ne voie le jour : c'est un collège d'exception, destiné particulièrement à des élèves en difficulté, mais ceux-ci sont parfaitement censés évoluer dans un cadre spatial et normatif traditionnel.**

5.3.4.3. Les contraintes quotidiennes

Dans un tel cadre, même sans l'hostilité de départ de l'équipe dirigeante et des enseignants qui doivent partager leur collège avec ces nouveaux venus, toute nouvelle organisation soulève de nombreux problèmes.

Les horaires sont différents. La journée commence à huit heures trente au collège expérimental, et non à huit heures. En effet, comme ce collège n'est pas sectorisé, les temps de transport de certains élèves sont importants, et il n'y a pas d'internat. Les salles étant disséminées, les élèves circulent dans les couloirs au moment où les élèves de l'autre collège sont déjà au travail. Il en est de même pour les temps de pause. L'aménagement de ces horaires adaptés génère ainsi de très nombreuses contraintes.

Nous avons déjà évoqué la dispersion et l'exiguïté des salles, associées à l'impossibilité d'installer un réseau informatique local et distant.

Ce collège bénéficie donc au départ de deux opportunités institutionnelles : le statut d'établissement « autonome », ainsi que l'engagement volontaire de l'ensemble du personnel dans cette expérience. Mais il doit aussi faire face à deux difficultés majeures : celle de la désectorisation, avec en corollaire l'estampillage d'un établissement spécialisé, et l'accueil de publics en difficulté, ainsi que celle du partage des locaux avec un collège traditionnel.

Compte tenu de ces difficultés, quelles sont donc les ressources organisationnelles à partir desquelles ce dispositif va se construire, se maintenir et se développer ?

5.3.5. La reconfiguration organisationnelle

L'organisation est configurée à partir d'une composante missionnaire et d'une composante adhocratique, grâce à l'engagement inconditionnel de « l'équipe des adultes » et à sa petite taille.

5.3.5.1. La priorité absolue donnée aux buts de mission : le rôle pédagogique de l'équipe des adultes

L'administration de ce collège est pédagogique. En termes d'organisation, nous pourrions dire que les buts de système sont assujettis aux buts de mission. Les buts de « l'organisation en tant que telle et de ses membres », sont de servir les buts de

mission, qui se réfèrent aux « produits, aux services, aux clients de l'organisation ». Optimiser les moyens organisationnels, cela signifie coordonner les activités techniques et administratives pour qu'elles portent le mieux possible ces finalités. Ce collège ne survivra que s'il assume ses missions (NIZET et HUYBRECHTS, 1998, p. 35-36). Il faut donc le reconfigurer, en rupture avec le type d'organisation standard.

L'établissement est de petite taille. Il accueille un public d'une centaine d'élèves, et l'équipe éducative, plus volontiers appelée « équipe des adultes », est restreinte. Elle est constituée de dix enseignants à plein temps, d'un enseignant à mi-temps, d'une secrétaire gestionnaire, assistée d'une secrétaire en contrat emploi solidarité, de la Principale, de la documentaliste, de la conseillère d'éducation, de la surveillante, de la conseillère d'orientation, de l'infirmière, de deux aides-éducateurs et d'un agent de service.

Tous les membres de l'équipe, qu'ils soient administratifs, surveillants, aides-éducateurs, enseignants…sont autant investis dans cette expérience. Il n'y a qu'une seule équipe, formée des enseignants, des administratifs, de ceux qui interviennent dans la vie de ce collège. Celle-ci est soudée par le respect mutuel, par une attitude inter-compréhensive, portée par la responsabilité collective de ce projet, dans l'esprit du « manifeste » et de la « charte pédagogique », mobilisée par ce défi commun à relever. Elle voue une attention constante à chaque élève, considéré comme une personne. Chacun est mentionné ou appelé par son prénom.

Cette qualité des ressources humaines constitue l'atout majeur pour reconfigurer l'organisation. Les valeurs sont partagées, et dans cette confrontation commune à un terrain « miné », l'équipe puise dans les échanges entre ses membres ses ressources pour faire face à des situations éprouvantes, pour relever le défi commun. La qualité des relations se construit et se renforce dans cette adversité. Chacun sait qu'il pourra demander un conseil, exprimer ses doutes ou ses craintes, recevoir une aide.

5.3.5.2. Une configuration adhocratique et missionnaire

C'est donc à partir de cette qualité de relations et de ces missions communes incarnées par ces enfants déjà pour la plupart, exclus de l'institution traditionnelle, que l'organisation se reconfigure. Les conditions de travail des enseignants sont différentes. Ils travaillent quatre jours par semaine au collège. Tous disposent d'une journée complète à domicile. Les formes de leurs interventions se diversifient :

accompagnement en tutorat, relations avec les familles, les partenaires sociaux et culturels locaux, les élus, les entreprises, séquence pédagogique, cours au choix à partir de leurs compétences disciplinaires, mais aussi de leurs compétences personnelles, initialisation et accompagnement de projets, présence occasionnelle aux instances de régulation.

Un temps formalisé de concertation est aussi prévu dans l'emploi du temps. Mais dans cette équipe de chercheurs de terrain, les membres échangent en permanence leurs idées, leurs réflexions. Ce collège est un laboratoire in situ. La diversité de leurs origines, de leurs parcours, de leurs idées, enrichit ces échanges. Si l'un d'entre eux fait partie du mouvement Freinet, certains étaient sensibilisés aux arbres de connaissances, d'autres plus globalement à la pédagogie non directive, à la pédagogie différenciée, aux méthodes actives, sans toutefois faire partie de mouvements pédagogiques. **Contrairement à notre cas précédent, cette équipe, de constitution toute récente, ne bénéficie pas encore d'une longue expérience collective, et d'une culture professionnelle commune formalisée.** Ce qui les a réuni ici, c'est avant tout ce sentiment aigu d'impuissance face à la rigidité et au cloisonnement du système scolaire, face à cette mise en scène quotidienne de l'exclusion qu'ils ne voulaient plus cautionner. Ils sont dans la même logique d'action :

- **porte-parole, face à la société, du droit de ces enfants à l'éducation**,
- s'imposant, sur le terrain, de **rendre ici et maintenant, à ces enfants-là**, qu'ils connaissent et qu'ils aiment, **ce droit**,
- sommés de réussir cette entreprise, de **créer ensemble un vrai collège unique, pour créer un précédent généralisable**.

Nous retrouvons les conjonctions de logique évoquées dans notre cas précédent (chapitre 4.3.6.5. *La conjonction des niveaux de logique*).

5.4. Analyse phénoménologique du dispositif

Après avoir présenté le dispositif, et analysé les ressources organisationnelles mobilisées pour le construire, nous poursuivons notre analyse en couches, pour répondre dans un premier temps à notre **première problématique, celle de la compréhension des interactions, des processus de communication en jeu dans ce dispositif pédagogique**.

Nous avons décrit des situations très diverses, et nous tentons d'en comprendre le sens global, pour les acteurs.

L'équipe des adultes témoigne que ce collège est différent. Les enfants s'expriment, ils ont chacun un prénom. Chaque élève a sa place dans ce collège, avec les autres, c'est ce que cette fresque colorée exprime symboliquement. Mais en dessinant son nom sur le mur, l'élève commence à la créer. Cette place est à construire dans une communauté, et la fresque est gaie et harmonieuse. Chacun des élèves se présente sur le site du collège.

Cette place ne se construit pas facilement. La salle de classe est inadaptée pour des cours de yoga. L'environnement n'est pas donné une fois pour toutes, il faut l'aménager, pour que les activités puissent se dérouler, et tous y participent. Mais cette construction de l'environnement résulte d'une négociation collective. Chacun peut émettre une proposition, mais celle-ci ne sera adoptée que si elle ne dérange pas le groupe. Dès qu'un élève fait remarquer que la musique le gêne, son camarade mélomane l'éteint aussitôt. Ce genre de décision n'appartient pas seulement à l'enseignant. C'est d'ailleurs cet élève qui a recadré la situation, en permettant au groupe d'effectuer cette activité dans un environnement sonore plus congruent avec la situation.

Les activités qui se déroulent dans ce collège sont toutes importantes. Il n'y a pas d'activité plus sérieuse, plus nécessaire qu'une autre. L'intense concentration qui règne pendant le cours de yoga le prouve. Il n'y a pas de hiérarchie entre les savoirs scolaires et les activités musicales ou culturelles Des invités peuvent participer à ces activités.

Les activités individuelles doivent se dérouler dans le respect du travail des autres. En mathématiques, il faut silencieusement inscrire son nom sur le tableau, et attendre son tour, si l'on souhaite obtenir des explications ou des conseils. Mais ces conseils peuvent venir d'autres élèves. Un groupe d'élèves peut même apprécier le travail des autres, mais c'est pour améliorer des productions individuelles, qui sont enrichies grâce aux échanges, et qui prendront leur place dans la création collective d'un roman.

L'élève qui perturbe une activité doit être sanctionné, conformément aux règles communes en vigueur dans ce collège, et non à l'appréciation individuelle de l'intervenant. Mais le manque de respect envers un autre enfant est un préjudice grave, qui relève d'une responsabilité collective. Tout le monde est concerné, et doit veiller à

éviter que de tels actes ne se reproduisent. Ce n'est pas l'institution, représentée par la Principale ou la CPE, qui préconise les solutions. C'est dans les échanges, qu'une telle réponse peut être construite, et cette construction est inachevée, la réflexion doit se poursuivre. En effet, ces règles de vie commune peuvent être négociées par les élèves avec l'institution. Tous les élèves sont concernés par ces règles, et les mandats sont tournants. Les représentants des élèves ne sont que les porte-parole de leur groupe. Ces règles doivent contribuer à construire un environnement qui permette l'apprentissage de tous. Elles sont co-gérées par l'équipe des adultes et par les élèves. Les élèves peuvent proposer de nouvelles activités, et en assumer la responsabilité. **Chaque élève ne trouvera *une* place dans ce collège que s'il contribue à construire cet espace collectif favorable à l'apprentissage de chacun et de tous, espace qui lui permet de définir *sa* place.**

Ainsi, la métacommunication de ces différentes situations est la même. Elle est aussi très proche de celle de notre cas précédent, avec toutefois une accentuation plus prononcée de la négociation collective, nécessaire au sein d'un groupe, et avec l'institution.

5.5. Analyse sémio-contextuelle du dispositif

Les contours de l'organisation et du dispositif pédagogique se superposent. Les ressources institutionnelles et organisationnelles configurent le dispositif.

Nous reprenons l'analyse du dispositif considéré comme un système complexe mobilisant différents systèmes de ressources.

5.5.1. Le collège d'en face, l'autre collège

Nous avons déjà décrit les difficultés de cohabitation entre les deux collèges.

Il y a d'abord des difficultés logistiques dues à des utilisations différentes des espaces-temps. Les deux fonctionnements s'entrechoquent. Les élèves du collège expérimental font du bruit dans la cour et s'amusent pendant que leurs homologues du collège traditionnel travaillent. Ils doivent donc rester, pendant les récréations, à proximité des bâtiments en préfabriqué. Une ligne médiane invisible partage maintenant cette petite cour. Marie-Pierre doit veiller au respect de cette frontière. Ils perturbent aussi les cours en s'installant dans leurs salles, celles-ci étant intercalées avec les salles du

collège traditionnel. Des conflits éclatent rapidement sur l'usage des lieux partagés : le gymnase, la salle informatique, le CDI. Les élèves, mais aussi l'équipe éducative du collège expérimental sont considérés comme des intrus. Le mur, avec cette fresque de noms des enfants est considéré comme le mur de la honte. Le Principal du collège « Le Rouveray » exige qu'il soit repeint….

Les élèves entrent aussi dans des relations symétriques : ceux qui ont pu rester dans le cadre, ceux du « Ronceray », méprisent et rejettent des enfants vite considérés comme inférieurs, tout en les jalousant secrètement, à la vue des activités qu'ils mènent. Rejet et supériorité en retour, en provenance des collégiens « expérimentaux ». La situation n'est pas loin d'être explosive.

5.5.2. La reconfiguration de l'équipe éducative

Nous avons déjà analysé la reconfiguration et de la mobilisation de « l'équipe des adultes ».

5.5.2.1. La restauration identitaire des enfants comme membres actifs de l'espace éducatif

Les premiers membres de l'espace éducatif, ce sont les enfants eux-mêmes. L'équipe pédagogique ne nie pas leurs difficultés. Elle suscite leur curiosité, elle les amène à se valoriser en exprimant publiquement leurs goûts et leurs envies, à déclarer et à partager leurs savoirs (« chacun sait »), dans d'autres domaines que les disciplines scolaires, dans l'esprit des arbres de connaissances. Le site internet est un support de restauration identitaire.

Mais, les considérer comme des personnes signifie aussi prendre en compte l'environnement familial et social de ces enfants.

5.5.2.2. Les parents institués comme co-éducateurs

Avec la désectorisation, les parents placent leurs enfants volontairement dans ce collège. Certains d'entre eux le font par militantisme. Mais pour la grande majorité des parents, ce collège représente l'ultime recours pour leurs enfants, après de multiples exclusions d'établissements traditionnels.

Les parents sont considérés comme une ressource essentielle : ce sont des alliés collaborant à l'éducation de ces enfants, qu'il importe d'associer étroitement à la vie éducative du collège. Ils ont un rôle pédagogique reconnu, car ils peuvent même dispenser des « cours au choix », participer aux différents projets et initier les élèves à de nouvelles activités.

Cette étroite collaboration avec les parents doit être reliée à la prise en compte de l'enfant comme une personne, et non seulement comme un élève.

> « Nous en cherchons ensemble, les modalités les plus utiles aux enfants. Parce qu'on sait qu'un enfant ne peut pas réussir à l'école quand il est déchiré entre sa famille et l'école et quand l'une et l'autre se renvoient mutuellement la responsabilité d'un échec bien souvent fabriqué » (propos de la Principale, site du collège, octobre 2002).

Dans un fonctionnement classique, si les parents font officiellement partie « de la communauté éducative », leur participation est, de fait, souvent restreinte à des réunions ou des conseils de classe. L'éducation de l'enfant au collège est un territoire réservé, auquel se juxtapose le territoire éducatif familial. Tout au plus les parents apparaissent-ils comme des clients, sources d'éventuelles intrusions ou nuisances, qu'il faut donc ménager.

C'est une autre vision systémique de l'espace éducatif qui est ainsi redessinée, et, partant, une nouvelle définition des terrains d'apprentissage. Le collège n'est ni un lieu réservé, ni un lieu exclusif d'apprentissage. Il devient un espace de mise en relations des apprentissages ; l'équipe des adultes du collège ne redoute pas le regard des parents sur son activité, elle sollicite même leur appui et leur action. Elle se sent « stimulée par leur intérêt, leur exigence, mais aussi leur soutien et leur volonté de participer autant qu'ils le peuvent à la vie du collège ».

Un parent témoigne, sur le site du collège « maintenant, on ne se dispute plus le soir à la maison ; on a davantage le temps de se parler ».

5.5.3. La reconfiguration de l'espace éducatif

La mobilisation des contextes spatiaux et relationnels externe est beaucoup plus radicale que dans notre cas précédent. Pour survivre, il faut sortir de ces murs, et trouver à l'extérieur du collège les ressources relationnelles et logistiques grâce auxquelles ce dispositif peut s'organiser et se développer.

5.5.3.1. Les relations avec l'environnement local

L'environnement immédiat est fermé et contraignant. Ce sont des ressources humaines et spatiales hors des murs du collège qu'il faut solliciter, pour développer des relations de partenariat, d'échange. Un terrain en friche est cédé par la municipalité pour les activités de jardinage, les enfants s'intègrent dans une vie sociale de quartier. Citons, par exemple, le projet collectif intitulé « proposition de services dans le quartier ».

L'équipe élargie ne comprend pas seulement les adultes du collège et les parents. Elle inclut les professionnels, les membres d'associations, les élus qui participent à la vie locale. Elle intègre, de proche en proche, les relations des élèves, des parents, des enseignants avec tel ou tel acteur de l'environnement local. Des intervenants extérieurs donnent des cours aux choix, des experts apportent des conseils, d'autres leurs goûts, leurs talents, leurs ressources. Les jeunes sont invités à différentes manifestations culturelles, sportives, artistiques, ils sont accueillis dans les entreprises.

5.5.3.2. Le rôle marginal du CDI, le site internet comme dispositif ressource

L'espace éducatif prend, plus radicalement que dans notre cas précédent, la forme de constellations d'activités investissant la vie civile, sociale, culturelle, artistique, professionnelle du quartier et de la ville. En décembre 2002, un élève présente sur le site du collège les activités du centre social du quartier. L'équipe du collège propose à l'équipe de ce centre de les héberger sur leur site.

Le dispositif ressource ne s'appuie pas sur le CDI, qui est partagé avec le collège traditionnel. Les deux documentalistes entretiennent des relations civiles dans cet espace, mais celui-ci, démuni en ressources, est très peu investi par les enseignants et les élèves du collège expérimental. Il est défini par les élèves comme un lieu de passage : emprunt de livres pour la lecture « loisir », recherches ponctuelles sur internet (un seul poste connecté). Le lieu ressources, c'est maintenant le site internet.

5.5.3.3. Les relations avec l'environnement distant

Ce réseau n'est pas enclavé dans un environnement local. Des membres de l'équipe et des élèves se déplacent dans une autre région pour des rencontres entre établissements expérimentaux. L'établissement expérimental qui les reçoit fête ses vingt ans d'ancienneté. Il a été créé en 1982, et il accueille des élèves pour un cycle

secondaire complet (collège et lycée). Des expériences analogues peuvent donc perdurer.

Éva témoigne : « c'est une chance d'avoir pu comparer, prendre des idées, parler entre nous des établissements expérimentaux… ». Ces élèves expliquent à des professeurs d'autres collèges expérimentaux comment se passe une semaine dans leur établissement, en prenant comme support l'emploi du temps. Ils avaient préparé une exposition, qu'ils ont installée en arrivant. Au cours de ces rencontres, ils enregistrent des interviews.

Les projets collectifs, les séquences ou les cours au choix intègrent des dimensions culturelles internationales. Citons notamment « l'échange avec un établissement scolaire américain » ou « l'échange franco-espagnol par Internet ».

Pour conclure, c'est à partir de la qualité des relations qui s'instaure au sein de l'équipe des adultes, responsabilisée par un projet commun fondé sur des valeurs partagées, que celle-ci va fonder son élargissement dans la création progressive, avec les élèves, d'un réseau de relations. **C'est par ce réseau de relations que l'équipe trouve les ressources spatiales, logistiques, pédagogiques, les mobiles d'action qui donneront naissance à des activités, puis à une dynamique de développement et de renouvellement.**

5.5.4. La contextualisation temporelle

Les cycles traditionnels sont démantelés, et les élèves construisent leur parcours en articulant des activités qui se déroulent sur des cycles différents, avec une référence stable, le groupe de tutorat. Ces activités ne sont pas résonantes.

5.5.4.1. Niveaux et cycles, relation aux savoirs scolaires

L'organisation temporelle des activités est en rupture avec l'organisation des cycles traditionnels. Les références aux niveaux en termes de classe ont en partie disparu, et une flexibilité est introduite dans l'articulation temporelle des acquisitions. L'élève peut organiser son parcours, et combiner à sa façon les brevets qu'il doit acquérir. Cependant, ces élèves doivent intégrer un cursus traditionnel en fin de parcours. Le collège expérimental n'est pas prolongé par un lycée expérimental. Ils doivent passer le brevet des collèges. En définitive, les apprentissages scolaires doivent tous être effectués, et il faut bien, en dernière année de collège, qu'un système de notation

s'instaure. L'équipe doit gérer en permanence avec les élèves cette dialogique des cycles et de la relation entre les savoirs scolaires et « para-scolaires ».

5.5.4.2. Une alternance d'activités, et de cycles différents, encadrée par le tutorat

Les élèves doivent apprendre à gérer une articulation complexe d'activités se déployant dans des cycles temporels différents : cinq semaines pour les séquences, deux à trois semaines pour les cours au choix, étalement sur un à deux ans pour les projets individuels et collectifs. Le dialogue pédagogique en tutorat permet à l'élève de gérer cet espace de choix. Mais cette combinaison de cycles différents pose le **problème de la résonance entre les activités, et de la continuité des apprentissages**. Ces activités se contextualisent peu entre elles. Durant une séquence, ou un cours au choix, l'intervenant peut difficilement faire appel à des connaissances ou à des compétences qui sont en cours d'acquisition dans d'autres activités, rappeler la mémorisation, susciter l'expression en relation avec ces travaux, car les parcours sont différents.

Si l'articulation des séquences et des cours au choix sur des temps courts est stimulante pour l'élève, qui obtiendra rapidement le brevet correspondant, elle présente aussi **le risque d'apprentissages « mosaïques » validés par une collection de brevets**. Contrairement à notre cas précédent, les activités manquent de résonance entre elles.

Le problème de la continuité des apprentissages est aussi posé. A la rentrée 2003, une demi-heure d'anglais par jour sera introduite dans l'emploi du temps. Les apprentissages linguistiques peuvent difficilement s'effectuer de façon ponctuelle, sur des cycles courts.

Le tuteur d'un groupe hétérogène d'élèves doit accompagner des parcours individualisés différents. L'encadrement en tutorat en début et en fin de journée ne peut servir d'équivalent au groupe « table ronde » de notre cas précédent, de lieu de mise en relation des apprentissages dans la constitution d'une mémoire collective. **Le seul groupe stable, le groupe de tutorat, est hétérogène en termes d'âges et de niveaux, il n'est pas non plus porteur d'une mémoire collective constituée grâce à des « carrefours » communs entre les parcours.**

5.6. Analyse du système des échanges

Nous avons déjà analysé comment l'élargissement de l'équipe éducative et de l'espace éducatif permettent aux élèves de sortir des relations symétriques qui s'installent avec les élèves du collège traditionnel, de sortir de ce cruel rappel d'un cadre qui les a exclus. Le dispositif se caractérise par une grande diversité des relations et des modes relationnels, compensée par une relation-repère. Les interactions d'entraide et d'échanges entre élèves sont systématisées, mais leur régulation dans des séances d'intervention en solo de l'enseignant, est difficile. Le rejet de la coanimation traduit une demande de reconnaissance identitaire des enseignants. Enfin, les élèves construisent une identité collective en négociant avec l'institution, représentée par la Principale, des aménagements de leur cadre de travail, ce qui les amène à réfléchir de façon plus globale sur ce cadre. Le respect de l'autre est un préjudice grave, qu'il faut réparer, en mobilisant une démarche compréhensive.

5.6.1. Diversification des relations et repères relationnels

De façon encore beaucoup plus prononcée que dans notre cas précédent, les différentes activités mises en place dans ce dispositif sont des « structures liquides » qui favorisent la circulation des élèves et la diversification des relations que nous avons analysée plus haut. L'élève peut rencontrer tous les enseignants, et faire connaissance avec tous les élèves à travers ces activités, mais aussi nouer des relations avec des parents et des intervenants ou partenaires extérieurs.

Le maintien d'une relation de proximité stable avec le tuteur « référent » d'un très petit nombre d'élèves, fait contrepoids à cette diversification des relations.

5.6.2. Les interactions entre élèves, entre élèves et enseignants

Les situations visent à développer des interactions entre élèves leur permettant de construire ensemble un ordre social dans lequel ils respectent leurs différences, s'entraident et acceptent les conseils des autres. Nous avons vu combien le maintien du respect de ces règles de vie commune est difficile.

Si la plupart des élèves de la séquence verte, décrite au chapitre 5.2.3. intitulé *« une option de la séquence verte : le roman collectif »,* écoutent facilement les remarques émises par le comité de lecture, et s'en saisissent pour améliorer leurs productions

respectives, un élève manifeste son rejet par l'inactivité, et quelques autres se réfugient dans la salle attenante pour vaquer à d'autres occupations solitaires, à l'abri du regard de Monsieur Morot. Celui-ci a organisé la séquence, à partir d'une situation stimulante : la création d'un roman collectif. **Cette situation permet d'articuler le travail individuel d'écriture et l'activité de création collective par les échanges, qui commence par le troc d'objets imaginaires.**

La dévolution à cette situation a réussi, les élèves se sont investis, et s'expriment. Mais ces expressions individuelles, et les projections identitaires assaillent Monsieur Morot en retour : ces personnages sont des expressions cathartiques des souffrances et des difficultés de ces enfants. Nous pouvons mettre en relation cette séance avec la table ronde de notre cas précédent, mais ici **la dévolution de l'évaluation formative des textes au comité de lecture ne suffit pas à alléger la charge cognitive de Monsieur Morot**, avec ces vingt élèves. Il engage une relation symétrique avec un élève, et ne « voit pas », tout comme notre Madame Lacarrière du « *Huis Clos* », les autres élèves qui s'investissent dans des activités solitaires.

Dans la séquence jaune, décrite au chapitre 5.2.4. *« une option de la séquence jaune, les quatre opérations »*, les élèves sont placés dans une situation d'auto-évaluation qui n'exclut pas l'entraide entre élèves. **L'organisation rituelle de la séance**, avec les règles d'inscription d'une file d'attente au tableau, les normes d'auto-évaluation et les supports, les normes d'entraide, **n'est pas une ressource suffisante, avec ces vingt élèves, pour rendre l'enseignant présent à cette veille particulière sur les interactions entre élèves, et éviter que cette altercation entre deux élèves ne survienne.**

Les cours au choix dans des domaines non scolaires ont beaucoup de succès, et les élèves respectent le cadre normatif imposé par l'intervenant. Ici, intervient l'image que ces jeunes veulent donner au monde extérieur. Les intervenants du cours de percussion sont rémunérés. Il faut prouver à Madame Masson qu'elle a eu raison d'initier cette activité, et qu'elle peut renouveler de telles initiatives. Mais ce respect des normes est aussi lié aux modes relationnels : les élèves sont plus distants de ces intervenants que des enseignants avec lesquels les élèves s'expriment davantage (cf chapitres 5.2.1. et 5.2.2. *Cours au choix de yoga, cours au choix de percussions*).

5.6.3. L'absence de co-animation et l'expression identitaire

Nous avons vu précédemment que la norme de respect mutuel ou d'entraide n'est pas toujours une ressource suffisamment stable pour que l'enseignant prenne en compte de façon optimale l'hétérogénéité des publics, surtout dans les séquences. La surcharge cognitive semble importante, avec vingt à vingt deux élèves. Cette surcharge cognitive peut être redistribuée grâce à la co-animation entre deux enseignants. L'expérience de co-animation a été menée au collège. Elle rencontre des difficultés qui ne se réduisent pas à l'exiguïté des salles, et à la logistique de l'occupation de l'espace. Nous rapportons ici les propos de Marie-Pierre Masson (TRÉMINTIN, 2002) :

> « Ainsi avons-nous tenté de faire intervenir deux enseignants sur le même cours. Cela se fait maintenant plus facilement dans l'Éducation nationale (itinéraire de découverte, atelier pluridisciplinaire…). Mais c'est, le plus souvent, des interventions d'enseignants qui se succèdent. Toute autre est la démarche qui consiste à préparer et à assumer ensemble le cours. Travailler sous le regard d'un autre adulte n'est pas facile, pas plus d'ailleurs que d'être mis en difficulté par des élèves face à un collègue. J'ai vu ici le projet de « co-intervention » glisser vers une division en deux groupes d'élèves dans deux salles avec chacun son prof, au prétexte que le dédoublement facilitait l'intervention. Comme quoi, la démarche n'est pas évidente. Alors que le fait d'être à deux permet, par exemple, que l'un puisse se détacher auprès d'un élève un peu plus en difficulté ».

Les enseignants se sont déjà engagés dans une entreprise qui réclame un engagement constant, un bouleversement de leurs conditions de service, une diversification de leurs rôles.

Le positionnement hiérarchique enseignant/élève est profondément modifié. L'enseignant doit « séduire » ses élèves avec une offre attractive, puisque l'élève dispose d'un espace de choix.

Mais dans l'organisation de ce collège, **les enseignants voient « leur » espace pédagogique redistribué, par une dévolution pédagogique constitutive et instituante :** tous les membres de l'équipe jouent un rôle pédagogique, et peuvent intervenir en « face à face » dans un cours au choix, et il en est de même pour les parents ou pour d'autres intervenants de l'extérieur.

L'organisation des activités est conçue et évaluée collectivement, les intervenants s'entraident et se coordonnent.

Le seul espace qui n'est pas partagé, c'est celui de ce temps de face à face. Ce temps pendant lequel l'enseignant décline personnellement cette vision commune de l'équipe, en faisant fond sur son identité personnelle et sur son identité professionnelle, en sollicitant son expérience et ses compétences. Dans cet espace se construisent des positionnements par rapport aux élèves, se nouent des configurations relationnelles particulières. Certains enseignants sont tutoyés et appelés par leur prénom par les élèves, d'autres sont appelés Monsieur…

L'absence d'émergence, dans ce collège, de relations de co-animation qui ne soient pas fondés sur une complémentarité et une spécialisation des rôles peut être rapprochée de cette volonté de **maintenir et de défendre un espace personnel d'intervention autonome, d'expression identitaire**. L'espace-temps de face à face pédagogique reste ici un espace de liberté et d'expression individuelle de l'enseignant. C'est « sa part inaliénable de liberté, source de mobilisation au sein des processus complexes de l'organisation » (AUTHIER, 2002).

Les enseignants perdent ainsi une occasion d'apprentissage : celle d'échanges de pratiques, dans l'action, dans une complicité permise par la mise en jeu de deux identités individuelles, deux positionnements par rapport aux élèves, celle d'une collaboration donnant à chacun des deux intervenants les moyens de réfléchir sur l'identité et les ressources qu'il convoque en situation, les moyens de les remettre en question et les moyens de progresser.

5.6.4. Identité collective des élèves et négociation avec l'institution

Si l'organisation de ce collège est instituante au niveau du macro-système, c'est aussi, localement, un institué avec lequel les élèves peuvent négocier. La tenue d'un conseil de collège a été décrite au chapitre 5.2.6. *Le conseil de collège*. Les élèves revendiquent leurs droits auprès de l'institution, et négocient des aménagements à l'organisation du collège. Ils font l'apprentissage de la représentation, de l'argumentation et de la négociation solidaire, de la discussion collective, dans un dialogue avec Madame Masson, représentante de l'institution. L'un ou l'autre des enseignants peut être présent, mais il n'intervient pas dans ce débat. Ils sont amenés à considérer plus globalement leur position d'élèves, à reconnaître la nécessité des règles communes, à réfléchir sur leurs identités et sur les conditions de leurs

apprentissages. **C'est un apprentissage de niveau II, qui se traduit par un changement de logique. Ils doivent co-gérer avec l'institution le respect d'un environnement normatif favorable à leur apprentissage. Ils réfléchissent aux stratégies individuelles qu'ils peuvent mener, non pour éviter la sanction, mais pour garantir le droit à l'éducation de tous.**

5.6.5. Le respect de l'autre, une responsabilité collective

La tenue d'un atelier de réparation a été décrite au chapitre 5.2.7. L'atelier de réparation montre que le manque de respect de l'autre est un préjudice grave qui ne sera jamais accepté. Sa prévention relève d'une responsabilité individuelle et collective, d'un apprentissage individuel et collectif. C'est un lieu d'apprentissage d'une attitude compréhensive envers l'autre. C'est aussi pour l'équipe des adultes, grâce aux témoignages des élèves, un lieu de veille sur des incivilités et des violences qui pourraient rester cachées.

La délivrance du brevet pourrait être assortie d'autres conditions que la preuve de la compétence acquise dans le domaine concerné. Par exemple, je sais effectuer les quatre opérations, je sais solliciter différentes ressources comme celles d'un logiciel pédagogique, d'un manuel, l'aide d'un camarade… je sais expliquer comment les faire…

Des élèves déjà titulaires du brevet concerné pourraient aussi être associés à cette vigilance, mais cela suppose qu'ils soient acceptés par le collectif de la séquence, et donc inscrits « normalement » à cette activité. Il y a ici un danger de spécialisation des rôles et de déresponsabilisation des autres élèves.

5.7. Analyse des niveaux de changement, des niveaux d'apprentissage

Nous synthétisons les apports des chapitres précédents, pour identifier les apprentissages effectués par les élèves et par les enseignants. Nous mettrons en relation les apports de l'analyse organisationnelle, de l'analyse sémio-contextuelle, de l'analyse du système de relations pour analyser les niveaux d'apprentissage collectif et les ressources mobilisées pour que ces apprentissages s'effectuent.

5.7.1. Les niveaux d'apprentissage des élèves

L'ensemble des activités mises en œuvres est une métacommunication sur l'interaction récursive entre l'expression identitaire et l'identité collective. Les élèves apprennent à co-gérer avec l'institution les normes constitutives d'un droit à l'apprentissage pour tous. Les apprentissages disciplinaires et para-disciplinaires manquent de continuité, faute de résonance, l'ennui n'est pas complètement éradiqué. Les enseignants expérimentent de nouveaux rôles variés, leur permettant d'exprimer autrement leurs identités, mais ils tiennent à conserver leur autonomie dans un espace d'intervention en solo.

5.7.1.1. Une restauration identitaire dans le respect de l'autre

La métacommunication qui imprègne l'ensemble de ces activités, de façon comparable à notre cas précédent, c'est l'interaction récursive entre la restauration identitaire et l'activité collective. L'expression des différences, le partage des savoirs et des expériences sont des contributions à la formation d'une identité collective, mais la formation d'une identité collective cadrée par des normes partagées est nécessaire pour que ces identités s'expriment.

5.7.1.2. La co-gestion des normes

Nous avons que le conseil de collège amène les élèves à négocier avec l'institution le cadre normatif de leurs apprentissages. Une fois que les règles ont été négociées, il faut s'engager à les respecter. Les ressources de négociation et d'engagement amènent les élèves à reconsidérer **l'institution comme un environnement social et normé qui doit favoriser l'apprentissage de tous.**

L'intégration systématique de l'auto-évaluation et de la dimension collective dans les activités renvoie aussi à cet engagement et à l'activité méta-cognitive et sociale de l'élève. C'est cela qu'il faut « mesurer »

5.7.1.3. Le risque d'atomisation des apprentissages

Nous avons déjà analysé le risque d'atomisation des apprentissages disciplinaires ou para-disciplinaires, lié à l'absence de résonance entre les activités. De même, les brevets ne se valident pas de façon récursive entre les situations qui permettent leur obtention. Il y a, par exemple, bien des situations qui requièrent des capacités de

rédaction, d'argumentation, de calcul, qui pourraient permettre de valider des savoirs scolaires.

5.7.1.4. La persistance de situations de rejet ou d'ennui

Ceci nous amène à évoquer les réactions d'ennui ou de rejet qu'exprime l'élève. Il peut déjà les exprimer sur le site du collège : il aime l'électricité, il déteste le français… A-t-il le droit d'exprimer son ennui pendant le cours ? « S'ennuyer à l'école est un signe d'intelligence » disait Dolto. Par l'ennui, le jeune manifeste « une plus grande indépendance, un plus grand recul, vis-à-vis du système ». Stéphanie LELOUP ajoute même que « l'ennui serait, pour certains élèves une façon de se construire » (LELOUP, 2000, p. 42-45).

5.7.2. L'apprentissage des enseignants

Nous avons déjà analysé dans les chapitres 5.3., 5.4., et 5.5. les apprentissages effectués par les enseignants :

- dévolution d'une partie de leurs rôles à l'équipe des adultes, et à l'équipe pédagogique élargie comprenant les parents et les partenaires, et même parfois les élèves ;
- élargissement de l'espace pédagogique, qui investit l'environnement local et distant ;
- diversifications de leurs rôles : tutorat et activité relationnelle importante avec l'équipe et avec les partenaires, animation de projet, variété des interventions ;
- renversement de leur positionnement face à l'élève : ils proposent une offre attractive, c'est l'élève qui les choisit ;
- investissement de leur identité professionnelle, dans la proposition de cours au choix non scolaires, à partir de leurs compétences personnelles et relativisation de leurs compétences disciplinaires ;
- investissement, et apprentissage dans des domaines nouveaux avec les projets collectifs.

Mais nous avons aussi relevé les limites de certains apprentissages, qui se traduisent par une gestion cognitive difficile de la situation pédagogique, et l'évitement de la situation de co-animation.

5.7.3. Niveaux d'apprentissage collectif et systèmes de ressources

Nous dégageons maintenant, à partir de ces différentes couches d'analyse, les pistes de réponse à notre problématique 3 :

Quelles sont les conditions de construction d'un dispositif apprenant ?

5.7.3.1. Le premier système de ressources : les ressources organisationnelles

Ces ressources organisationnelles ont été analysées au chapitre 5.3.

L'origine et le cadre du dispositif sont négociés avec l'institution. Nous ne nous situons plus dans la perspective d'une introduction d'un changement dans l'institution, mais de la création d'un nouveau type d'organisation.

L'organisation est configurée progressivement par l'ensemble des acteurs, à partir d'une composante missionnaire et d'une composante adhocratique. Marie-Pierre est chargée de la veille générale sur le maintien institutionnel de la viabilité du dispositif. Elle déploie beaucoup d'énergie pour éviter que les relations avec le collège voisin ne s'enveniment. Mais elle est aussi une personne ressource sur le plan pédagogique, à l'écoute des problèmes et des difficultés des uns ou des autres. Elle donne d'ailleurs aussi certains cours au choix. **La composante professionnelle ne se formalise pas autant que dans notre cas précédent, car l'équipe soudée par une logique d'action commune ne systématise pas ses modes d'intervention, préservant la richesse de la diversité et de l'expression individuelle autonome dans l'espace pédagogique.**

Tableau 15. Le 1er niveau de ressources et de contraintes organisationnelles

Ressources	Contraintes
Ressources institutionnelles statut d'Établissement à part entière autonomie administrative désectorisation de l'établissement volontariat de l'équipe éducative	**Contraintes institutionnelles** désectorisation de l'établissement estampillage d'établissement spécialisé, d'exception
Ressources organisationnelles buts de mission : mobilisation inconditionnelle et rôle pédagogique de l'équipe des adultes : composante missionnaire organisation de petite taille : proximité des relations entre adultes, possible avec 100 élèves : composante adhocratique	**Contraintes organisationnelles** partage des locaux avec un établissement classique pénurie de moyens en locaux, en équipements choc des organisations du travail, relations symétriques entre les deux collèges rappel permanent aux élèves de leur passé d'exclusion

Nous reprenons notre premier principe directeur :

> 1. La sortie d'une « pédagogie frontale » de transmission de connaissance, s'opère par un transfert de compétence des enseignants à la situation et au cours d'action. Ils conçoivent et organisent un plan d'action articulant des ressources institutionnelles, considérées comme des ressources logistiques mobilisables dans le contexte organisationnel.

Ici le plan d'action est à échelle nationale, et se traduit par une configuration organisationnelle locale « ad hoc », fondée sur des buts de mission refondateurs. Les ressources institutionnelles mobilisées sont des ressources missionnaires, liées au volontariat de l'équipe, et adhocratiques (petite taille de l'établissement).

Quant au deuxième principe, il s'exprime ici de façon radicale :

> 2. Ce plan d'action est tourné vers un public connu et reconnu, il est orienté par une connaissance empathique des apprenants, et de leurs enjeux. Ceux-ci sont d'abord compris et acceptés comme ils sont.

Nous avons déjà montré que la logique d'action de l'équipe était entièrement tournée vers ces buts de mission. L'équipe veut restaurer ces enfants dans leur droit à l'éducation, dans leur identité sociale.

5.7.3.2. Le deuxième système de ressources : le système d'activités

Les ressources missionnaires et adhocratiques vont configurer le dispositif pédagogique : la restauration identitaire des enfants, l'intégration des parents comme co-éducateurs, le développement de relations avec l'environnement local et l'environnement distant, le lieu virtuel du site internet. Elles permettent à l'équipe de se dégager partiellement de contraintes logistiques et relationnelles venant de la cohabitation avec l'établissement traditionnel. Les activités deviennent plus nomades. Le site internet est un lieu ressource virtuel.

Nous reprenons , avec les apports de nos chapitres 5.4. et 5.5. consacrés respectivement à l'analyse sémio-contextuelle et à l'analyse du système des échanges, l'évaluation de la mise en œuvre des principes 3 ;4,5 et 6.

> 3. Dans le paradigme constructiviste, ce plan d'action définit l'apprentissage comme « situé » pour des apprenants : les connaissances s'acquièrent empiriquement en situation

Le principe est ici plus radicalement affirmé : les savoirs scolaires sont remis en cause, toutes les occasions d'apprentissage dans un espace civil et professionnel sont recherchées pour les élèves.

> 4. Si la construction est perçue comme séquentielle, elle perd son caractère linéaire et répétitif : ponctuations, cycles, rétroactions en constituent le cadre temporel.

Les activités sont situées dans des cycles variés et hétérogènes, avec la référence stable d'un groupe hétérogène. Elles ne sont ni récursives, ni résonantes

> 5. Dans cette conception, il y a une prise en compte tacite de l'articulation récursive entre les différents mobiles d'action en situation, les objectifs affichés, et les objectifs d'émergence d'apprentissage.

La méta-cognition est encouragée, les élèves sont invités à s'exprimer sur leurs apprentissages.

> 6. La complexité de ce dispositif est dialogique. Dans cette complexité, il y a des antagonismes qu'il faut en permanence tenir ensemble. Ce sont des ressources de variété et de limitation, de désordre et d'ordre, qu'il faudra combiner. Ces ressources ne se mobilisent pas directement et unilatéralement. Pour agir sur un contexte donné, il faut mobiliser et combiner les autres, en situation.

Le système d'activités complexe mis en place vise à prendre en compte une dialogique de l'hétérogénéité et de la stabilité articulant deux autres couples dialogiques : l'individuel et le collectif ; les savoirs scolaires et les autres savoirs.
Nous synthétisons cette complexité dialogique dans deux tableaux :

- Le premier présente la dialogique spatio-temporelle et relationnelle du système d'activités (tableau 16)
- Le deuxième présente la dialogique des savoirs du système d'activités (tableau 17)

Nous avons mis en évidence, en caractères gras, **les points critiques** de ce système dialogique d'activités.

Tableau 16. La dialogique spatio-temporelle et relationnelle du système d'activités

Hétérogénéité, le chaos	Stabilité, l'ordre
Eclatement du groupe classe	Il évite la standardisation des parcours, la constitution de clans, de leaders et d'exclus Une nouvelle référence : un petit groupe stable avec un tuteur
Hétérogénéité du groupe de tutorat, absence d'activité commune dans le groupe, à l'exception des discussions préalables au conseil de collège	Groupe de petite taille. Qualité des relations dans ce groupe Occasion d'apprentissage pour l'élève : acceptation de la diversité, utilisation de la diversité (entraide entre les élèves) Occasion d'apprentissage pour l'enseignant : il développe un rôle d'accompagnement personnalisé
Hétérogénéité des activités (espaces-temps-cycles différents) : Le temps long (groupe de tutorat, groupes de projet) Les différents cycles courts (séquences et cours au choix) Les temps de régulation (conseil et atelier de réparation)	Situations stimulantes : espace de liberté de l'élève. Variété des cycles et instauration de temps plus courts favorables à l'engagement de l'élève Occasion d'apprentissage pour l'élève : s'adapter à cette organisation complexe, et l'exploiter **Occasion d'apprentissage pour l'équipe : concevoir les articulations entre ces activités, et veiller à la fois sur l'articulation globale, et sur l'appropriation de cette gestion par les élèves** Espaces-temps de dialogue (tutorat)
Hétérogénéité des groupes selon les activités Les intervenants doivent s'adapter, à chaque début de cycle (cours ou séquence) à un public toujours renouvelé, sans pouvoir s'appuyer sur la stabilité d'un groupe constitué **Une dynamique collective éphémère sur un temps court**	Elle évite l'enfermement dans le même groupe, permet à l'élève de connaître tous les autres élèves Le site internet est un lieu ressource permanent Il y a aussi des groupes stables, sur un temps long: groupe de tutorat et groupe de projet collectif. Aménagements possibles Permet aux enseignants de connaître tous les élèves, et de sortir de leurs petits groupes stables qui peuvent enfermer (tutorat ou projet)
Situations sollicitant la réflexion et l'expression de l'élève : risques de dérapage et de monopolisation **Risque d'attention sélective aux « bons » élèves** **Difficulté à gérer ces expressions, « explosions », et sollicitations permanentes** **Difficulté à « voir » et à « écouter » ceux qui ne s'expriment pas, ou plutôt ceux qui s'expriment en ne s'exprimant pas**	Situations stimulantes, d'engagement et de restauration identitaires, inscrites dans un projet d'apprentissage et dans la norme de respect des autres Occasion d'apprentissage pour les élèves : norme d'écoute, de respect mutuel et de co-gestion **Occasion d'apprentissage pour l'équipe : ressources de régulation et de ritualisation** **Occasion d'apprentissage pour l'enseignant : gérer ce risque, faire des économies cognitives pour assumer cette veille**

Tableau 17. La dialogique des savoirs du système d'activités

Hétérogénéité (le chaos)	Stabilité (l'ordre)
Hétérogénéité de l'offre proposée La hiérarchie et la compartimentation traditionnelles des savoirs sont démantelées Mais il faut respecter les programmes et préparer au brevet des collèges, ainsi qu'à l'entrée dans le cycle secondaire… …Et assumer l'offre scolaire dans l'ensemble des domaines, en abandonnant en bonne partie la référence à un niveau scolaire 6ème, 5ème, 4ème, 3ème	Occasion d'apprentissage pour l'élève : construire son parcours à partir d'une offre complexe et variée Occasion de mobilisation pour l'élève : activités nouvelles, expression des goûts, valorisation, réussite, restauration identitaire Occasion d'apprentissage pour l'enseignant : concevoir une offre attractive pour un apprentissage durable Occasion d'expression pour l'enseignant : utiliser ses savoirs « parallèles » pour proposer une offre Occasion d'apprentissage pour l'enseignant : polyvalence disciplinaire (pas d'intervenant spécifique en biologie), exploration de domaines nouveaux (les projets), de l'identité fondée sur expertise d'un domaine, à l'identité fondée sur l'expertise du processus d'apprentissage. Les savoirs scolaires sont maintenus, et ne sont pas dévalorisés, mais ils ne sont plus uniques. Occasion d'apprentissage pour l'élève : les savoirs scolaires font partie d'un ensemble beaucoup plus large de savoirs Occasion d'apprentissage pour l'équipe: les activités doivent faire émerger une nouvelle vision des savoirs scolaires (compétences pédagogiques)
Hétérogénéité des intervenants N'importe quel adulte, même un élève, peut proposer des cours au choix Cette diversification des intervenants peut aussi stimuler une diversification de modes d'appropriation des savoirs : imitation, observation, tâtonnement, expérimentation, découverte, production…	Variété stimulant la curiosité de l'élève, diversification de ses interlocuteurs Remise en question des enseignants : abandon partiel d'un rôle pédagogique, « remis » à d'autres intervenants, voire à des élèves (dévolution) **Occasion d'apprentissage pour l'équipe élargie : la réflexion sur les différents processus d'apprentissage** Si « n'importe qui » peut enseigner, du moment qu'il maîtrise un savoir, les compétences d'expertise disciplinaire des enseignants étant déjà relativisées, **c'est l'ensemble des compétences pédagogiques et didactiques qui sont interpellées.**
Absence de notation. Différences de « grain » dans les brevets acquis, Risque de savoirs « mosaïque » **Difficulté de mesurer des progrès dans un domaine sur un temps long. Pas de visibilité globale des parcours (absence de logiciel)**	Motivation intrinsèque. Valorisation de l'expression personnelle tant qu'elle est partagée **Occasion d'apprentissage pour l'équipe : développer, à travers les activités, la résonance entre les savoirs** L'intégration systématique de l'auto-évaluation et de la dimension collective dans les activités renvoie à l'engagement et à l'activité méta-cognitive et sociale de l'élève. C'est cela qu'il faut « mesurer »

5.7.3.3. Le troisième niveau de ressources

Le troisième niveau de ressources est constitué par les expressions et les échanges produits par l'organisation spatiale et temporelle des activités, le climat relationnel, les régulations, les repositionnements des acteurs entre eux. La présentation de ce troisième niveau de ressources nous amène à ausculter les modalités de mise en œuvre de nos principes 7, 8, et 9.

> 7. Ces ressources peuvent être anticipées, mais elles se mobilisent en se construisant dans l'action pour favoriser l'émergence d'apprentissages. Dans l'action, la vision logistique des ressources qui seront sollicitées (rationalité procédurale) devient une vision stratégique, en situation, d'un dispositif comme système de ressources (rationalité téléonomique). Les enseignants deviennent alors tacticiens et veilleurs en situation dans la manipulation et l'utilisation de ressources stratégiques pour l'apprentissage.

La mise en œuvre de ce principe constitue le point faible du dispositif. Avec ces élèves en difficulté, l'habituation aux normes est difficile. La stratégie pédagogique est présente, et cohérente, mais elle se heurte à la surcharge cognitive de l'enseignant, animant en solo la séance. La veille et l'anticipation font défaut. La rationalité téléonomique individuelle est inégale pour les élèves. Collectivement, la veille en situation avec les enseignants est faiblement partagée.

> 8. L'attention portée au processus d'apprentissage, plus qu'à la « vérité disciplinaire » peut déboucher, en situation, sur une vision plus constructiviste des connaissances disciplinaires, comme situées historiquement

La dialogique des savoirs fait émerger une relativisation des savoirs scolaires, qui sont situés dans un univers de savoirs plus larges, parmi lesquels les savoirs expérientiels prennent une place importante. La diversité des intervenants, et leur mise en situation dans des domaines nouveaux, notamment en conduite de projet, conforte cette dynamique d'apprentissage permanent par tous, et de savoirs partagés. Cependant, ces savoirs peuvent être atomisés et non reliés, compte tenu des cycles courts et des modes d'attribution des brevets.

> 9. Elle peut déboucher aussi sur une vision constructiviste par l'enseignant de sa profession : l'enseignant apprend grâce à la nouveauté des situations, qu'il ne peut jamais anticiper complètement, car la situation présente modifie le déroulement des séances ultérieures. L'enseignant est à la fois en dehors de la situation (veille stratégique téléonomique), et dans la situation. Il remet en jeu, dans l'action, son identité en réagissant à l'imprévu, en construisant sa définition de la situation (rationalité téléologique).

Les enseignants apprennent grâce à leur proximité avec les élèves, à la diversification de leurs rôles, aux relations qui se développent avec l'environnement, aux fréquents dialogues qu'ils nouent au sein de l'équipe éducative. Ils tentent de définir une construction partagée de l'apprentissage avec les élèves et avec les autres membres de l'équipe éducative, ils font évoluer leurs rôles, en contact avec les parents, les intervenants extérieurs, les partenaires.

Tableau 18 : la dialogique des expressions et des échanges

Variété, le chaos	L'ordre
Nouveaux apports du réseau : nouvelles activités, nouveaux projets	Ressources de veille et d'ingénierie de l'équipe : coordination et intégration de ces activités Mémoire et visibilité sur le site web du collège
Relations symétriques, manque de respect, affrontements, conflits, violence entre élèves	Sanction et régulation Apprentissage de la co-gestion. Le respect des règles est assorti de la possibilité de les re-négocier Le conseil de collège est un lieu d'écoute mutuelle, de négociation, de co-gestion. Ses décisions sont suivies d'effet L'atelier de réparation : le manque de respect de l'autre est un préjudice grave. Sa prévention relève d'une responsabilité individuelle et collective, d'un apprentissage individuel et collectif Nouvelle norme de respect émergente
Abandon par les enseignants d'une partie de leur rôle traditionnel et report sur des rôles d'ingénierie de conception, d'accompagnement, de veille, de régulation **Risque de surcharge cognitive pour l'enseignant** Ce report ne peut pas toujours se faire. L'enseignant doit alors faire varier très rapidement son rôle en fonction des micro-situations : accompagnement, entretien d'explicitation, apports disciplinaires, rappel des normes de fonctionnement, régulation, veille sur les émergences, prévention des conflits, valorisation de l'expression de chacun, veille sur les expressions de rejet et sur l'ennui…	Ils puisent leurs ressources : • dans les nouvelles normes de fonctionnement émergentes (habituation des élèves à cette nouvelle organisation, entraide entre élèves) • dans les outils de guidage, supports individuels et collectifs de mémoire et d'autoévaluation • dans les outils d'auto-formation, • dans la distribution de rôles ou de tâches • **comme il n'y a pas de co-animation**, de l'aide de l'équipe avant ou après une séance difficile • dans le recours à l'exclusion du cours • dans le recours aux instances de régulation
Les expressions des élèves : écrits, réalisations, toutes productions	Elles sont valorisées et rendues visibles sur le site web du collège. Il n'y a pas de sujet tabou. Les élèves peuvent exprimer leurs préférences, leurs goûts. Ils s'expriment sur leurs apprentissages
Emergences nouvelles non prévues par les enseignants	Valorisation, exploitation, développement et intégration dans le système d'activités

5.7.3.4. Le quatrième niveau de ressources

Le quatrième niveau de ressources est constitué par la prise en charge de l'organisation, du contenu, du maintien des normes de fonctionnement et de développement par le système dans son ensemble.

Tableau 19. La dialogique autoréférente du système d'apprentissage

Variété, le chaos	L'ordre
Amélioration permanente de l'organisation des activités L'emploi du temps est réaménagé en fonction des retours d'expérience (ex : jour du conseil de collège…)	Veille partagée de l'équipe, flexibilité et réactivité Le site est la mémoire collective de cette évolution
Emergences de nouveaux projets Propositions de nouvelles activités par des élèves, des relations…	Les ressources du système, du réseau Les revendications des élèves se traduisent par l'instauration de nouvelles activités. Faute de distributeur de boissons, les élèves prennent en charge la gestion d'une cafétéria volante (une nouvelle opportunité d'apprentissage a été saisie) Les élèves proposent des activités et les prennent en charge (organisation de fêtes) Intervention de régulation par les adultes
De nouvelles règles sont proposées par les élèves	Leur renégociation fait l'objet d'une réflexion « méta » sur le contrôle de soi
Lors d'une rencontre de collèges expérimentaux, les élèves expliquent seuls leur organisation pédagogique Ils comparent les fonctionnements, prennent des idées en même temps que les adultes	ces élèves se sont appropriés le fonctionnement du collège, mais, en outre, ils recherchent des idées d'amélioration

Nous évaluons enfin la mise en œuvre du dernier principe, le principe 10 :

> 10. L'apprentissage est défini comme complexe : si les compétences mises en œuvre ne sont pas compartimentées dans l'action, des enseignants doivent être capables de concevoir ensemble des situations propices à l'apprentissage. Ceci implique une connaissance empathique de l'autre enseignant, d'abord reconnu comme il est. Mais ils sortent également, par les échanges et l'action commune, de leur logique de spécialisation. Notons que dans le cas présent, les concepteurs du dispositif sont aussi les aménageurs de ressources et les intervenants, même s'ils n'agissent pas toujours simultanément. L'alternance entre les intervenants et les lieux ne se traduit pas par une division accrue du travail, mais au contraire par une déspécialisation, et les formes des différentes situations alternantes ont tendance à converger .

Les enseignants n'interviennent pas en co-animation, mais ils se concertent en permanence pour concevoir des scénarios, échanger des idées de cours au choix ou de séquence, coordonner leurs activités, et surtout évoquer les difficultés spécifiques de tel ou tel élève, les changements d'attitudes, les progrès… Ce ne sont pas des spécialistes, car ils ne se focalisent pas d'abord sur les contenus, qu'ils diversifient ainsi que leurs modes d'intervention. La composante adhocratique est très développée. Notons toutefois que **les styles d'intervention spécifiques à chacun sont préservés, en l'absence de co-animation, et que les formes situationnelles n'ont pas tendance à converger. L'hétérogénéité des cycles peut, paradoxalement, conduire à de nouvelles formes de compartimentation des savoirs**, cependant compensées par les activités de conduite de projet.

5.8. Risques encourus et limites du système d'apprentissage

Le collège est dès sa création dans une situation paradoxale : désectorisé, il est catalogué comme un établissement spécialisé, d'exception, pour les enfants en difficulté, ceux qui, à la marge, ne s'adaptent pas au système traditionnel. Mais la Principale et son équipe le définissent comme un collège normal. La désectorisation donne cependant une légitimité pour recruter une équipe volontaire militante, s'engageant totalement dans cette aventure.

Avec des enfants en grande difficulté, et une cohabitation forcée avec un établissement traditionnel, dont les locaux sont vétustes, de surcroît, et qui manque d'équipements, le collège traverse une période de turbulence.

Grâce à sa richesse extraordinaire en ressources humaines, il surmonte la crise, et adopte une structure plus nomade. Les raisons missionnaires, stratégiques et logistiques sont parfaitement congruentes. Car c'est pour des raisons logistiques, mais aussi pour assurer la survie du collège face à la montée des animosités entre les deux collèges rivaux, que ce collège expérimental devient plus nomade, et mobilise les ressources de son environnement.

Mais c'est d'abord pour satisfaire des buts de mission que l'équipe pédagogique est reconfigurée de façon plus large, que les espaces éducatifs sont redessinés. La situation de crise n'a fait qu'accélérer le processus, et l'équipe est sortie grandie de ces

épreuves. Confrontés à ce collège « d'en face » qui les exclut encore une fois et leur rappelle un passé douloureux, les enfants éprouvent un fort sentiment d'appartenance à ce collège, dont l'enjeu est celui de leur reconnaissance par la société.

Au cours de la deuxième année, l'équipe est mieux organisée, elle a constitué des réseaux relationnels locaux, et à l'exception des nouveaux venus, les autres élèves ont déjà une année d'expérience dans ce collège. Mais les explosions soudaines de violence, les crises nerveuses, les incivilités, les situations d'ennui ou de rejet de l'apprentissage sont encore nombreuses. Une vigilance constante est nécessaire, épuisante nerveusement et moralement. S'ajoutent à cela l'absence de réseau informatique et les difficultés logistiques quotidiennes. L'équipe puise en elle-même et dans ses relations réconfort et appui. Mais elle recueille aussi des témoignages de plus en plus nombreux d'élèves, d'anciens élèves, de parents, de visiteurs du site qui soutiennent son action. Elle est très réactive, à l'écoute des propositions des élèves, à l'affût de leurs expressions identitaires, de leurs progrès, et des améliorations possibles du dispositif.

Le dispositif échappe au risque de retour à l'ordre ancien, compte tenu de la richesse humaine de l'équipe, et de la composante adhocratique. L'épuisement dans l'innovation lié aux difficultés que nous avons évoquées, et l'abandon du projet par plusieurs membres de l'équipe, représentent cependant des risques non négligeables.

Nous avons vu, par ailleurs, qu'une logique de cloisonnement partiel peut émerger de l'hétérogénéité des cycles et des activités, en l'absence de co-animation et de situation d'apprentissage collectif « repère » pour les élèves.

Les arts de la rue (métaphore)

Le décor n'est pas adapté aux artistes, qui viennent d'arriver. Les scénaristes écrivent ensemble la structure d'intrigue et plantent leur base logistique.

Comme Royal Deluxe, ils sollicitent leurs relations, explorent le quartier, et découvrent de nombreuses ressources locales. Maintenant, des spectacles variés se jouent simultanément, dans des lieux éclatés, et l'ensemble est très baroque.

Le jeu est complexe : il faut naviguer entre différents espaces, et entrer à chaque fois dans une nouvelle histoire. On peut demander conseil, on peut négocier des changements de décor, chercher des accessoires, proposer une nouvelle histoire, un nouvel acteur, donner son avis sur une scène.

Conclusion

Ce collège pionnier a été créé à partir d'un système de ressources et de contraintes le plaçant dans une situation paradoxale. L'organisation est configurée sur des bases missionnaires et adhocratiques. Un dispositif innovant est créé, reconfigurant l'équipe éducative et l'espace éducatif. Le collège échappe à l'échec grâce à ces ressources missionnaires et adhocratiques.

Le dispositif est un plan de bataille destiné à restaurer ces enfants dans leur droit à l'éducation. L'exclusivité des savoirs scolaires est remise en cause, et un ensemble d'activités issues de la vie civile, culturelle et professionnelle sont développées, grâce à cette reconfiguration de l'équipe et de l'espace éducatifs.

Le système d'activités articule une dialogique d'activités hétérogènes, constituée de cycles différents, ponctuée par un cycle stable (le groupe de tutorat) mais hétérogène (composition du groupe, et absence d'activités communes). **La première différence d'avec notre cas précédent réside dans la radicalisation de cette hétérogénéité, mais aussi et surtout de l'absence de référence homogène stable pour compenser un éclatement, un cloisonnement, une perte de repères éventuels**. Il n'y a pas de groupe du type « table ronde », il n'y a pas de cycle formalisé d'habituation à ce nouveau dispositif.

La deuxième différence concerne les interactions entre les activités : **le dispositif se caractérise ici par l'absence de récursivité et l'absence de résonance** entre les activités. **S'il est dialogique, c'est davantage par complémentarité des activités**. Des **ressources de régulation et de ritualisation** sont prévues, avec des instances particulières (conseil de collège, atelier de réparation). La dialogique **des savoirs** se distingue aussi de notre cas précédent, avec l'hétérogénéité de l'offre, la relativisation des savoirs scolaires, l'absence de notation, remplacée par l'attribution de brevets.

La dialogique des expressions et des échanges fait apparaître la difficulté pour l'enseignant, à gérer les relations avec les élèves et entre élèves. Les ressources de régulation mobilisées, fondées ici sur la négociation et la dévolution s'avèrent parfois insuffisantes en situation pour gérer les explosions de violence ou le manque de respect entre élèves. De surcroît, cette gestion est une **surcharge cognitive gérée en solo** par l'enseignant, qui ne peut se rendre disponible pour « sortir » de la situation

dans l'anticipation stratégique et la veille. En situation, l'enseignant éprouve de fait une difficulté à mobiliser une rationalité téléonomique, qui est peu partagée par le groupe.

Si la rationalité téléologique des enseignants évolue, c'est grâce à leur proximité avec ces élèves, à la diversification de leurs rôles, aux relations qui se développent avec l'environnement, aux fréquents dialogues qu'ils nouent au sein de l'équipe éducative. Ils conservent cependant des styles d'intervention spécifiques, en l'absence de co-animation, préservant leur expression individuelle autonome dans cet espace pédagogique. Les formes situationnelles n'ont pas tendance à converger.

Le dispositif a échappé à l'échec, il échappe au risque de retour à l'ordre ancien, grâce à la richesse humaine de l'équipe et à sa composante adhocratique. Une composante professionnelle plus formalisée, analysant avec un grain plus fin et plus interactif les différentes situations éducatives, ne se développe pas.

Le tableau synthétique nous permet de comparer, à l'issue de ce dernier cas de formation initale, les principes directeurs de nos quatre cas (tableau 20).

Tableau 20. Comparaison entre les principes directeurs de « autour du roman », de « l'aventure TPE », de « lecture et projets » et de « un collège normal… »

Pr	Cas « autour du roman »	Cas « aventure TPE »	Cas « lecture et projets »	Cas « un collège normal.. »
1	transfert de compétences des enseignants à la situation et au cours d'action ; plan d'action articulant des ressources logistiques mobilisables dans le contexte organisationnel	**pas de plan d'action conçu par les enseignants ;** le problème est celui de la mise en œuvre des TPE en accord avec les nouvelles normes, avec les limitations organisationnelles	**Un plan d'action collective est conçu, mais le contexte organisationnel n'est pas considéré comme donné, l'organisation est reconfigurée**	**le plan d'action collective est à échelle nationale.** **l'organisation est à créer, c'est une organisation missionnaire et adhocratique**
2	plan d'action tourné vers un public connu et reconnu. Les apprenants sont compris et acceptés comme ils sont	conscience de l'intérêt des TPE pour dynamiser les élèves, mais **pas de prise en compte de leurs difficultés particulières**	plan d'action tourné vers tous les élèves, considérés comme des personnes, et **plus particulièrement les élèves en difficulté**	plan d'action tourné vers l'institution : l'équipe est porte parole du droit des enfants à l'éducation et à l'identité sociale. En local, ces élèves
3	ce plan d'action définit l'apprentissage comme situé pour les apprenants	ce n'est pas le plan d'action, ce sont les nouvelles normes qui le définissent comme situé	ce plan d'action définit l'apprentissage comme situé, pour **un public hétérogène**	apprentissage situé, **large recours aux savoirs expérientiels, dans la vie civile culturelle et professionnelle** remise en cause de la place des savoirs scolaires
4	construction séquentielle, mais cyclique :	présence de cycles disjoints commandés par les activités des groupes, **monoréférence du couple « groupes d'élèves »/enseignant**	la construction est séquentielle, mais **les cycles sont variés** : cycle d'habituation, cycles parcours, cycles transversaux… présence d'un cycle et d'un couplage relationnel stables : la « table ronde »	les cycles sont très variés, temps courts et temps longs couple relationnel stable en tutorat, **mais le groupe est hétérogène et sans activité commune. Pas de cycle spécifique d'habituation**
5	récursivité tacite des objectifs et des moyens	formalisation partielle dans les consignes, formalisation partielle par les élèves, la métacommunication est plus officialisée, mais non mise en scène	prise en compte formulée de la récursivité entre objectifs et moyens, entre les activités la métacommunication est formulée, mais les élèves l'expriment en actes	**pas de récursivité entre les activités** **pas de résonance entre les activités** métacommunication partiellement formulée
6	conception dialogique du dispositif, ressources de variété et d'ordre	le dispositif est dialogique, mais il n'est pas conçu par les enseignants. **Pas d'anticipation stratégique**	conception dialogique du dispositif : situations, systèmes d'activités et de projets	conception dialogique du dispositif **par complémentarité**: situations, systèmes d'activités et de projets, régulation

Tableau 20. Comparaison entre les principes directeurs de « autour du roman », de « l'aventure TPE », de « lecture et projets » et de « un collège normal… »

principe	Cas « autour du roman »	Cas « aventure TPE »	Cas « lecture et projets »	Cas « un collège normal… »
7	en situation, les enseignants deviennent tacticiens et veilleurs, manipulant des ressources stratégiques	Ce sont **les élèves qui vont mobiliser les ressources stratégiques d'apprentissage, en formant des plans d'action** pas d'émergence de cette rationalité par les enseignants	les ressources sont sollicitées, sur le plan stratégique, dans un cycle d'habituation. **la rationalité téléonomique est partagée entre enseignants et élèves : compétences distribuées et dévolution pédagogique**	l**es ressources stratégiques ne sont pas complètement dominées en situation**. **Lourde charge cognitive pour l'enseignant intervenant en solo.** rationalité téléonomique collective des élèves faible
8	attention portée au processus d'apprentissage, et vision constructiviste des connaissances disciplinaires	émergence de cette vision par les élèves, et par les enseignants,	attention portée aux processus individuels et collectifs d'apprentissage. La vérité disciplinaire est construite par le groupe en situation	les connaissances disciplinaires sont relativisées, elles ne sont qu'une partie des savoirs **mais elles ne sont pas forcément situées ou mises en relation**
9	vision constructiviste par l'enseignant de sa profession ; il apprend grâce à la nouveauté des situations ; il est en dehors de la situation (rationalité téléonomique) et dans la situation (rationalité téléologique)	les enseignants dépassent leurs spécialisations disciplinaires respectives, et leurs rôles évoluent en situation (de l'apport de connaissances à la direction de recherche, et facilitation logistique) émergence d'une rationalité téléologique avec les bons élèves. **Pas de rationalité téléonomique des enseignants**	l'action est comprise comme une conjonction du délibéré et de l'émergent : rationalité téléonomique et rationalité téléologique nombreuses situations de co-animation interdisciplinaires, ajustement mutuel, partage et diffusion des expériences concourant à rendre le dispositif flexible et évolutif	**rationalité téléonomique insuffisante en situation.** L'enseignant apprend des situations : imprévu et diversification des rôles L'enseignant est davantage **dans la situation, qu'il tente de gérer, sans pouvoir toujours saisir les émergences. Veille insuffisante**
10	l'apprentissage est défini comme complexe les enseignants sortent de leur logique de spécialisation l'alternance entre les intervenants et les lieux se traduit par une déspécialisation, et par une convergence des formes situationnelles	déspécialisation disciplinaire dans la co-animation, mais tendance à la spécialisation des rôles et des lieux pas de convergence des différentes formes situationnelles	pas de spécialisation des rôles et des lieux - co-animation convergences variées entre les situations, mais aussi invention de nouvelles situations et formalisation de nouveaux projets	l'apprentissage est défini comme complexe. Diversification des rôles **pas de co-animation**. pas de spécialisation disciplinaire peu de convergences des formes situationnelles, styles particulers d'interventions

2ème partie - Résumé du Chapitre 5.
« Un collège « normal », mais pas ordinaire »

Avec la création d'un collège expérimental, une organisation missionnaire et adhocratique se constitue pour concevoir et mettre en œuvre un dispositif pédagogique global, dont l'enjeu est local et sociétal. Cette organisation mobilise des ressources institutionnelles, notamment l'engagement inconditionnel de l'équipe, mais elle doit faire face à des contraintes importantes qui menacent sa survie : un public particulièrement difficile, des conditions d'implantation explosives. Ce collège trouve dans sa composante missionnaire les moyens de surmonter ces épreuves, et développe un réseau de relations avec l'environnement local et l'environnement distant.

Le dispositif se caractérise par la diversification des situations pédagogiques. Les savoirs scolaires ne sont qu'une partie d'un ensemble plus important de savoirs, qui sont mis en œuvre dans la vie culturelle, artistique, professionnelle. La place des savoirs scolaires est ainsi relativisée. L'équipe pédagogique est reconfigurée en équipe éducative élargie, mobilisant les parents, des partenaires, des intervenants extérieurs. Elle repositionne l'élève comme utilisateur averti d'un service public, construisant un parcours d'apprentissage en choisissant et en articulant des activités validant les connaissances acquises sous forme de brevets. Ces activités sont réparties sur des cycles très différents, ponctués par un cycle stable dans un groupe hétérogène, sans activité commune. Contrairement à notre cas précédent ,il n'y a pas de ressources spécifiques d'habituation préalable à la gestion de ce parcours par l'élève.

L'apprentissage est défini, tout comme dans notre cas précédent, de façon récursive : l'apprentissage individuel est la condition d'un apprentissage collectif, l'apprentissage collectif est la condition d'un apprentissage individuel. Cette construction se fait par les échanges, mais la négociation collective joue un rôle important. Dans des instances de régulation, les élèves co-gèrent avec l'institution ces règles de vie commune.

L'analyse du système de relations montre une diversification des rôles des enseignants, mais aussi la difficile construction de normes relationnelles de respect de l'autre, avec les élèves, et l'évitement de la co-animation par les enseignants.

L'analyse des niveaux de changement fait apparaître l'importance d'une restauration identitaire dans le respect de l'autre, et l'apprentissage de la co-gestion des normes. L'absence de récursivité et de résonance entre les activités laisse entrevoir un risque d'atomisation des apprentissages. Les identités des enseignants sont remises en question par ce dispositif, leurs rôles évoluent et se diversifient. Tout comme dans notre cas précédent, quatre systèmes de ressources d'apprentissage sont distingués : le niveau de ressources organisationnelles, le système d'activités, le système des expressions et des échanges, et la dialogique d'autoréférence du système d'apprentissage. Il est possible de repérer certains éléments, dont l'articulation dialogique semble critique. Le système se caractérise par une très forte réactivité, liée à son fonctionnement adhocratique et missionnaire, mais il est encore fragililisé par l'hétérogénéité des cycles et des activités, en l'absence de co-animation et de situation d'apprentissage collectif « repère ».

Troisième partie

Situations et dispositifs

en formation d'adultes

Introduction

Après des analyses situées en formation initiale, nous entrons maintenant dans le réseau des GRETA, ou Groupements d'Établissements, qui assument la mission de formation des adultes au sein de l'Éducation nationale.

Dans un premier chapitre, nous présenterons l'organisation des GRETA et les axes de développement, au sein d'une académie de référence.

Nous présenterons ensuite deux cas :

Dans le premier cas, intitulé « d'un Godot l'autre », nous analyserons l'expérimentation d'un dispositif de FOAD dans un petit GRETA rural, pionnier de l'académie, dans la période 1995-1997, ainsi qu'une activité de conception, par les formateurs, d'outils de formation multimédia destinés à alimenter un Intranet en FOAD, dans la période 1999-2000.

Dans le deuxième GRETA étudié, nous analyserons, dans le cas intitulé « scène ou coulisses », le fonctionnement du centre de ressources, puis le travail de mise en œuvre d'une gestion documentaire de documents d'ingénierie, dans le cadre d'une démarche qualité labellisée.

Nous conservons la méthodologie d'analyse en couches que nous avions adoptée dès notre premier cas de formation initiale, que nous mettons en relation avec nos trois niveaux de problématique.

Dans ces GRETA, nous aurons davantage la possibilité d'analyser des situations de travail collectif : situations de conception d'outils pour un intranet dans le GRETA A, situations de travail des formateurs au centre de ressources, et de réflexion collective sur la gestion documentaire au GRETA B.

1. Un réseau académique de GRETA : contextes, acteurs et dispositifs

Après avoir présenté l'organisation générale, ainsi que les acteurs du réseau des GRETA, nous décrirons l'évolution récente des dispositifs, dans un contexte en pleine restructuration, ainsi que les axes de développement prioritaires dans l'académie de référence. Nous définirons les trois situations idiomatiques standard de formation intégrées dans les répertoires de pratiques des acteurs.

1.1. Présentation générale du réseau des GRETA

Après avoir situé le réseau des GRETA dans le champ de la formation des adultes, nous en décrirons l'organisation, ainsi que les acteurs.

1.1.1. La formation continue des adultes et les GRETA

La création des GRETA (Groupements d'Établissements) en 1974, fait suite à la loi du 16 juillet 1971 « portant organisation de la formation professionnelle continue comme obligation nationale dans le cadre de l'éducation permanente ». Cette loi reconnaît le droit à la formation, et stipule l'obligation faite aux employeurs de plus de 10 salariés de consacrer 1,1 % *(à cette date)* de la masse salariale au financement de formations pour leur personnel.

Relevons ici la combinaison de ces deux expressions « formation professionnelle » et « éducation permanente » qui caractérise la double inscription de cette loi :

- dans le cadre d'une mission de service public éducative d'intégration, de socialisation et de promotion des personnes, d'éducation « tout au long de la vie » dans l'esprit initié par Condorcet ;
- et dans le champ professionnel d'une adaptation des demandeurs d'emploi et des salariés aux qualifications requises dans les entreprises, en relation avec l'évolution des contextes de travail.

> La formation professionnelle continue fait partie de l'éducation permanente. Elle a pour objet de permettre l'adaptation des travailleurs au changement des techniques et des conditions de travail, de favoriser leur promotion sociale par

> l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle et leur contribution au développement culturel, économique et social.
>
> L'Etat, les collectivités locales, les établissements publics, les établissements d'enseignement publics et privés, les associations, les organisations professionnelles, syndicales et familiales, ainsi que les entreprises, concourent à l'assurer (extrait de l'art.1. Loi n°71-575 du 16 juillet 1971)

L'émergence de l'entreprise, en tant que demandeur de formation développe le caractère concurrentiel de ce marché (AUZIOL, 1992, p. 50). Toutefois, la mission de formation continue est reconnue comme une mission normale de l'Éducation Nationale, depuis la loi d'orientation de 1989 :

> L'Éducation permanente fait partie des missions des établissements d'enseignement; elle offre à chacun la possibilité d'élever son niveau de formation, de s'adapter aux changements économiques et sociaux et de valider les connaissances acquises" (Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale, 1989).

Considérer la formation des adultes, dans ce cadre, c'est avoir en permanence à l'esprit cette double dépendance : son appartenance à l'Éducation Nationale, et sa place, en tant qu'organisme de formation, sur un marché fortement concurrentiel.

Le paradoxe des GRETA, c'est donc de devoir assumer une mission de service public, tout en étant en situation de concurrence sur un marché public/privé, tout en devant assurer leur rentabilité propre, comme n'importe quelle entreprise privée. Cette double dépendance est rappelée dans les documents officiels de présentation du GRETA (site du Ministère de l'Éducation nationale, 2000), et dans les textes officiels, notamment la circulaire n°96-206 du 31 juillet 1996 (site du Ministère de l'Éducation nationale, 2000).

Mais ce paradoxe ne caractérise pas seulement l'organisation des GRETA. Il peut se retrouver dans des visions différentes, voire opposées, pour les acteurs en présence, des finalités et des modalités de la formation.

En effet, issue d'un accord interprofessionnel, portée par les courants divers de la formation professionnelle, de l'éducation ouvrière, de l'éducation populaire (AUZIOL, 1992), cette loi a été qualifiée de loi « de tous les quiproquos » :

- entre la promotion sociale et l'adaptation professionnelle : passant de cours du soir à de courtes sessions de formation diurne, les cours de promotion deviennent des stages de perfectionnement, les finalités et les modalités

pédagogiques se déplaçant de la promotion sociale vers l'ajustement des compétences ;

- entre l'éducation permanente et la formation professionnelle : la formation professionnelle, porteuse d'un « modèle de formation conçue comme une production de compétences », prend le pas sur l'éducation permanente, « relevant d'un modèle de formation conçue comme développement culturel et de la citoyenneté », avec un passage par l'expression contractée de « formation permanente » jusqu'au début des années 1980 ;
- entre congé de formation et plan de formation : le congé de formation pris à l'initiative du salarié devient le parent pauvre du plan de formation décidé par l'employeur (PALAZZESCHI, 1991, p. 7-8).

Le réseau des GRETA constitue le plus grand prestataire de formation continue, avec en 1999, 288 GRETA, 5600 lieux de formation, 1300 conseillers en formation continue, 30000 formateurs, 475 000 stagiaires accueillis, soit 381 millions d'euros de chiffre d'affaires, dont 40 % réalisés à la demande des entreprises (site pédagogique du Ministère de l'Éducation nationale, 2000). En 2000, 518 000 stagiaires ont été accueillis en formation, mais le volume d'heures-stagiaires diminue par rapport à l'année 1999 (site du Ministère de l'Éducation nationale, 2002).

Les prestations des GRETA ne se limitent pas à des actions de formation. Des activités de conseil et d'ingénierie, ainsi que des activités de bilan de compétences et de validation des acquis sont pratiquées, dans des proportions très variables d'un GRETA à l'autre.

1.1.2. Structure et organisation du réseau de la formation continue

Le réseau de la formation continue au sein de l'Éducation nationale est représenté dans le tableau 21 page suivante :

Tableau 21. Le réseau de la formation des adultes (Éducation nationale)

Niveau	Structures	Missions
National	**Ministère de l'Éducation Nationale**	• Tutelle • Impulse politiques et stratégies
	Rectorat – DAFCO (Délégation académique à la Formation Continue)	• Mise en place au niveau académique des politiques de l'État (plan de développement académique) • Relations avec les partenaires économiques
Académique	***CAFOC*** (Centre Académique de Formation Continue)	• Mission pédagogique, ingénierie de formation • Formation de formateurs et autres acteurs de la formation continue
	CAFOC Ressources (Centre Académique de Ressources Pédagogiques)	• Création d'outils pédagogiques • Centre de ressources : consultation, diffusion d'outils • -Animation du réseau des Centres de Ressources GRETA
Local	**GRETA** **(**Groupements d'Établissements)	• Adaptation de la politique académique de formation par bassin d'emploi et mise en œuvre (plans de développement GRETA : PDG.)

1.1.2.1. La DAFCO (Délégation Académique à la Formation Continue)

Auprès du Recteur, le Délégué Académique à la Formation Continue, DAFCO, est pour tous les partenaires régionaux - État, Région, Entreprises, Collectivités locales, Administrations, organisations représentatives, etc...- l'interlocuteur unique disposant de l'ensemble des moyens académiques en matière de formation d'adultes. Ce lien étroit avec le Rectorat a été réaffirmé récemment par la présence du logo du Rectorat sur tout courrier en provenance de la DAFCO. Le logo propre à la DAFCO (dont le graphisme est également repris pour les logos des GRETA) est également présent, mais il figure en bas de page.

Avec les responsables administratifs et pédagogiques des GRETA, avec l'équipe académique des Conseillers en Formation chargés de missions spécifiques à la DAFCO, au CAFOC ou dans les GRETA, le Délégué Académique à la Formation Continue anime le développement de l'offre de formation au profit de la croissance de la Région et de ses entreprises.

La Délégation Académique coordonne l'activité des GRETA, en relation avec le réseau de formation continue des universités et le CNAM, assure la cohérence régionale, l'harmonisation des prestations et veille à la qualité des actions de formation ou de conseil mises en œuvre. Ainsi, la DAFCO est organisée en quatre secteurs :

- le secteur de développement est animé par des conseillers en formation continue qui veillent à dynamiser la position du réseau et à accompagner les GRETA dans la mise en œuvre de leurs réponses de formation. Les dossiers sont répartis selon les différents pôles d'activité (formation, conseil, développement local, bilan-validation), selon les partenaires financeurs (État, région, autres collectivités, entreprises..) selon les types de publics ou de formation (alternance, individuels, international, langues) ;
- le secteur de l'analyse, de la prospective, de l'organisation et de la communication vise à appuyer les GRETA dans leurs stratégies globales de développement, concrétisées par des plans de développement GRETA (PDG), en harmonie avec la stratégie académique de développement. Il comprend les pôles suivants : informatisation de gestion, marketing, ressources humaines, aspects juridiques, communication, équipements, Système de Réponses Individualisées de Formation (SRIF), qualité, nouvelles technologies éducatives (NTE) ;
- le troisième secteur, intitulé « secteur des ressources pédagogiques, de l'innovation et de la formation », est matérialisé par le CAFOC, (Centre Académique de Formation Continue), qui dispose d'une autonomie en termes de budget et de gestion, dirigé par un(e) Directeur (Directrice) des Études. Le CAFOC comprend :

  - le Centre Académique de Ressources Pédagogiques (CAFOC Ressources), animé par une documentaliste, qui met à disposition des acteurs de la formation continue des produits (catalogues, revues de presse, bibliographies...), des services (information, conseil, appui et animation du réseau académique des Centres de Ressources GRETA) et des ressources documentaires et pédagogiques. Le CARP est ouvert au public hors Éducation Nationale moyennant des droits d'inscription modiques.

- le CAFOC Production qui crée et édite des outils d'ingénierie ou de formation. Ces productions sont contractualisées avec des formateurs des GRETA ou des APP.

- le CAFOC Ingénierie : il s'agit de l'activité de conseil et de formation en termes de production, suivi, audit de dispositifs, de systèmes de formation (centres de ressources, FAD, formation de tuteurs à distance...)

- le CAFOC Métiers présente d'une part une offre de formation à l'externe en direction des entreprises, des organismes de formation, des associations, des OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés), des branches professionnelles. Mais il a également en charge l'accompagnement et la mise en œuvre des plans de formation des personnels GRETA.

- Le dernier secteur de la DAFCO comprend les services d'administration, de gestion, de logistique.

1.1.2.2. Les GRETA : présentation générale

Les GRETA sont les structures de formation des terrains. GRETA signifie Groupement d'Établissements. C'est en effet une organisation qui regroupe tous les collèges et lycées (classiques, techniques, professionnels..) d'une zone qui correspond approximativement à un bassin d'emploi. Notre académie de référence compte un réseau de quatorze GRETA de tailles très variables quant au chiffre d'affaires et au nombre de personnels employés.

Au sein de chaque GRETA, l'un des Établissements membres du Groupement joue le rôle de base gestionnaire, administrative et logistique : l'Établissement support. Mais d'autres établissements peuvent être mis à contribution, et accueillir des actions de formation continue. Il s'agit donc ainsi d'une mise en commun de moyens (locaux, ateliers, équipements, personnels...) effectuée par des chefs d'Établissements de formation initiale pour assumer conjointement leur mission de formation continue. Dans les faits, seulement quelques-uns uns de ces chefs d'Établissements sont véritablement impliqués.

Les GRETA n'ont pas de statut juridique. Ils n'ont donc pas de budget autonome. Le budget du GRETA est adjoint sous forme d'une annexe financière au budget de l'Établissement support. Un intendant, membre du groupement, souvent l'intendant de l'Établissement support, en assume la gestion.

1.1.3. Les acteurs du GRETA

Nous présentons rapidement les principaux acteurs des GRETA.

1.1.3.1. Le Président et le Chef d'Établissement support

Le Président et le Chef d'Établissement support, dont les fonctions sont souvent cumulées, dirigent le GRETA, assisté par les instances décisionnelles qui seront décrites au chapitre 1.1.4.2.

1.1.3.2. Les Conseillers en Formation Continue (CFC)

Les Conseillers en Formation Continue (CFC) sont recrutés par la DAFCO sur l'avis d'une commission de recrutement. Ils ont en charge la stratégie commerciale et le développement des GRETA. Ils dépendent uniquement du DAFCO, et n'ont aucun lien de subordination avec le Président ou le Chef d'Établissement. Ils n'ont qu'une voix consultative aux instances décisionnelles. Il s'agit donc d'une structure staff and line, les CFC étant « à côté » de la ligne hiérarchique locale.

1.1.3.3. Les formateurs

Les formateurs peuvent relever de trois statuts différents :

- **vacataires** : recrutés pour une action d'enseignement, en principe ponctuelle et occasionnelle, parmi les personnels de l'Éducation Nationale (enseignants de formation initiale rémunérés en heures supplémentaires) ou à l'extérieur (professionnels) ; La politique académique incite actuellement, eu égard aux difficultés économiques auxquelles les GRETA sont confrontés, à limiter le recours à de telles heures supplémentaires si des personnels contractuels sont menacés dans leur emploi.
- **contractuels** : recrutés sur une durée maximum d'un an renouvelable : ils doivent effectuer un service annuel de 810 heures de formation en face à face. Les activités dites périphériques (réunions de coordination, accompagnement, suivi en entreprise..) sont, d'après les textes, prises en compte à raison d'un coefficient de 0,46 par heure périphérique. En pratique, il y a une très grande diversité d'un GRETA à l'autre dans la prise en compte de ces heures périphériques.

- **titulaires ou auxiliaires de l'Éducation Nationale** : placés pour une durée déterminée (en général une année scolaire renouvelable) sur un support budgétaire gagé (poste gagé sur les ressources du GRETA) : ils effectuent, comme les enseignants de formation initiale, un service annuel de 648 heures de formation, mais le temps hebdomadaire de service est flexible, en fonction de l'activité du GRETA. Ils sont rémunérés par le Rectorat, mais le montant de leur traitement est remboursé à celui-ci par le GRETA.

Nous avons déjà évoqué, en première partie de notre thèse (chapitre 2.2.2.2. *La relation de dépendance entre la formation des adultes et la formation initiale*), les mesures prises pour la résorption de l'emploi précaire, en application de la loi n°2001-2 du 3 janvier 2001. Elles se traduisent par la possibilité d'accéder au statut de titulaire de l'Éducation nationale, après réussite à un concours réservé. Les formateurs contractuels peuvent ainsi disposer d'une reconnaissance statutaire qui leur permet également d'exercer leur activité en formation initiale. Ils ont la possibilité de poursuivre leur activité dans leur GRETA d'origine, sous condition d'un accord des autorités académiques et locales pour la création d'un poste gagé en remplacement de leur statut antérieur de contractuels. La décision est prise en fonction de la santé financière et du niveau d'activité du GRETA local. Elle est aussi liée à l'appréciation des autorités locales sur les compétences de ces personnels.

Rappelons qu'un type de concours particulier, le concours de certifié ou de PLP (professeur de lycée professionnel) en *« coordination pédagogique et ingénierie de formation »* a été créé spécialement pour prendre en compte les caractères spécifiques d'une intervention dans le cadre de l'insertion ou de la formation continue. Ce type de fonction n'existe pas en formation initiale. Les personnels titulaires de ce concours doivent donc être recrutés dans un dispositif d'insertion ou de formation continue. Les autorités académiques et locales n'encouragent donc pas les formateurs à présenter ce type de concours.

Tous les formateurs sont placés sous l'autorité directe du Président. Le chef d'Établissement support demande au Recteur et au DAFCO la reconduction des formateurs en poste gagé.

1.1.3.4. Les personnels administratifs

Les personnels administratifs peuvent être contractuels, ou titulaires de l'Établissement support, effectuant tout ou partie de leur service pour la formation continue. Ces

derniers perçoivent, ainsi que les autres personnels de formation initiale non enseignants, une prime annuelle versée par le GRETA. Toutefois, il se peut que ces primes ne leur soient pas versées, si le GRETA éprouve des difficultés financières, ou n'a pas réalisé de bénéfices dans l'exercice. Des personnels administratifs recrutés sous statut précaire, en Contrat Emploi Solidarité (CES), puis en Contrat Emploi Consolidé (CEC), peuvent ensuite être recrutés sous statut de contractuels. Des concours administratifs réservés ont également été mis en place, en 2002, pour ces personnels.

1.1.3.5. Les stagiaires

Les apprenants, les formés sont appelés « stagiaires ». A l'exception des salariés, et des demandeurs agissant entièrement en leur nom personnel, ils ont le statut de « stagiaires de la formation professionnelle ». Les publics en formation peuvent être très divers : salariés dans le cadre d'un plan de formation de l'entreprise, ou en congé individuel de formation, jeunes en contrat de qualification, demandeurs d'emploi, personnels en CES ou en CEC, jeunes en difficulté d'insertion, demandeurs individuels de formation. Les formations suivies peuvent être diplômantes (CAP, BEP, Baccalauréat Professionnel, BTS..) ou qualifiantes (sans obtention de diplôme, avec une attestation de compétences fournie par le GRETA).

1.1.4. Organigramme et instances décisionnelles

Si l'on met en relation l'organigramme et les pouvoirs décisionnels, la situation paradoxale des Conseillers en Formation Continue est mise en évidence. Ce sont des agents de développement du GRETA, mais ils n'ont qu'une voix consultative dans les instances décisionnelles.

1.1.4.1. Organigramme

A l'instar de l'organigramme de la DAFCO, chaque GRETA est doté d'un organigramme fonctionnel qui reprend les différents types d'activités et les projets: le secteur du développement des actions de formation est réparti entre les CFC locaux selon les typologies mentionnées ci-dessus. Au sein du deuxième secteur, si l'analyse de l'activité, le plan de développement GRETA, ainsi que la gestion des ressources humaines sont majoritairement confiés au Président ou au chef d'Établissement support, les dossiers marketing, communication, équipements, nouvelles technologies sont répartis entre les CFC et des formateurs ou administratifs. Deux responsables

animatrices de centres de ressources ont en charge les nouvelles technologies. Enfin, en ce qui concerne le troisième volet (ressources, innovation et formation), si les responsables animateurs de centres de ressources sont identifiés au chapitre centre de ressources-documentation (à deux exceptions près pour lesquelles un CFC est identifié), les pôles recherche-action pédagogique et formation des personnels sont majoritairement attribués à des CFC.

Notons que les formateurs et certains administratifs ne figurent pas sur l'organigramme normalisé par l'académie. Aussi, en relation avec les démarches qualité mises en œuvre, chaque GRETA se dote d'organigrammes plus détaillés présentant les fonctions des personnels administratifs, coordinateurs et formateurs en exercice.

1.1.4.2. Les instances décisionnelles

Le Conseil Inter-Établissements (CIE) réunit trimestriellement les chefs d'Établissements du groupement, l'intendant de l'Établissement support, et les CFC qui ont une voix consultative. Il arrête les plans de développement et les actions du GRETA dans le cadre de la politique académique.

Le Bureau est l'exécutif des réunions du CIE. Il est composé du chef d'établissement support et du président, de l'intendant assisté de la personne gestionnaire des activités du GRETA, des CFC, et de l'assistante de direction du GRETA. Il se réunit une fois par semaine.

Le Conseil de Perfectionnement est l'instance de rencontre et de réflexion avec les partenaires locaux sur le développement de la formation.

La Commission des Personnels est composée du Bureau, d'un représentant des formateurs et d'un représentant du personnel administratif qui ont chacun une voix consultative.

1.2. Évolution des contextes et des dispositifs

Les GRETA traversent actuellement des difficultés d'ordre très divers, qui se cumulent et interagissent. Nous en décrirons sommairement les principaux aspects.

1.2.1. La restructuration du marché de la formation

La réforme en cours de la formation professionnelle n'a pas encore abouti. Après la table ronde organisée par Nicole PÉRY en septembre 2000, constituée de trois groupes de travail portant sur trois interrogations : qualité de la formation, commande publique, nouvelles modalités de formation, les négociations n'ont pu déboucher sur de nouvelles dispositions législatives et réglementaires, ainsi que sur des plans d'action des pouvoirs publics (Rapport final de la table ronde, 2000).

Nous avons déjà évoqué, dans la première partie de notre thèse, la principale disposition nouvelle. La loi de modernisation sociale du 17 janvier 2002 comprend des dispositions concernant la validation des acquis de l'expérience (VAE) qui se substitue désormais à la validation des acquis professionnels (VAP). La VAE vient-elle redonner un droit au citoyen, apporte-t-elle un bémol à l'institutionnalisation de l'entreprise comme instance de formation, pouvant former **à elle seule** ses salariés à des compétences définies dans les référentiels des diplômes de l'Éducation nationale ?[38]

Cette nouvelle disposition ravive le débat déjà alimenté par tous les rapports antérieurs sur la formation professionnelle depuis 1996 : rapport DE VIRVILLE, rapport BLACHÉRE, rapport GAUDEMAR : la formation est-elle un droit, un devoir du salarié lié à son activité professionnelle ou un droit du citoyen (DE VIRVILLE, 1996 ; BRESSON, 1996 ; GAUDEMAR, 1998) ? Faut-il renforcer la présence des entreprises auprès des organismes de formation, comme le préconisait DE VIRVILLE, l'entreprise responsable du contrat passé avec le jeune en formation étant « fondée à prétendre

[38] Depuis, un accord national interprofessionnel a été signé le 20 septembre 2003. S'il reconnaît l'importance de la validation des acquis de l'expérience (VAE), et le droit, pour chaque salarié, d'accéder à cette reconnaissance, assorti d'un Droit Individuel à la Formation (DIF), c'est un pas encore bien timide qui vient d'être effectué. La durée de ce DIF est réduite à 20 heures par an, et le choix de l'action de formation est négocié avec l'employeur. Des périodes de professionnalisation peuvent toutefois être envisagées, jusqu'à 80 heures. Les actions de formation conduites dans le cadre d'un plan de formation de l'entreprise peuvent se dérouler en dehors du temps de travail, mais le salarié ne touche alors que 50 % de sa rémunération nette. Enfin, le contrat de professionnalisation se substitue pour les jeunes aux différents contrats antérieurs : contrat d'orientation, contrat de qualification. Sa durée est raccourcie, au regard de celle du contrat de qualification, mais le temps de formation est, lui aussi, amputé : de 25 % à 15 %. Il est donc désormais impossible de préparer la totalité d'un diplôme dans ce cadre, si le jeune n'a pas déjà acquis certaines unités constitutives du diplôme qu'il veut obtenir. Ce contrat de professionnalisation est donc une aubaine pour les entreprises qui peuvent former, en grande partie en interne, le jeune pour l'adapter au poste de travail (cf. site du Centre Inffo, septembre 2003).

exercer une influence sur les objectifs et les contenus de la formation » ? (DE VIRVILLE, 1996).

Depuis 1971, le marché de la formation professionnelle a été marqué par deux évolutions majeures :

- Le retrait progressif de la tutelle de l'État dans la commande de programmes de formation. Après le Crédit Formation Individualisé (CFI), lancé en 1990, qui permettait à des jeunes sortis du système scolaire sans qualification reconnue, de préparer un CAP par la voie des Unités Capitalisables, puis le programme PAQUE (Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi), consacré à l'insertion des jeunes sans qualification, l'État transfère au 1er juillet 1994 ses compétences aux Régions en matière de formation professionnelle des jeunes. La Région développe des programmes régionaux qualifiants pour les jeunes, avec appels d'offres. Sur ce marché transformé, l'accès est largement ouvert aux organismes de formation privés ou associatifs. Des procédures très lourdes et des cahiers des charges contraignants, s'ils visent la qualité, engendrent aussi au sein des GRETA une inflation du travail administratif. Une préférence se dégage depuis quelques années pour des formations plus courtes, non diplômantes, dont l'objectif est l'adaptation rapide à un poste de travail.
- La restructuration des organismes collecteurs des fonds versés par les entreprises à la formation. Les entreprises versent maintenant 0,9 % de leur masse salariale brute pour la formation professionnelle continue et 0,4 % pour la formation en alternance à des OPCA (Organismes Paritaires Collecteurs Agréés). Des OPCA d'unions patronales et de branches professionnelles se développent. Le FONGECIF reçoit les 0,2 % de la masse salariale brute consacrés aux Congés Individuels de Formation (CIF).

1.2.2. L'évolution de l'activité du GRETA

Les GRETA ont vécu un âge d'or entre les années 1989 et 1994, et ont connu une forte expansion durant cette courte période. Ce développement de leur activité est principalement dû au déploiement de mesures en faveur de l'insertion professionnelle des jeunes, financées par l'État. Le Crédit Formation Individualisé (CFI), lancé en 1990, permet à des jeunes sortis du système scolaire sans qualification reconnue, de préparer un CAP par la voie des unités capitalisables. A ce programme fait suite, de fin

1992 à fin 1994, le programme PAQUE (Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi), consacré à l'insertion de jeunes sans qualification.

Après cette période faste, l'accent est mis sur la stabilisation de l'activité et l'assainissement de la gestion dans les GRETA. En effet, de nombreux GRETA rencontrent des difficultés financières, des contrats de formateurs ne sont pas renouvelés.

Les GRETA tentent de développer l'activité de formation de jeunes (puis d'adultes), en contrat de qualification. Ces contrats, d'une durée de six mois à deux ans, permettent à des jeunes d'acquérir une qualification diplômante, du CAP au BTS, tout en ayant le statut de salariés dans une entreprise. Préparer un diplôme dans le cadre d'un contrat de qualification est une opportunité pour des jeunes qui n'étaient pas admis à poursuivre des études préparant au BTS en formation initiale, notamment tous les titulaires d'un baccalauréat professionnel. S'ils obtiennent le diplôme, ils ont le double bénéfice de la qualification et de l'expérience professionnelle. Ils ont, par ailleurs, de grandes chances d'être recrutés par la suite dans l'entreprise qui les a accueillis en contrat de qualification, surtout dans des PME-PMI, qui recourent le plus largement à ce type de contrat. Ils passent 75 % de leur temps en entreprise, et 25 % en formation. Ces formations sont dispensées à un prix horaire nettement supérieur à celui des formations financées par les programmes régionaux. Cependant, avec la réforme de la formation professionnelle en cours, une forte inquiétude traverse les GRETA. Si les contrats de qualification, qui pourtant donnent satisfaction à l'ensemble des partenaires, sont remis en question, c'est alors leur assise financière qui est ébranlée, les actions commandées par la Région étant rémunérées à des taux très bas. Les organismes mutualisateurs et les DDTEFP privilégient maintenant les jeunes sans aucune qualification, ou dont le projet vise un changement de qualification. Certains jeunes titulaires d'un baccalauréat professionnel peuvent se voir refuser la signature d'un contrat de qualification en BTS, si l'objectif diplômant se situe dans la même filière.

En 2000, les sources de financement des GRETA étaient réparties comme suit :

Individus	4 % (participation des demandeurs individuels de formation)
1,5 % strict	35 % (entreprises et organismes mutualisateurs)
1,5 % extension	12 % (fonds des organismes publics et parapublics)

Etat	19 %
Collectivités territoriales	30 %

(Site du Ministère de l'Éducation nationale, l'état de l'école, 2002)

1.2.3. L'évolution du contexte organisationnel

L'organisation des GRETA est marquée par deux évolutions importantes : la rationalisation financière de l'activité, et des turn-over importants, tant parmi les Conseillers en Formation Continue, que parmi les formateurs.

A partir de 1995, des tassements, voire des ralentissements sévères de l'activité se font ressentir dans tous les GRETA. Quelques GRETA en France sont même confrontés à de graves difficultés financières, allant jusqu'à la cessation d'activité. La DAFCO impose aux GRETA la mise en place d'un contrôle de gestion rigoureux, et la constitution stable de fonds de réserve. Dans l'académie étudiée, un logiciel, appelé STAGE, a été développé au niveau académique pour permettre ce suivi financier. Chaque GRETA doit, à l'aide de ce logiciel, effectuer son contrôle de gestion, et transmettre périodiquement ces indicateurs à la DAFCO. Ainsi, les Gestionnaires (les Intendants) des GRETA sont confrontés à un type de gestion totalement différent de celui de la comptabilité de leurs établissements.

Cette rigueur budgétaire se traduit d'abord par le rapatriement des espaces de formation GRETA dans les établissements. En plein développement, les GRETA, avaient, en effet, amorcé au début des années 1990 des implantations dans des lieux plus « civils » : espaces formation, maisons de la formation municipales, ce qui leur permettait de développer également des relations avec des structures d'accueil, souvent implantées dans ces mêmes lieux (PAIO, Centres de Bilan...). Sur le plan de l'image, ces lieux, dépourvus de connotation scolaire, étaient plébiscités par les stagiaires.

Pour des raisons économiques, liées à la modicité des loyers versés par le GRETA aux Établissements, et pour des raisons politiques (l'implication plus grande des chefs d'Établissement et de la formation initiale dans la stratégie des GRETA), la tendance va vers un rapatriement dans les Établissements supports. Si dans certains Établissements, le GRETA bénéficie de locaux regroupés et bien identifiés, dans d'autres, le GRETA souffre d'un éclatement de ses locaux, dispersés, et doit même

recourir à des utilisations provisoires de salles, en fonction des disponibilités conjoncturelles de l'Établissement.

Ces difficultés financières ont donc, dans certains cas, modifié l'implication du chef d'Établissement support et du Président du GRETA. Dans les années de prospérité, certains chefs d'Établissements laissaient de grandes initiatives aux Conseillers en Formation Continue, qui avaient en réalité en charge la stratégie globale du GRETA, en relation avec la DAFCO. Maintenant, ils ont le souci de cette responsabilité. Cependant, les types de difficultés qu'ils rencontrent dans les GRETA sont éloignés de leurs préoccupations habituelles de formation initiale.

Le turn-over important, tant chez les Conseillers en Formation Continue (CFC) que chez les formateurs, est en partie lié à ce contexte de rigueur budgétaire. Les CFC ont en charge de lourdes responsabilités, car le développement des GRETA, et l'avenir des personnels dépend de leur action : activité commerciale de prospection, construction de projets, ingénierie de lancement et de mise en œuvre d'actions de formation. Mais ils n'ont pas de pouvoir décisionnel. La logique de développement, nécessaire à la survie à plus long terme de l'organisation et au maintien de ses salariés, ne rencontre pas toujours la logique d'assainissement financier et de rentabilisation rapide.

Certains CFC, tant à la DAFCO que dans les différents GRETA, rejoignent la formation initiale ou le secteur privé. Les formateurs quittent leur GRETA, soit parce que leurs contrats ne sont pas renouvelés, soit parce qu'ils sont modifiés avec des conditions de service qu'ils jugent inacceptables, soit parce que, nouvellement titulaires, ils rejoignent la formation initiale, après avoir passé les concours réservés.

1.2.4. L'évolution des dispositifs et des modalités pédagogiques

Les GRETA développent successivement diverses modalités et dispositifs permettant, d'abord aux salariés, puis à l'ensemble des demandeurs de formation, d'engager un parcours individualisé de formation : système des Unités Capitalisables et centres permanents, Systèmes de Réponses Individualisées de Formation, centres de ressources.

1.2.4.1. Le système des unités capitalisables (UC)

C'est à partir de la création du CUCES (Centre Universitaire de Coopération Économique et Sociale en 1954, et des actions menées par Bertrand SCHWARTZ, alors directeur de l'École des Mines, que des actions collectives de formation se développent. Le système des unités capitalisables est issu d'une concertation entre les partenaires des industries sidérurgiques et minières en Lorraine, dans les années 1960. Il s'agissait de permettre aux ouvriers de se reconvertir progressivement, et d'accéder à une nouvelle qualification.

En 1972, le système des Unités Capitalisables est accepté par le Ministère de l'Éducation nationale. Ce système se caractérise par un découpage de chaque domaine en petites unités, en étapes graduées. Des micro-exercices faciles ne portent que sur un élément très spécifique à acquérir. La réussite permet de progresser, constituant un renforcement positif immédiat. L'échec n'existe pas, on ne parle alors que d'autonomie partielle » dans la réussite à l'exercice. L'ensemble des CAP est découpé en unités, et le système se généralise progressivement avec la création des GRETA en 1974. Les cours de promotion sociale de jour basculent ainsi dans le système des UC, les GRETA devenant un appareil de formation continue de jour.

1.2.4.2. Les centres permanents sectoriels

Les Centres permanents se développent à partir des années 1980. Les termes « individualisation » et « pédagogie individualisée » sont utilisés depuis 1978.

Cette individualisation de la formation est définie par l'offre au stagiaire :

> - de parcours de formation à la carte en fonction de ses acquis, de ses objectifs, de sa propre façon d'apprendre ;
>
> - des possibilités souples d'accès à la formation : le stagiaire peut entrer ou sortir du processus de formation en fonction de ses contraintes professionnelles ou personnelles, d'où l'expression souvent utilisée « d'entrées et sorties permanentes » (CHRYSSOULIS, 2002).

Ces dispositifs s'appuient sur un développement sectoriel de la formation, principalement industriel, par filières, du CAP au BTS.

Après la crise de 1974, la formation professionnelle se définit par la nécessité de satisfaire les besoins des entreprises. Ce n'est plus une promotion sociale des demandeurs d'emploi adultes.

1.2.4.3. Le développement des dispositifs de formation individualisée

Si les centres permanents sont soumis au respect d'un cahier des charges spécifique, la création d'un label, en 1986, fait suite à la constatation de dérives. Les subventions étaient octroyées, et l'habilitation donnée, mais la conformité avec le cahier des charges n'était pas systématiquement vérifiée. Le label « centre permanent » est fondé sur des filières : du niveau 5 au niveau 3 dans un champ d'activité déterminé.

Cependant ces centres permanents sont des structures lourdes, leur viabilité suppose une échelle minimale de fonctionnement, évaluée entre 60 000 et 100 000 heures/stagiaires. Leur offre est limitée, à un secteur donné, à un point du territoire donné. La nécessité de délocalisations de ces centres permanents va se concrétiser avec la création de structures plus légères, plus flexibles, fondées sur une demande sociale.

Dans ce même esprit, les APP (Ateliers de Pédagogie Personnalisée) se développent, prenant appui sur des associations, l'AFPA, les GRETA, ou des mouvements d'éducation populaire comme la FOL (Fédération des Œuvres Laïques) ou l'UFCV (Union Française des Centres de Vacances et de loisirs) pour aider les publics illettrés, les jeunes et les adultes sans qualification, à s'insérer ou à se réinsérer dans la société.

Parallèlement aux APP, sont créés, à partir de 1990, des dispositifs de formation individualisée, labellisés sous le nom de DPFI (Dispositif Permanent de Formation Individualisée). Une déclinaison particulière est créée dans le domaine des langues : les ELEN (Espaces Langues de l'Éducation nationale).

1.2.4.4. Le système de réponses individualisées de formation

Cependant, à partir de 1988 émerge l'idée qu'il ne faut plus raisonner seulement en termes de structures locales, mais en termes de mise à disposition de ressources pour des apprenants sur un territoire donné. Il faut répondre à des besoins de formation très diversifiés, en tous points d'un territoire.

Des ZOIF (Zones d'Offres Individualisées de Formation) deviennent des SRIF (Systèmes de Réponses Individualisées de Formation).

Ce changement de logique (d'une logique de l'offre à une logique de réponse) conduit à penser plus globalement le parcours de formation, à partir de l'aide à l'élaboration du

projet, de l'examen de sa faisabilité, et de l'accessibilité à des ressources sur un territoire donné.

On distinguera donc les termes « formation individualisée », caractérisant un ensemble de situations d'apprentissage, et les termes « individualisation de la formation », caractérisant la mise en œuvre de l'individualisation dans un ensemble de phases interactives liées à la construction d'une réponse de formation, la formation n'est qu'une des phases de l'individualisation de la réponse.

Didier POSSOZ présente les quatre phases interactives d'un système qui prend en compte (POSSOZ, 1991, p.15-23) :

- **le projet** : aide à l'émergence du projet, à sa formalisation et recherche des solutions les mieux adaptées au problème à résoudre ;
- **le parcours** : combinatoire des diverses étapes possibles, cheminement vers un but, tant en termes d'objectifs à atteindre qu'en combinaison de diverses modalités possibles d'information, de formations (lieux, institutions, entreprises), ou qu'en franchissement de plusieurs étapes formatives (remise à niveau, qualification, perfectionnement) ;
- **la formation**, qui se décompose elle-même en trois notions distinctes :
  - **l'itinéraire** ou progression dans un curriculum, trajet dans un système fermé construit a priori. Ce système peut être un stage, un système modulaire, le système des UC. Ainsi quatre grandes classes d'itinéraires sont identifiées : les cursus collectifs communs à l'ensemble du public ; les cursus collectifs diversifiés à partir d'un système modulaire ; le cursus individuel au sein d'un collectif, les cursus d'individuels isolés.
  - **le plan individuel de formation,** qui résulte de la négociation d'un contrat liant l'apprenant à l'organisme de formation, et qui définit l'objectif individuel de formation découlant du projet, l'itinéraire individuel prévu, la durée prévisionnelle de la formation ainsi que les modalités organisationnelles comme l'alternance, l'emploi du temps hebdomadaire, le suivi.
  - **et les situations d'apprentissage individualisées**, caractérisées par une relation directe ou médiatisée apprenant-formateur, et des modes de transmission, d'accès, de construction du savoir.
- **la reconnaissance et la validation des acquis**, considérée comme une démarche d'émergence et d'appropriation par la personne elle-même de ses propres compétences, aux fins de transfert (et de négociation) en situation professionnelle.

Notons bien que ces phases ne se déroulent pas de façon linéaire ou séquentielle. Si le projet se situe en amont du parcours de formation, il peut être remanié, renégocié, transformé à tout moment, et transformer ainsi le parcours, la formation, et la validation des acquis. De même, la reconnaissance des acquis ne se fait pas seulement en amont, ou en aval du processus de formation. Elle traverse chaque moment du parcours.

La mise en système de ces différentes phases s'effectue par l'élaboration d'un système fonctionnel. A chacune de ces phases sont associés des types de prestation, qui peuvent être regroupés en cinq fonctions essentielles, interactives elles aussi :

- F1 : accueil et information
- F2 : bilan
- F3 : formation
- F4 : reconnaissance et validation des acquis
- F5 : accompagnement

Ainsi, l'accueil-information ne peut être considéré « dans une perspective d'individualisation, comme une simple prestation initiale d'aide à la recherche d'information, mais comme une préoccupation constante, transversale à l'ensemble des phases » (ibid. p.21). Il en est de même pour les fonctions formation, accompagnement et reconnaissance des acquis.

Après diverses expérimentations, les SRIF se structurent et se développent, et obtiennent un label spécifique, conçu en relation avec la norme ISO. Cette labellisation se différencie nettement de la norme NF, créée en 1992, permettant de vérifier la conformité « d'actions de formation ».

Dans un tel système, le rôle du formateur évolue considérablement, puisqu'il participe activement à la mise en œuvre de ces cinq fonctions. L'annexe 10 est un extrait d'un livret d'accueil du formateur utilisé dans le GRETA B (deuxième cas). Il illustre le lien entre la mise en œuvre de ces fonctions et l'activité du formateur.

1.2.4.5. Les programmes d'insertion et la remise en cause des UC

Avec le Crédit Formation Individualisé (CFI), lancé en 1990, suivi du programme PAQUE (Préparation Active à la Qualification et à l'Emploi), tous deux consacrés à l'insertion de jeunes sans qualification, les GRETA accueillent massivement des publics jeunes. Les publics adultes deviennent largement minoritaires. Mais le passage du Crédit Formation au programme PAQUE se caractérise par une remise en cause du type de pédagogie utilisée dans le système des UC.

La pédagogie des unités capitalisables est une pédagogie par objectifs. Elle est inspirée, d'une part du courant behaviouriste, qui s'appuie sur le comportement observable, et d'autre part du mode de fonctionnement des entreprises….

> « en terme de rendement (taylorisme), lié à une définition rigoureuse des objectifs. La formulation des objectifs repose sur une analyse comportementale d'un programme et son organisation à l'aide de taxonomie d'objectifs dont la plus célèbre est celle de BLOOM. La progression pédagogique est rythmée par une série d'étapes correspondant à autant d'objectifs opérationnels. A l'issue de chaque étape, l'élève doit « être capable de … » mettre en œuvre un comportement réponse observable qui sera évalué. (BALDY, 1988, p.9)

Le système de pédagogie par objectifs est contesté :

- la décomposition des objectifs généraux en objectifs intermédiaires, opérationnels spécifiques procède d'une logique d'expert rationnelle, linéaire, séquentielle, qui n'est pas adaptée au processus d'apprentissage de l'apprenant ;
- de plus, elle atomise les savoirs et savoir-faire, permettant, de ce fait la réussite de l'apprenant en réduisant les acquisitions nouvelles liées à une tâche ; elle ne permet pas l'apprentissage par l'erreur, et surtout ne favorise pas le transfert des savoirs et savoir-faire à d'autres activités.

> « La pédagogie de la réussite (ici et maintenant) se fait au détriment de la pédagogie des moyens de la réussite (ailleurs et plus tard). La pédagogie de la réussite n'apprend pas à apprendre au sens où elle ne donne pas à l'élève la possibilité de construire les moyens lui permettant d'apprendre seul » (ibid. p.9).

D'autres critiques invoquent tour à tour l'évolution de la réflexion sur les compétences, et leur caractère situé et complexe, une perversion, voire une « inversion maligne »[39] faite par le système qui a fossilisé cette pédagogie, ou enfin l'inadaptation de ce système, prévu pour des adultes, à un public constitué de jeunes.

Action de vaste envergure, la mise en œuvre du programme PAQUE donne lieu à d'intenses expérimentations, mettant en œuvre les pédagogies de l'éducabilité cognitive. Les pédagogies de l'éducabilité cognitive visent à mettre en lumière les processus cognitifs en œuvre dans tout apprentissage. L'intégration d'un nouveau savoir, l'acquisition de nouvelles compétences mettent en jeu une aptitude à apprendre qui n'est pas définitive mais se construit à tout âge. Ces acquisitions intellectuelles, transversales à tous les apprentissages, peuvent être construites et transférées, grâce au travail du formateur médiateur, qui va aider l'apprenant à établir des liens avec l'environnement, et à faire émerger le sens. Le souci métacognitif est constant dans

[39] L'expression est utilisée par Michel TOURNIER dans *Le roi des Aulnes* (Paris : Gallimard, 1970). C'est « l'inversion maligne » qui fait de Tiffauges, l'homme porte-enfant, un ogre. Ce thème est repris dans *Gilles et Jeanne* (Paris : Gallimard, 1983) : c'est « l'inversion maligne » qui fait de Gilles de Rais, frère de cœur de Jeanne d'Arc, un ogre bourreau d'enfants.

toutes les méthodes et démarches d'éducabilité cognitive : il s'agit, pour l'apprenant, d'expliciter ses stratégies d'apprentissage. Il pourra ainsi transférer ses stratégies de réussite vers les domaines où il est en échec.

Les CAFOC organisent des sessions de formation pour les formateurs à ces différents courants de l'éducabilité cognitive.

Les formateurs des GRETA mettent en œuvre les « pédagogies outils » comme les ARL (Ateliers de Raisonnement Logique), le PEI (Programme d'Enrichissement Instrumental) de FEUERSTEIN, la méthode CAS (Construction Autonome des Savoirs)[40], mais aussi les pédagogies démarches comme la gestion mentale[41] et la pédagogie de la médiation[42]. Chaque GRETA dispose d'un ou deux formateurs spécialisés en ARL et en PEI, et d'un ou de plusieurs formateurs initiés à la gestion mentale ou à la pédagogie de la médiation.

L'arrêt brutal de ces programmes, et le retour à des stages de remobilisation classiques freine le développement de ces pratiques nouvelles issues du courant de l'éducabilité cognitive.

1.2.4.6. Les centres de ressources

Les premières créations de centres de ressources sont intimement liées à la création des centres permanents, comme conditions de l'obtention du label. Des centres de ressources GRETA sont également créés dans de grandes entreprises comme EDF et ses satellites, qui internalisent la formation et développent des dispositifs de formation individualisée sur leurs sites. Le centre de ressources épouse alors les contours du dispositif de formation. Les GRETA sont sollicités, en raison de leurs compétences spécifiques au transfert de l'ingénierie d'individualisation. Un partenariat qui varie selon

---

[40] Il s'agit de la méthode conçue par Gabrielle Di Lorenzo, souvent utilisée dans les centres de ressources , synthétisée dans les ouvrages :
DI LORENZO, Gabrielle.- *Aperçu d'une méthode de construction autonome des savoirs.*- Aix-Marseille : CAFOC, avril 1989.- 39 p.
DI LORENZO, Gabrielle.- *Questions de savoirs*.- Paris:ESF.,1991.-174 p.

[41] Outre les divers ouvrages d'Antoine de la GARANDERIE, l'approche est synthétisée dans le manuel :
CHICH, Jean-Paul, JACQUET, Michelle [et al.].- *Pratique pédagogique de la gestion mentale*.- Paris : Retz, 1991, p. 29-45

[42] La pédagogie de la médiation, pratiquée par l'équipe des chercheurs de l'université Paris V (Alain MOAL, Maryvonne SOREL), reprend en souplesse certains principes du PEI, et s'inspire également de la gestion mentale.

les situations : conseil, mise en place, suivi, évaluation, ou même affectation de personnels GRETA à l'animation et à la gestion du dispositif dans l'entreprise. [43]

Dans les dispositifs de formation individualisée des GRETA, ces créations de centres de ressources se développent aussi, comme parties intégrantes des dispositifs de formation individualisée sur sites, en articulation avec des séances de formation en salle dispensées par les formateurs.

A la différence des CDI (Centres de Documentation et d'Information), les centres de ressources sont des lieux de formation, accueillant des publics en autoformation. Ils sont considérés comme des lieux privilégiés de développement de l'individualisation et de l'autonomie. Les stagiaires fréquentent le centre de ressources sur des plages inscrites dans le parcours de formation. Cette activité est alors considérée comme un temps de formation à part entière. Mais tout stagiaire en formation dans un GRETA, ayant librement accès au centre de ressources, peut aussi l'utiliser à tout moment, si la logistique des espaces et des équipements le permet.

Pour ce faire, les centres de ressources disposent non seulement de dictionnaires, d'encyclopédies et d'ouvrages documentaires, mais aussi de manuels de formation, d'outils d'autoformation ou d'autoévaluation, de différents guides signalétiques et pédagogiques, de CD ROM multimédia de documentation ou d'apprentissage, et de connexions à Internet. Les centres de ressources locaux forment un réseau académique animé par le centre de ressources académiques, le CAFOC Ressources.

Il existe également quatre centres de ressources nationaux, dont la vocation est de « réunir, classer, mettre à disposition du réseau de la formation continue des adultes l'ensemble des outils », respectivement dans quatre domaines :

- La qualité en formation d'adultes (*Centre National de Ressources sur la Qualité* - CNRQ)
- L'ingénierie de formation (*Espace Ressources sur l'Ingénierie de Formation* - ERIF)

[43] Sur l'implantation et le fonctionnement de centres de ressources en entreprise, voir notamment :
KEPLER, Ariane.- *Le centre-ressource. Pourquoi ? Comment ?*.- Lyon : Chronique Sociale, 1992.- 184p.
MANCET, Monique.- Un centre de ressources multimédia de formation en milieu industriel.- *Convergences.* Ministère de l'Éducation nationale, décembre 1991, n° 17, p. 23-32
Guide pour la mise en place d'un centre de ressources. Montpellier : CAFOC production, 1999.- 130 p. (ouvrage réalisé en collaboration).

- L'ingénierie éducative (*Centre National de Ressources sur l'Ingénierie Éducative* - CNIE)
- L'alternance en formation d'adultes (*Espace National de Ressources sur l'alternance* - ENRA)

Leur activité est normalisée par un cahier des charges. Ils organisent des journées techniques et éditent des bulletins périodiques d'informations accessibles en ligne (site du Ministère de l'Éducation nationale consacré aux TICE).

S'ils doivent « développer l'individualisation dans les apprentissages » et « favoriser l'autonomie des stagiaires », ils doivent aussi jouer un rôle dans la capitalisation des ressources, leur mutualisation (fonction de mémorisation, fonction patrimoniale). Mais leurs objectifs sont aussi de concourir à « la diversification des offres de formation », à « l'intégration des nouvelles technologies d'information, de communication, de documentation et de formation, à l'intégration des multimédia dans les dispositifs de formation, en relation avec le CAFOC », ce qui leur confère également un rôle actualisateur, innovateur, un rôle de levier de transformation du système (DE LAVERGNE, 1991, p.12-22 ; DORMÉGNIE, 1994, p.67-72 ; FONTENAT, 1995, p.8-9 ; LANDREAU, 1995 ; p.35-46 ; MOURLON (et al.), 1995, p.51-56).

Le cahier des charges national des centres de ressources de 1995 a été remanié en 2001 par les responsables de centres de ressources des différents CAFOC, à partir des travaux menés par les responsables des centres de ressources locaux de notre académie de référence. (Ministère de l'Éducation nationale, 2001).

Cependant, les formulations restent vagues. Ainsi, au chapitre des moyens humains, il est stipulé qu'« une ou des personne(s) identifiées et compétente(s) assure(nt) les différentes fonctions du centre de ressources. Les compétences et les statuts de ces personnes ne sont pas précisés.

De même, au chapitre des moyens matériels nécessaires, s'il est mentionné que le centre de ressources doit posséder, outre des locaux identifiés et aménagés, un espace d'accueil, un espace de consultation et de formation, des ressources documentaires et pédagogiques papier et multimédia, « un matériel informatique adapté à la FOAD », « une connexion internet et une adresse téléphonique identifiée », ainsi qu'un « budget de fonctionnement et d'équipement », aucune indication

quantitative n'est fournie quant à la superficie des locaux, au nombre de postes informatiques connectés, aux enveloppes budgétaires.

Ainsi, de très grandes disparités se développent dans l'affectation des ressources humaines et des moyens financiers et matériels à ces centres de ressources, d'un GRETA à l'autre.

Les difficultés financières déjà évoquées se traduisent directement et prioritairement par des compressions de moyens attribués à ces dispositifs. Ainsi, des formateurs responsables animateurs sont progressivement remplacés par des administratifs, recrutés en CES (Contrats Emploi-Solidarité) ou en CEC (Contrat Emploi Consolidé), qui prennent en charge sur le tas le fonctionnement du centre de ressources.

1.3. Deux axes de développement prioritaires : FOAD et label qualité unique

L'intégration de la FOAD dans une offre cohérente, fédérée aux niveaux académique et inter-académiques, ainsi que la mise en œuvre, dans chaque GRETA, d'une démarche qualité devant conduire à une labellisation reconnue, sont des axes de développement prioritaires.

1.3.1. La FOAD et l'utilisation d'Internet

Le développement du multimédia, puis de la formation à distance et de l'utilisation d'Internet s'inscrit naturellement, compte tenu de leurs objectifs qui viennent d'être présentés, dans les missions et les activités des centres de ressources.

1.3.1.1. L'utilisation du multimédia

Introduites dès la fin des années 1980 avec l'utilisation des EAO (Enseignement Assisté par Ordinateur) dans les centres de ressources, les « nouvelles » technologies prennent un nouvel essor, à partir des années 1992-1993 avec l'équipement massif des centres de ressources en ordinateurs multimédia, cofinancé par la Région et le FAM (Fonds Académique de Mutualisation), et la création progressive de dispositifs de FAD.

L'année 1996-1997 est caractérisée par une stimulation très forte des GRETA à monter en puissance dans l'utilisation des NTE (Nouvelles Technologies Éducatives), dans un contexte de mobilisation nationale.

Comme nous l'avions présenté dans notre mémoire de DEA, les centres de ressources sont considérés comme des leviers stratégiques, tant par la DAFCO, que par les directions des GRETA locaux.

1.3.1.2. Expérimentation et mise en œuvre de la FOAD

On peut distinguer trois phases dans l'expérimentation et la mise en œuvre de dispositifs de FOAD au sein des GRETA.

De 1995 à 1997 : les premières expérimentations se déroulent, en solo et en partenariat. Des expériences locales, soutenues par les DAFCO, se développent dans différents GRETA. Des GRETA participent au programme FORE. Le programme FORE (Formations Ouvertes et Ressources Éducatives) est la déclinaison académique d'un programme national lancé en 1996 par la Délégation à la Formation Professionnelle. Ce programme de grande envergure associe, au sein de chaque académie, la DRTEFP (Délégation Régionale du Travail, de l'Emploi et de la Formation Professionnelle), la Région, le Rectorat et la DAFCO, ainsi que l'AGEFOS-PME (OPCA mutualisateur des fonds destinés à la formation pour les petites et moyennes entreprises). Il vise à réduire les inégalités d'origine géographique dans l'accès à la culture, à la connaissance et à la qualification. Il s'agit donc d'améliorer la flexibilité de l'offre de formation et l'accessibilité géographique des formations, en s'appuyant sur de nouvelles modalités de formation : téléformation, autoformation, développement des NTE. Ce projet s'articule autour de trois axes principaux :

- la mutualisation des compétences, grâce au partenariat entre organismes de formation ;
- le maillage de la région par des sites d'accès en réseau, constitués en systèmes de formations ouvertes et à distance, en partenariat, et répondant aux besoins locaux de formation ; ces sites devant constituer « un réseau de lieux ressources de proximité » ;
- le rapprochement avec l'entreprise. A ce titre, une formation à distance des tuteurs en entreprise des jeunes en alternance est mise en place par la DAFCO, en partenariat avec l'AGEFOS-PME.

De 1998 à 2000, les expériences diverses se développent, et de nombreux questionnements sont soulevés...Certaines expérimentations tournent court, ou végètent, certains projets n'aboutissent pas, dans un contexte porteur de volontés de

confrontations d'expériences et de clarification, comme en témoigne l'organisation de la conférence de consensus du 27 au 29 mars 2000, et les résultats proposés par « le collectif de Chasseneuil » (Collectif de Chasseneuil, 2000)

A partir de 2001, si des réalisations locales et académiques se développent[44], des initiatives de mutualisation inter-académiques prennent progressivement une dimension nationale, et visent à s'organiser de façon plus offensive pour concurrencer le développement de l'offre privée de formation à distance. La réalisation d'un portail Internet, hébergé par le site officiel du Ministère de l'Éducation nationale, recensant l'ensemble des offres de formation professionnelle à distance du réseau des GRETA, est prévue. Les premières rencontres nationales du réseau de la formation des adultes (GRETA) de l'Éducation nationale, réunissant des représentants des trente académies, se déroulent les 5 et 6 décembre 2001 Ces derniers font valoir « la nécessité de mettre en place au niveau national une véritable mutualisation de l'activité des GRETA en matière d'utilisation des TIC » (site du Ministère de l'Éducation nationale conscaré aux TICE, 2001).

A la suite d'un appel à projet national de la DATAR, est mis en place un dispositif intitulé « Gret@net », alternant formation à distance et formation en présentiel pour les responsables et salariés de PME-PMI et de TPE (Très Petites Entreprises). « Gret@net » est une formation aux usages professionnels d'Internet. Financée par le projet européen ADAPT B.I.S. DYNAMO, cette formation modulaire produite par deux académies, est d'abord diffusée dans ces académies en 2000, puis progressivement transférée à d'autres académies intéressées.

A l'initiative de l'académie de Toulouse, à partir de fin 2000, se construit un projet inter-académique destiné à la formation à distance de publics en BTS, auquel cinq académies participent. La finalisation des programmes de 1ère année est prévue pour fin décembre 2001, celle du programme de la 2ème année, pour fin juin 2002. De fait, les premières formations ne démarreront qu'à partir de septembre 2002 pour les stagiaires inscrits en 1ère année de BTS.

Le passage du programme FORE I au programme FORE II (2002 à fin 2004) témoigne d'un changement de logique. Si celle de la recherche développement, de l'expérimentation, a prévalu dans la mise en œuvre du programme FORE I, l'effort doit

44 Signalons le dispositif SAPHIR (Système à Distance de Formation Individualisée en Réseau) mis en place par l'académie de Rennes, le projet ayant débuté en 1998.

désormais être concentré « sur les parcours de FOAD et sur les possibilités d'accès à ces parcours ». Différentes académies participent à ce projet, dont l'objectif est maintenant celui de la constitution, à l'échelle nationale, d'un réseau de points d'accès à la téléformation labellisés (site de l'association ALGORA, 2002).

1.3.2. Vers un label qualité unique : la norme « Gretaplus »

Nous avons déjà évoqué les dispositifs divers qui se sont successivement et de façon cumulative, mis en place dans les GRETA : centres permanents, DPFI, ELEN, SRIF, tous dotés de labels spécifiques, avec référentiels et audits. La réflexion sur ces labels internes, amorcée en 1998, et la décision prise par le Ministère en 1999, de remplacer ces quatre labels par un label qualité unique fondé sur un nouveau référentiel, peut être reliée aux évolutions des contextes suivants :

- « l'irruption dans le paysage de la formation de normes issues de l'industrie a amené certains GRETA à se lancer dans des démarches de certification ISO. Selon Dominique CHRYSSOULIS et Christiane MUGLIONI, « les démarches engagées n'ont pas toujours évité les dérives procédurières qui en ont parfois fait perdre de vue le sens premier ». En 2001, vingt-cinq GRETA et une DAFCO sont certifiés ISO 9001, et bon nombre sont en cours de certification. (CHRYSSOULIS et MUGLIONI, 2001, p. 175).
- les labels existants sont questionnés « au regard de l'évolution des modalités de formation, de l'émergence de nouvelles formes, notamment des formations ouvertes et à distance ». Une réflexion doit être engagée sur « la spécificité et les conditions du service qui doit être rendu aux bénéficiaires », la formation n'étant pas un service comme les autres (ibid. p. 176).

Le nouveau label unique, expérimenté d'abord en 2000 par douze GRETA, est officialisé en juin 2001 sous le nom de « GRETAPLUS ». Ce label s'articule avec les normes ISO et AFNOR et vise à garantir la qualité du service rendu, tant au commanditaire qu'au bénéficiaire de la formation. Il se décline en sept « exigences », elles-mêmes détaillées en « critères » et en « performances »(CHRYSSOULIS, 2002, p.107). Il est aussi applicable aux situations et aux dispositifs de FOAD. L'annexe 11 présente ces exigences. Le texte intégral de la norme GRETAPLUS est téléchargeable à partir du site pédagogique de l'Éducation nationale.

Après différentes versions expérimentales, le document final de la norme substitue l'expression « formation sur mesure » à l'expression « formation individualisée » utilisée dans les premières versions [45]. Cette évolution témoigne d'une volonté de concilier l'ancrage et l'utilisation d'une culture professionnelle GRETA, dont les mots d'ordre sont « individualisation » et « autonomie », avec la nécessité de remettre partiellement en cause certaines pratiques.

> « La réflexion [sur le service rendu aux bénéficiaires, sur sa spécificité, et sur les conditions de la mise en œuvre] a pris appui sur les pratiques d'individualisation développées depuis une quinzaine d'années. Il est apparu que l'individualisation au sens strict, telle qu'elle est mise en œuvre dans les centres permanents et les APP, n'est pas la seule réponse appropriée aux besoins des individus et des organisations. Pour consolider les savoir-faire qui ont fait leur preuve en matière d'individualisation, et en même temps prendre en compte l'évolution des besoins, le cadre des pratiques d'individualisation a été conservé : centration sur l'apprenant, avec toutes ses implications sur l'amont, le déroulement et l'aval de la formation : diversification des parcours et des modalités d'apprentissage. Ce cadre s'applique désormais à d'autres modalités de formation que celle traditionnellement identifiée sous le terme de « formation individualisée ». Cette application plus large s'est traduite par l'adoption de l'expression « formation sur mesure » pour désigner le service rendu par les GRETA labellisés » (CHRYSSOULIS et MUGLIONI, 2001, p. 176).

Les GRETA qui souhaitent obtenir le label déposent leur candidature auprès du ministère de l'Éducation nationale (Bureau de la formation continue des adultes) qui examine leur recevabilité. Ils sont ensuite audités, après remise d'un dossier qualité. L'audit est précédé « d'audits à blanc » organisés au niveau académique. Les auditeurs, des personnels de l'Éducation nationale « spécialement formés à la technique de l'audit qualité », remettent leur rapport au Comité National de Labellisation qui soumet la proposition d'attribution au Ministre de l'Éducation nationale. Le Comité peut demander un audit complémentaire. Mentionnons que le Comité National de Labellisation comprend non seulement des acteurs de l'Éducation nationale, mais aussi des partenaires et des clients (DGEFP, Ministère de l'Agriculture, de l'Industrie, ANPE, OPCA…). Le label est délivré pour trois ans, mais son attribution doit être confirmée chaque année par le ministre. La norme GRETAPLUS étant compatible avec les normes ISO et AFNOR, les GRETA peuvent s'engager conjointement dans une démarche de certification ISO ou AFNOR, et dans une démarche de certification GRETAPLUS (site de la direction de l'enseignement scolaire, 2001).

[45] Il s'agit de l'exigence IV d'abord intitulée « réalisation du service formation individualisée » dans les versions expérimentales de la norme, puis « réalisation du service « formation sur mesure » dans ses versions ultérieures.

1.4. Le terrain d'étude : un réseau académique de GRETA

Les situations étudiées dans cette troisième partie de notre thèse se situent au sein d'une même académie. C'est dans cette académie que nous avions analysé, dans nos travaux de DEA, l'introduction des nouvelles technologies en formation, et plus particulièrement d'Internet et de la FOAD, en 1996. Les différentes situations que nous analyserons dans ces GRETA sont liées à l'activité des centres de ressources, à l'expérimentation et au développement de la FOAD, ainsi qu'à l'engagement dans un processus de labellisation GRETAPLUS.

Nous présentons les caractéristiques de ce réseau académique, ainsi que le contexte spécifique des activités qui seront analysées dans nos cas.

1.4.1. Le réseau académique des GRETA

Le réseau académique est constitué de 14 GRETA et de cinq centres permanents. Il comprend 41 Conseillers en Formation Continue, exerçant à la DAFCO ou dans les GRETA locaux, 206 formateurs permanents et 1200 formateurs vacataires (ces formateurs vacataires sont des enseignants exerçant en formation initiale, des professionnels ou des spécialistes).

1.4.2. Le réseau académique des centres de ressources

Dans notre académie de référence, tous les GRETA disposent d'un centre de ressources. L'extrait du texte de présentation des centres de ressources sur le site du réseau académique peut être consulté en annexe 12. Les centres de ressources locaux sont en réseau relationnel avec le CAFOC Ressources, centre de ressources académique.

A l'exception des centres de ressources de centres permanents, plus anciens, les centres de ressources locaux ont été créés au début des années 1990. Très actif de 1990 à 1995, le réseau académique a joué un rôle pilote et moteur au niveau national. Grâce à l'impulsion et à l'animation du centre de ressources académique, les premiers centres de ressources viables, avec des échanges réguliers, des réunions inter-sites, ont accompagné la création des nouveaux centres. Le réseau s'est doté de bases

communes de fonctionnement, et a même conçu le premier cahier des charges des centres de ressources, repris et édité au niveau national en 1995.

Mais cette dynamique s'est progressivement essoufflée. Les centres de ressources ont été les premiers touchés par les difficultés financières des GRETA et la chute sensible de leur activité à partir de 1995. Le personnel actif dans les centres de ressources a été soumis à un turn-over important. Si les premiers responsables de centres de ressources sont des formateurs qui acquièrent progressivement la maîtrise des techniques documentaires, ceux-ci sont alors sollicités pour des activités de formation, et abandonnent la responsabilité du centre de ressources. D'autres démissionnent, ou rejoignent la formation initiale. Les recrutements suivants se font sur profil administratif, parfois même au sein du personnel d'assistance : contractuels, ou personnels en emploi-solidarité, en emploi-consolidé, dont les contrats sont stabilisés par la suite. Il ne reste plus, en 2003, que quatre formateurs sur quatorze centres de ressources, affectés à la gestion et à l'animation du centre de ressources, dont une seule personne à temps complet. Ce sont d'ailleurs les seuls centres de ressources qui disposent d'une base budgétaire stable et digne de ce nom. Dans nos deux cas, l'évolution du rôle joué par les centres de ressources sera analysée.

1.4.3. L'utilisation des TICE et le développement de la FOAD

Prenant appui sur un réseau actif de centres de ressources, l'utilisation du multimédia se développe dans l'académie. Cependant, le déclin de ce réseau est un contexte défavorable au développement de dispositifs de FOAD.

1.4.3.1. De la production à l'utilisation d'outils multimédia

En 1996, pour la DAFCO et le CAFOC, les centres de ressources sont en première ligne, non seulement comme lieux physiques choisis pour mettre à disposition des connexions internet aux utilisateurs, comme lieux médiateurs de l'apprentissage de ces technologies, mais surtout comme leviers et vecteurs d'une mutualisation documentaire des outils produits et utilisés par des formateurs au sein de l'académie.

L'objectif initial n'était pas de mutualiser les outils achevés, dont la production a fait l'objet d'une contractualisation avec le CAFOC, les concepteurs étant rémunérés, et qui font l'objet d'une diffusion commerciale à l'externe. Un Centre de Ressources national, le CNIE (Centre National de Ressources en Ingénierie Éducative) recense les

outils produits par le réseau national des GRETA, CAFOC et DAFCO, et publie régulièrement un catalogue global. Nombreux sont en effet les formateurs qui, confrontés à un public hétérogène d'adultes, en entrées et sorties permanentes, ont créé des outils d'apprentissage individualisé dans différents domaines. Ces outils sont de la littérature grise, car ils ont été créés sans contractualisation, sans rémunération particulière, et n'ont pas fait l'objet d'une diffusion commerciale. Certains formateurs les déposent au centre de ressources de leur GRETA. Ce projet de mutualisation sera vite abandonné, en raison des fortes réticences des formateurs, et du vide juridique lié à la propriété de ces outils.

L'activité du CAFOC se réoriente donc très vite vers le développement de l'analyse des produits mulltimédia existant sur le marché. Des expérimentations d'utilisation de produits multimédia se déroulent dans quatre GRETA, en 1997 et en 1998. Une formatrice recrutée par le CAFOC accompagne les formateurs dans les deux phases de cette activité : l'expertise de ces logiciels, puis l'expérimentation de leur utilisation avec les stagiaires. Le CAFOC veut développer des situations de communication entre formateurs sur l'ingénierie pédagogique qui accompagne les outils. Des journées de formation, de rencontre et d'échanges entre formateurs sont également organisées par le CAFOC, dans différents domaines, à partir de l'analyse d'un produit disponible sur le marché.

1.4.3.2. L'expérimentation de dispositifs de FOAD : 1995- 1997 :

La DAFCO place aussi les centres de ressources au premier plan, sur le pôle de la formation à distance. Les nouvelles technologies sont associées à l'acquisition d'une nouvelle culture, mais elles représentent une opportunité de marché : un redéploiement de l'offre de formation, une possibilité de création de nouveaux produits.

Les premières expérimentations et les projets de FOAD, dans la période 1995-1997, ont été analysés dans notre mémoire de DEA.

Un petit GRETA pionnier s'est lancé dans une expérimentation dès 1995. Deux autres petits GRETA développent un projet de FOAD. Pour ces trois GRETA, la FOAD s'inscrit dans les perspectives régionale, nationale et européenne de couverture des zones rurales défavorisées en termes d'accès au savoir, à la culture, et d'insertion ou d'adaptation professionnelle. Mais elle représente surtout une opportunité de marché, une possibilité de capter une demande dispersée sur un territoire montagneux de faible

densité. En ce sens, la FOAD est une opportunité à saisir pour la survie de ces petites structures, dont l'activité est en stagnation.

Quatre GRETA s'engagent dans le programme FORE. Parmi ces quatre GRETA figurent deux des GRETA qui viennent d'être cités. Un seul de ces quatre GRETA est un GRETA de taille importante.

1.4.3.3. Le reflux :1998-2000

De 1998 et 2000, deux dispositifs expérimentaux dégénèrent en dispositifs léthargiques d'autoformation délocalisée et le troisième tourne court.

Le programme FORE n'a pas tenu ses promesses. Les acquis de l'expérience sont minces, les publics utilisant le dispositif se comptent sur chaque site, sur les doigts d'une ou deux mains.

1.4.3.4. Redynamisation et changement d'échelle : 2001-2003

La redynamisation du réseau académique s'effectue avec le lancement de deux projets qui ont déjà été évoqués : le module GRET@NET et le dispositif de formation ouverte et à distance des BTS.

A la suite d'un appel d'offres DATAR, cinq GRETA, ayant soumissionné, avec le pilotage de la DAFCO, sont retenus en 2001 pour une offre de formation à distance concernant les usages professionnels d'Internet, destinée aux TPE (Très Petites Entreprises) et aux professions libérales. Ils reçoivent enfin les financements (avec six mois de retard), avec lesquels ils s'équipent d'ordinateurs portables et de webcams. Chaque GRETA devra construire son offre spécifique à destination de publics cibles. La DAFCO contractualise avec les deux académies productrices la possibilité d'utiliser l'outil de formation GRET@NET.

Cet outil est constitué d'une structure de six modules de formation à l'usage professionnel de l'internet. Les ressources pédagogiques pour la réalisation des six modules sont accessibles sur un site web dédié (livrets apprenants papier, ressources en ligne pour l'apprenant, espace de téléchargement pour le formateur). Les modalités pédagogiques sont définies : elles prévoient une alternance entre la formation en présentiel et la formation à distance. Un cahier des charges technique spécifie les équipements requis pour assurer la formation.

Cet outil de formation a été produit dans un esprit de transfert et de mutualisation. Ainsi, ces deux académies projettent d'adapter l'outil au public cible des médecins libéraux, mais elles proposent aux autres académies d'autres adaptations : aux métiers du bâtiment, à l'agriculture, au tourisme vert ou rural…

La DAFCO ne retient que la prestation d'acquisition des modules et de leur mise à jour. Elle écarte l'offre de formation de deux jours destinée aux formateurs. Une formation, interne à l'académie, à l'utilisation de cet outil, sera finalement organisée par la DAFCO en mai 2001, avec l'intervention d'une formatrice d'un GRETA local s'étant rapidement approprié l'outil, auprès des formateurs pressentis pour intervenir dans le cadre de ces formations spécifiques.

Une fois l'outil acquis et maîtrisé, chaque GRETA devra prospecter auprès des publics susceptibles d'être intéressés, demander l'accord de l'organisme mutualisateur, trouver un site d'accueil relais de proximité, recueillir un nombre suffisant de demandes, et organiser la formation.

Nous ne décrirons pas les situations d'utilisation de cet outil de formation dans les deux GRETA étudiés. L'outil s'avère lourd à manipuler : un arsenal impressionnant de supports papier doit être imprimé ou dupliqué pour accompagner chaque module. L'activité prévue à distance est très peu consistante, elle est bien inférieure à l'activité de face à face en présentiel. Enfin, la pédagogie est déductive, et les apprenants sont rebutés dès le début de la formation par des apports théoriques et techniques préalables aux activités pratiques. Les formateurs de l'académie abandonnent très vite l'utilisation de cet outil, et n'en conservent que le titre, mobilisant leurs propres supports de formation. Cette formation à distance devient très rapidement une formation en face à face pédagogique individualisé traditionnel. Nous retrouvons, une fois de plus, l'évolution que nous avons dégagée dans nos travaux de DEA, et que nous avons présentée dans la première partie de notre thèse (chapitre 1.2.3. *L'introduction des NTE en formation d'adultes*), celle du retour au modèle en vigueur.

Le 11 janvier 2001, les DAFCO (Délégués Académiques à la Formation Continue) de quatre académies adoptent la décision « de produire ensemble des ressources pédagogiques pour la préparation des principaux BTS du secteur tertiaire, voire un ou deux BTS du secteur industriel ». Cette décision est motivée par la volonté « d'être en mesure à la fois de répondre à la demande sociale et de faire face rapidement à

l'irruption – chaque jour plus évidente – de groupes privés sur le marché de la formation professionnelle continue ».[46]

Les objectifs sont de constituer ainsi une base de ressources devant permettre aux quatre académies de traiter toutes les demandes visant « la première année de préparation » de chacun des BTS retenus :

- en groupe, si le nombre de demandes le permet ;
- individualisée et à distance s'il s'agit de demandes isolées « sur tous les sites de proximité » pouvant être reliés à une tête de réseau GRETA.

L'ingénierie spécifique du BTS en formation « individualisée et à distance » nécessite l'intervention conjointe de trois types de sites, et de différents types d'acteurs :

- Le site d'accueil reçoit physiquement le stagiaire, lui offre les ressources matérielles et un accompagnement de proximité fourni par un « accompagnateur-relais » ;
- Le site coordonnateur, distant ou non du site d'accueil, assure le suivi global du parcours et joue le rôle d'interface avec le site expert, la DEC, les inspecteurs, le financeur et l'entreprise (dans le cadre de l'alternance), le cas échéant avec les formateurs experts de son GRETA.
- Le site expert académique BTS répond au cahier des charges inter-académique, a reçu la validation de la DAFCO et du corps d'inspection. Les formateurs du site expert sont compétents pour toutes les unités d'un ou plusieurs BTS, et à ce titre, ils élaborent le parcours pédagogique (après positionnement), assurent le suivi pédagogique du stagiaire à distance ainsi que l'évaluation des acquis.

Suit à la communication de ce projet une période de colllecte d'information sur les ressources produites ou utilisées dans chaque académie pour ces formations BTS. Dans notre académie de référence, chaque GRETA doit, par l'intermédiaire de son centre de ressources, faire remonter à la DAFCO la bibliographie comprenant ces différents documents.

[46] Il s'agit d'un document interne « inter-académique BTS », validé par le groupe de pilotage, daté du 29 mai 2001

Il est aussi demandé à chaque GRETA s'il veut se positionner comme site expert, site coordonnateur, ou site d'accueil pour tel ou tel BTS.

Les académies se répartissent ensuite la production de ressources pour chaque BTS. Notre académie doit prendre en charge la préparation du BTS Maintenance Industrielle. Ce BTS n'est dispensé en formation continue que dans un seul GRETA. Il faut donc contacter des enseignants de formation initiale, dans les deux lycées de l'académie qui proposent ce BTS. Ces enseignants sont peu motivés, le projet est abandonné.

Finalement, tous les outils seront produits par les formateurs d'une seule académie.

Une nouvelle CFC reprend le dossier à la DAFCO. Tous les proviseurs, présidents et chefs d'établissement supports sont convoqués par le DAFCO, qui leur présente le développement de la FOAD comme un axe de développement prioritaire. Chaque président de GRETA confirme son engagement. Une plaquette commune est éditée. Seuls sont proposés des BTS tertiaires.

Les premiers stagiaires inscrits en première année de BTS sont accueillis à la rentrée 2002, dans les différents GRETA. Les nouvelles situations d'apprentissage induites par la mise en œuvre de ce dispositif seront évoquées dans notre deuxième cas (GRETA B).

1.4.4. Les labellisations qualité

La mise en œuvre de démarches qualité est aussi un axe prioritaire. Un CFC, animateur académique qualité, accompagne les différents GRETA dans la mise en œuvre de leurs démarches respectives. Il a une expérience importante de conception de dispositifs, puisqu'il a, auparavant, au Ministère, participé à la conception des centres permanents et du SRIF. Plus récemment, il a été partie prenante dans la création et à l'expérimentation de la norme GRETAPLUS.

Certains GRETA s'orientent vers une démarche de type ISO, d'autres vers une démarche de labellisation « GRETAPLUS », d'autres briguent l'obtention des deux labels.

Des réunions et séminaires se déroulent régulièrement, entre animateurs qualité locaux, qui sont tous des CFC, dans tel ou tel GRETA, avec l'animateur académique

qualité. Les initiatives et les documents produits sont mutualisés. L'animateur académique fournit un énorme travail de recueil de documents-exemples dans toutes les autres académies en France, de synthèse, de mise en forme de documents types de base. Ces documents sont envoyés par courrier électronique aux différents GRETA.

Des réunions d'un autre type, plus spécifiques, se tiennent régulièrement, depuis début 2001. Ce sont les réunions du groupe de travail consacré à la satisfaction de l'exigence VII : « gestion du système de documentation et d'information » de la norme « GRETAPLUS » (présente également dans le référentiel ISO). Les performances requises pour cette exigence posent, en effet, problème à tous les GRETA. Cependant, la constitution de ce groupe de travail est différente : le CFC académique a tenu à associer, aux CFC volontaires des GRETA locaux, les responsables ou animateurs de ressources de GRETA intéressés. Ce groupe de travail est donc « mixte ». Les premiers résultats sont synthétisés dans une brochure académique adressée à tous les GRETA fin novembre 2001.

Mentionnons enfin la tenue d'un séminaire interacadémique les 15 et 16 mai 2002, rassemblant des représentants d'un grand nombre d'académies. Témoignages, ateliers, tables rondes, restitutions en plénière, « foire aux ressources » se succèdent.

Deux GRETA de l'académie obtiennent le label « GRETAPLUS » : l'un en 2001, l'autre en janvier 2003 : c'est notre GRETA B. Des situations orientées vers l'obtention de ce label seront décrites et analysées dans notre deuxième cas.

1.4.5. Les situations idiomatiques standard de formation

Dans cette académie, trois situations idiomatiques standard « cohabitent », dans des proportions variables, au sein de chaque GRETA. Elles ont été mentionnées dans notre première partie (chapitre 3.9.1.2. *Le « méso » niveau de l'établissement scolaire ou d'un GRETA local*). Nous définissons plus précisément ces trois situations : la situation de formation de groupe, la situation de formation individualisée, la situation d'autoformation ou d'auto-documentation en centre de ressources.

1.4.5.1. La situation de formation de groupe

La situation de formation de groupe est destinée à des stagiaires qui suivent un **cursus collectif commun. Cette situation est maintenant très proche de la situation idiomatique standard de formation initiale.**

Ce type de situation est en général initialisé par une action de formation commandée par une collectivité territoriale, ou par un plan de formation collectif contractualisé avec une entreprise ou une administration. L'action accueille un groupe d'une quinzaine de « stagiaires » ayant le même objectif, qu'il soit qualifiant ou diplômant, avec un cadre temporel, une durée de formation et des périodes d'alternance identiques. Mais cette situation peut être aussi générée par le regroupement de demandeurs individuels de formation ayant des objectifs communs, avec un cadre temporel et une durée de formation identiques ou voisins. Projets et parcours sont donc identiques ou très similaires, si nous reprenons les définitions des phases du système de réponses individualisées de formation présentées au chapitre 1.2.4.4. *Le système de réponses individualisées de formation*. L'itinéraire sera alors celui d'un cursus collectif commun à l'ensemble de ces « stagiaires », avec des plans de formation identiques ou très similaires.

Nous nous retrouvons maintenant dans une situation idiomatique très proche de la situation idiomatique standard de formation initiale de la classe, **celle d'un cours plus ou moins interactif,** qui a été présentée dans notre deuxième partie. Le système de pédagogie par objectifs, auparavant systématiquement pratiqué, même avec des projets, des parcours et des itinéraires communs, chaque stagiaire suivant un cursus individuel, à l'aide de supports spécifiques, au sein d'un collectif, a été progressivement abandonné (cf notre chapitre 1.2.4.5. *Les programmes d'insertion et la remise en cause des UC*). Ce rapprochement entre les situations de formation initiale, et les situations de formation de groupe est de plus en plus prononcé. Nous avons décrit les composantes de cette évolution au chapitre 2.2.2.2. de notre première partie : *la relation de dépendance entre la formation des adultes et la formation initiale :* la réduction des effectifs « noyaux durs » des formateurs, la titularisation des formateurs, le développement du recours aux formateurs vacataires titulaires de la formation initiale, la participation très réduite à des actions de formation de formateurs, la remise en cause de la pédagogie par objectifs, la prépondérance d'un public constitué de jeunes tout juste sortis du système scolaire.

Les formateurs membres des noyaux durs tentent toutefois d'introduire dans ce cadre commun, des différenciations d'itinéraires par combinaison modulaire de plages de formation, liées à une relative personnalisation des plans de formation, en fonction d'acquis, de situations ou d'objectifs spécifiques. En situation d'enseignement-apprentissage, ils exploitent les possibilités offertes par la petite taille des effectifs pour

pratiquer un accompagnement plus personnalisé, prenant en compte la dimension d'auto-évaluation individuelle, ainsi qu'une différenciation relative des cursus à l'intérieur de ce cursus collectif. Le couple relationnel dominant reste la relation formateur/groupe.

1.4.5.2. La situation de formation individualisée

Cette situation est standardisée, mais elle est considérée comme « résiduelle ». Les intervenants sont majoritairement des formateurs ayant un expérience consistante dans le GRETA, titulaires ou contractuels. Elle concerne un groupe d'individuels, dont les différents cursus isolés ont été regroupés. Leurs itinéraires sont disjoints, construits à partir de projets et de parcours différents, et ils ne peuvent s'intégrer à un cursus collectif. Dans un certain nombre de domaines, il existe ainsi des « plages d'individuels », rassemblant ces stagiaires autour d'un domaine de formation (bureautique, comptabilité, vente, mathématiques, français, anglais…). Chaque stagiaire suit alors son « programme », en relation avec son plan de formation, à l'aide de supports spécifiques, et dispose d'un accompagnement individualisé dispensé par le formateur du domaine concerné. Le couple relationnel dominant est ici la relation individuelle formateur/stagiaire.

1.4.5.3. La situation d'auto-formation ou d'auto-documentation en centre de ressources

Ce type de situation fait partie du répertoire de situations institutionnalisées et habituelles dans les GRETA (cf chapitre 1.2.4.6. *Les centres de ressources*). Cependant, les modalités de mise en œuvre de ces situations sont moins standardisées. Elles sont intimement liées à la place allouée par le GRETA local (mésosystème) au centre de ressources, au statut, au rôle, aux compétences, à l'engagement de son ou sa responsable, ces deux composantes pouvant être reliés à la définition que donnent les formateurs du centre de ressources et aux modalités de leur implication dans ce dispositif. Nous avons déjà évoqué la très grande disparité de ces lieux dans l'académie (chapitre 1.4.2. *Le réseau académique des centres de ressources*). Nous distinguerons deux types d'engagement des formateurs dans ce dispositif : un engagement informel, et un engagement formalisé. Dans certains GRETA, un temps de service obligatoire au centre de ressources est contractualisé. Dans d'autres, comme au GRETA B, la présence des formateurs dans ce lieu est spontanée.

3ème partie - Résumé du chapitre 1. Un réseau académique de GRETA

Le réseau des GRETA est le prestataire de formation continue de l'Éducation nationale. Les GRETA, ou Groupements d'Établissement assument, au niveau d'un bassin d'emploi, une mission de service public de formation d'adultes, tout en étant présents sur un marché concurrentiel marqué par les réformes en cours de la formation professionnelle. Mais cette situation paradoxale est encore renforcée par l'ambiguïté de la mission : éducation permanente ou formation tout au long de la vie versus formation professionnelle en réponse à la demande des entreprises. L'organisation des GRETA est adossée à l'organisation de la formation initiale, au niveaux national, académique, local.

Les GRETA s'appuient localement sur l'infrastructure matérielle et juridique d'établissements scolaires, appelés établissements supports. Le proviseur de l'établissement support est appelé « chef d'établissement support », et en est souvent le Président. Les formateurs sont vacataires, contractuels, ou titulaires sur postes gagés, de récents concours réservés ayant permis à des contractuels de devenir titulaires, quand la santé financière du GRETA le permettait.

L'individualisation de la formation fait partie de la culture GRETA , qui ont depuis vingt-cinq ans conçu et mis en œuvre des dispositifs souples de formation permettant de recevoir des demandeurs en « entrées et sorties permanentes ». Les centres de ressources jouent un rôle variable dans le fonctionnement de ces dispositifs.

Dans notre académie de référence, deux axes de développement prioritaires sont établis : le développement du multimédia et de la FOAD, l'engagement dans une démarche qualité, de type ISO ou GRETAPLUS (la norme spécifique à l'Éducation nationale, calquée sur la norme ISO. Le réseau des centres de ressources, animé par la responsable du centre de ressources académique, a joué dans les années 1990-2000 un rôle moteur, mais la dynamique s'est essoufflée, et les centres de ressources disposent de moyens de fonctionnement très inégaux.

L'expérimentation d'un dispositif de FOAD, menée dès 1995 par un petit GRETA pionnier, et ses prolongements en 1999-2000 seront analysés dans notre premier cas (*« d'un Godot l'autre »*).

Le fonctionnement d'un centre de ressources, et une activité de gestion documentaire liée à la démarche qualité seront étudiés dans notre deuxième cas (*« scène ou coulisses »*).

Trois types de situations idiomatiques standard cohabitent dans un GRETA : l'une d'entre elles est très proche de la situation de classe : la situation de formation en groupe. La situation de formation individualisée répond à l'hétérogénéité des publics, des objectifs, des niveaux, des parcours, des disponibilités. La troisième situation, moins standardisée, est la situation d'auto-formation ou d'auto-documentation au centre de ressources.

Nous aurons l'opportunité d'aborder ces trois types de situation dans nos deux cas GRETA.

2. D'un « Godot » l'autre… (GRETA A)

> *Être sujet, c'est être autonome, tout en étant dépendant. […] Donc cette autonomie se nourrit de dépendance*
>
> *Edgar MORIN (1974), p. 89*

Après avoir présenté le réseau de la formation des adultes, le contexte académique et ses axes de développement, nous entrons maintenant dans l'un de ces quatorze GRETA.

Il s'agit de l'un des plus petits GRETA de l'académie, situé dans un bassin rural et touristique.

Dès 1995, ce GRETA s'est engagé le premier, en solo, mais avec l'appui du CAFOC et de la DAFCO, dans l'expérimentation d'un dispositif de formation à distance. Il sera suivi par trois autres GRETA ruraux de taille modeste, qui tenteront à leur tour, sans succès, d'expérimenter la FOAD, avec l'intention de positionner le GRETA comme un acteur du développement local, dont les capacités de réponse de service public à une demande éloignée et dispersée sont considérées comme une opportunité de marché. Trois d'entre eux, ainsi qu'un GRETA plus important situé dans un bassin industrialisé, participeront au programme FORE 1, mais cette participation restera quasiment lettre morte, vu la rareté, voire l'inexistence de publics intéressés par ce dispositif.

Nous analyserons donc l' expérimentation de la période 1995-1997 dans ce GRETA pionnier.

Nous analyserons ensuite, en 1999-2000, dans ce même GRETA, les situations de conception de ressources pédagogiques pour une plate-forme reliant en intranet, le site pilote à un site distant.

Introduction

Nous entrons maintenant dans ce petit GRETA, dans lequel nous analysons des situations d'expérimentation d'un dispositif de FOAD, sur deux périodes : 1995-1997 et 1999-2000.

Conçu en 1995, le premier dispositif de FOAD de l'académie est expérimenté à petite échelle en 1996.

Après l'analyse phénoménologique de ces situations de formation à distance, nous permettant de comprendre les définitions qu'en donnent les acteurs à différents moments de cette expérimentation (problématique 1), nous mènerons l'analyse organisationnelle de la conception et de l'expérimentation de ce dispositif, en réponse à notre problématique 2, celle de l'apprentissage collectif dans une organisation.

L'analyse sémio-contextuelle, et l'analyse du système des échanges, pour l'ensemble de ces situations (problématique 1 et 2), nous permettront de dégager les niveaux d'apprentissage catégoriel et collectif, en réponse à notre problématique 3, celles des conditions de construction d'un dispositif apprenant.

Nous analyserons ensuite, en 1999-1990, des situations de « formation-action » collective des formateurs dans ce GRETA, aboutissant à la production de ressources multimédia destinées à alimenter un intranet reliant le site pilote et le site local. Ce sont des situations d'apprentissage et de travail, puisqu'elles sont tirées par un objectif de production. L'analyse organisationnelle et l'analyse sémio-contextuelle nous permettront ensuite de passer en revue nos principes directeurs, et de synthétiser les changements et les limites de cet apprentissage catégoriel, et de reconsidérer nos principes directeurs.

2.1. La première expérimentation : 1995-1997

2.1.1. Contexte, acteurs, conception et expérimentation du dispositif

2.1.1.1. Contexte et acteurs

L'établissement support du GRETA A est un lycée. A l'entrée, un panneau signale le GRETA et indique la direction à suivre. Les locaux administratifs (secrétariat et bureau du CFC) bien signalés sont installés au deuxième étage d'un bâtiment situé au fond de la cour. Le centre de ressources est plus difficile d'accès, car il est au bout d'une aile de ce même bâtiment : une pièce d'environ cinquante m2 équipée de sept ordinateurs et d'une documentation variée : revues, manuels. Le bureau de Liliane, la responsable du centre de ressources, est situé au fond de la pièce. Les salles de formation se trouvent dans deux bâtiments en préfabriqué, tout à fait au fond de la cour du lycée. Devant le deuxième bâtiment, composé de la salle des formateurs et de la salle de formation en informatique, s'étend un petit espace herbacé réservé aux formateurs et aux stagiaires : les élèves n'y ont pas accès.

Le GRETA A est un petit GRETA situé dans un bassin rural très étendu, dépourvu d'activités industrielles importantes. Les formations dispensées sont essentiellement des remises à niveau en enseignement général, des préparations à des concours dans le domaine médical, l'initiation et le perfectionnement en bureautique, la préparation à des CAP ou BEP dans le domaine tertiaire (vente). Le GRETA travaille également à des actions de partenariat européen en matière de thermalisme.

Le personnel formateur est composé de quatre formateurs contractuels, de la responsable du centre de ressources, qui effectue un mi-temps avec un statut de formatrice, de quatre formateurs vacataires sur place (essentiellement des enseignants de formation initiale) et d'une formatrice vacataire, Patricia, qui exerce sur le site de ZZZ dans un lycée professionnel qui fait partie du groupement d'établissements. Ce GRETA est en bonne santé financière, et fait des bénéfices, malgré un ralentissement de l'activité. Celui-ci se traduit par un « chômage technique » partiel des formateurs, qui ne peuvent assurer l'intégralité de leurs quotas de service (une base de 810 heures de formation par an pour un formateur à plein temps).

Le chef d'établissement support, président du GRETA, est le proviseur du lycée, nouveau venu en septembre 1996. Il est intéressé par le GRETA, mais, comme il vient de prendre son service dans le lycée, il se consacre d'abord en priorité à l'administration de celui-ci. Il est intéressé par le dispositif. Il a d'ailleurs participé à une journée de sensibilisation aux nouvelles technologies, mise en place par la DAFCO en mai 1997. Après l'exposé du directeur du CRDP concernant l'évolution éducative en relation avec l'utilisation des nouvelles technologies, il a déclaré : « 80 % des enseignants de collèges sont hostiles aux nouvelles technologies ».

2.1.1.2. La naissance du projet

Dans une stratégie de couverture de l'espace en termes de réponse de formation, s'est construit le projet de formation à distance, qui doit permet à des demandeurs de formation démunis d'éviter les frais et les difficultés de transport. Ce projet s'inscrit donc dans une mission de service public de réponse à une demande sociale dispersée sur le territoire et de couverture des zones défavorisées. Il s'intègre dans les axes académiques de développement

Le projet naît d'une formation de deux jours, suivie par les formateurs en février 1995, dispensée par un professeur d'IUT. Dans cet IUT, un serveur permet aux étudiants de venir travailler sur ordinateur. Les étudiants laissent des messages, et le professeur leur répond. Mais ceci se passe dans un même lieu physique.

Mais l'investissement dans un dispositif de formation à distance présente pour le GRETA plusieurs opportunités :

- à court terme, il permet de maintenir les formateurs dans leurs quotas de service, en convertissant les heures de formation non prestées en temps de formation, de conception et d'expérimentation pour les formateurs. Cette expérimentation est co-financée par le Fonds Académique de Mutualisation (FAM), et le Fonds Social Européen (FSE).
- cette expérimentation permet, d'ores et déjà de positionner ce GRETA, auprès de ses partenaires externes, comme innovant, entreprenant. A l'interne, il démontre qu'il est s'inscrit comme pionnier dans la stratégie de développement académique d'intégration des nouvelles technologies.
- à moyen terme, il permettrait de revitaliser le site de ZZZ, distant de 30 kilomètres du GRETA. Actuellement, une action de formation limitée à une

remise à niveau en enseignement général se déroule dans le lycée professionnel de la ville. Elle est assurée par Patricia, une formatrice vacataire. Le déploiement de formations dans ce lieu génère des frais de déplacement importants, car aucun des autres formateurs ne réside à ZZZ.

- plus largement, il doit offrir un marché supplémentaire, et le maintien de l'activité.

2.1.1.3. La répartition et l'avancement du travail de conception du dispositif

La phase de préparation du projet sur les plans financier, technique et pédagogique s'est déroulée de juillet 1995 à décembre 1995, date à laquelle l'avant-projet est présenté à des représentants du Ministère.

En relation avec le CAFOC et la DAFCO, les formateurs réfléchissent autour du concept de « formation délocalisée ». Ils constituent deux équipes de réflexion travaillant en parallèle avec Alain, le Conseiller en Formation Continue.

- Un binôme de réflexion sur les moyens techniques nécessaires en formation à distance, constituée de Raoul (formateur vacataire en informatique) et d'un informaticien extérieur au GRETA, en ce qui concerne les aspects techniques ;
- Un binôme de réflexion sur les aspects pédagogiques et relationnels du dispositif, constituée de Laurent (formateur contractuel en mathématiques) et Liliane (responsable-animatrice du centre de ressources).
- Alain (le Conseiller en Formation Continue) prend en charge les aspects financiers et logistiques du projet, en coordination avec la DAFCO et le CAFOC.

Les quatre formateurs concernés par le projet suivent aussi une formation au multimédia, demandée par Alain (le Conseiller en Formation Continue) au CAFOC, et effectuée par Henri. Ce dernier est un formateur en informatique exerçant dans un GRETA voisin, qui a été sollicité par la DAFCO pour intervenir en formation de formateurs, en raison de ses compétences techniques. Cette formation ne correspond pas à leurs attentes et ne dure qu'une journée, mais elle permet aux formateurs de tester certains CD-ROM multimédia d'apprentissage.

- En juillet 1995, les premières préconisations pédagogiques et techniques sont formulées.

- Fin octobre 1995, les principaux choix sont retenus
- En décembre 1995, l'avant-projet est présenté à des représentants du Ministère.
- En février 1996, le choix des logiciels et des équipements est définitivement arrêté, et les équipements sont installés.
- En avril-mai 1996, l'expérimentation démarre.

2.1.1.4. Le dispositif prévu

Le dispositif sera d'abord expérimenté à une échelle limitée. Trois domaines de formation seront proposés à des publics distants sur le site de ZZZ. Une salle de la mairie de ZZZ sera mise à disposition du GRETA.

Les domaines proposés sont la bureautique, le français et les mathématiques, pour des niveaux 5 et 4. Trois formateurs sont concernés (Raoul, vacataire, pour la bureautique, Laurent pour les mathématiques, et une vacataire, enseignante en formation initiale, pour le français), ainsi que Liliane la responsable du centre de ressources. Les trois autres formateurs contractuels n'ont pas participé à la conception de ce dispositif, car ils intervenaient dans des domaines différents (économie-droit, vente, physique, vie sociale et professionnelle, techniques de recherche d'emploi).

Le binôme de réflexion sur les aspects pédagogiques et relationnels du dispositif mène un travail documentaire d'investigation de dispositifs et d'outils, et formule les préconisations pédagogiques.

Il n'y aura pas de création de logiciels d'apprentissage. Ces réalisations sont trop longues et coûteuses. Au cours d'une visite du CMI (Centre National de Ressources Multimédia Informatisées), en octobre 1995, à Antibes, ces deux formateurs explorent et analysent les différents logiciels existant sur le marché. Ils les évaluent, en fonction de critères de choix : convivialité d'utilisation, ouverture et modifiabilité du logiciel, intégration d'un gestionnaire de parcours, compatibilité avec un logiciel de communication à distance. Le contenu devait aussi être suffisamment large pour s'adapter à tous publics, à tous types de formation (diplômantes ou qualifiantes, individuelles ou par groupes entiers).

Un ensemble de logiciels est retenu pour les mathématiques et la bureautique. Alain, le CFC, et Liliane choisiront le logiciel de Français.

Ils établissent ensuite les préconisations pédagogiques, après enquête sur des dispositifs de ce type menés par des IUT, des universités, le CNAM, le CNED :

- les publics accueillis dans ce dispositif seront suffisamment « mûrs intellectuellement pour cette expérience » et motivés par des objectifs professionnels ou personnels bien ciblés. Un entretien d'accueil, ainsi que des positionnements réalisés avant l'entrée en formation, permettront de vérifier la faisabilité de leur engagement dans le dispositif, et la maîtrise des pré-requis ;
- une journée de regroupement physique devra être organisée tous les quinze jours sur le site pilote :
- un livret d'accueil et de suivi personnalisé réalisé sur support papier, doit fournir à chaque apprenant les informations et les conseils permettant la prise en main du dispositif, ainsi que les étapes de son parcours. Il sera complété par des guides d' guides d'apprentissage, pour chaque domaine de formation, facilitant l'utilisation technique et méthodologique des supports multimédia, complétant les manques relevés dans ces outils ;
- des modalités variées de communication avec le formateur distant doivent être mises à disposition de l'apprenant : communication par téléphone, par messagerie, par fax. Un système de prise en main à distance doit permettre de dépanner en temps réel tout stagiaire, et de lui fournir les explications nécessaires ;
- l'activité synchrone et asynchrone du formateur distant sera prise en compte financièrement. Celui-ci répond au téléphone et dépanne en prise en main à distance en temps réel. Il dépouille les messages, corrige les exercices, les renvoie au stagiaire en temps différé.

Le binôme chargé des préconisations techniques prévoit l'installation d'une ligne Numéris ainsi que les équipements nécessaires, sur les deux sites.

Sur le site distant, une salle sera équipée comme suit :

- un serveur réseau Novell 3.12,
- une station de travail, équipée d'un modem et d'une télécopie
- treize stations de travail multimédia, équipées d'un logiciel de messagerie

- une imprimante laser, un onduleur,

Sur le site pilote, l'établissement support, une salle sera équipée d'une station informatique complète dotée d'un modem, d'un logiciel de messagerie, d'un logiciel de contrôle à distance « Carbon Copy », d'une télécopie, et d'un téléphone.

2.1.1.5. L'initialisation du dispositif

Entre les préconisations et les décisions finales, un certain nombre de modifications est d'ores et déjà survenu :

Pour des raisons de coût, c'est une ligne unique analogique qui a été installée, et non une ligne Numéris. Il n'y a donc qu'un seul canal.

La station du site pilote n'a pas été implantée au centre de ressources, ou à proximité des salles de formation, mais au premier étage d'un bâtiment dans lequel se trouvent les locaux administratifs du GRETA. La maintenance est effectuée par David, informaticien en vacation qui veille sur les équipements situés dans l'établissement, mais qui n'a pas participé à la conception technique du projet.

De nouveaux changements interviennent dès le début de l'expérimentation :

Le site distant de ZZZ, est d'abord aménagé dans les locaux de la mairie, mais celle-ci n'en garantit plus la disponibilité permanente. La décision est rapidement prise de déménager les équipements dans deux salles du lycée professionnel de ZZZ.

Les candidats pour ces formations sont rares, et ils ne correspondent pas aux profils établis dans le cahier des charges pédagogique. Ce sont toutes des personnes en Contrat Emploi Solidarité, de niveau 6 ou 5, qui s'engagent dans cette formation en partie avec l'espoir que cette implication sera favorable au renouvellement de leur contrat. Le volet formation est en effet présenté institutionnellement comme prioritaire dans ce type de contrat, qui doit préparer à une réinsertion professionnelle.

L'expérimentation débute en juillet 1996. Elle concerne un effectif de deux stagiaires en français, de trois stagiaires en mathématiques, et de sept en bureautique, tous en Contrat Emploi Solidarité (CES).

Les deux stagiaires en français sont exclus de l'expérimentation. Ils travailleront en autoformation sur le site distant, à l'aide des logiciels multimédia testés et choisis pour

cette expérimentation sans être suivis par un formateur identifié, Il ne reste donc que dix stagiaires dans ce dispositifs : trois en mathématiques, sept en bureautique.

Sur le site distant, ouvert vingt heures par semaine, un « responsable de salle », en Contrat Emploi Solidarité (CES), est chargé de gérer les ressources informatiques et le fonds pédagogique, d'accueillir les stagiaires et de gérer les plannings, d'assurer la coordination entre les stagiaires et les formateurs.

Une deuxième salle attenante permet aux stagiaires de se retrouver et de travailler ensemble. Elle contient quelques ressources documentaires : un dictionnaire et des usuels, ainsi que deux monopostes multimédia et une imprimante laser.

En situation de travail, le stagiaire a la possibilité d'envoyer un message au formateur depuis son poste de travail. Il peut aussi envoyer une télécopie, ou demander par téléphone un conseil ou une prise en main distante. Chaque soir, messages et télécopies sont envoyés aux formateurs. Les travaux effectués par les stagiaires sont également transmis via le modem par synchronisation des répertoires stagiaires entre les deux sites. Le formateur peut consulter, du site pilote, les documents réalisés le jour même.

2.1.1.6. L'expérimentation en mathématiques

En français, faute de combattants, l'expérimentation d'un dispositif de formation à distance s'est transformée en autoformation non accompagnée sur un site délocalisé. En mathématiques, les effectifs sont réduits à trois personnes. Une réponse au cas par cas est donnée par le formateur (cf extraits des entretiens en annexe 13), mais dans ces trois cas, aucun suivi ou communication à distance n'est effectué, et aucun regroupement physique n'est organisé.

Pour l'une d'entre elles, l'itinéraire est ramené à une alternance de situations d'auto-formations délocalisées sur le site distant, et de situations de face à face pédagogique. Cette stagiaire se déplace sur le site pilote, pour être alors intégrée à une plage de formation traditionnelle existante.

Pour la deuxième personne, l'itinéraire est ramené à un cursus d'auto-formation solitaire, avec un entretien d'accompagnement tous les deux jours, André faisant « un petit tour » sur le site distant. En cas de blocage, cette stagiaire n'a d'autre ressource que d'entreprendre une autre section du parcours. La troisième personne suit le même

itinéraire : auto-formation solitaire, avec accompagnement ponctuel, mais d'après le formateur, les difficultés qu'elle rencontre n'auraient pas été résolues dans une situation de formation en face à face traditionnel.

2.1.1.7. L'expérimentation en bureautique

Sept stagiaires suivent la formation en bureautique, à raison de vingt heures par semaine sur le site distant. Il s'agit d'une initiation aux logiciels tertiaires de base. Ils disposent de leurs livrets d'accueil et de leurs guides d'apprentissage, ainsi que des logiciels de formation multimédia. Sur leurs écrans, un menu spécifique leur permet de cocher, au fur et à mesure, les exercices effectués, et de se situer dans leur parcours.

Le responsable de salle les aide à s'installer à leurs postes « de travail » respectifs, et vérifie qu'ils n'ont pas de problèmes techniques d'accès à leurs applications.

Tout comme en mathématiques, les stagiaires tentent d'utiliser tour à tour les différents outils de communication : le téléphone, puis la messagerie, puis le fax, sans succès : ils n'obtiennent pas de réponse. Le système de prise en main en direct ne fonctionne pas.

Compte tenu de la faiblesse des effectifs, les regroupements ne sont organisés qu'une fois par mois, pendant trois heures, sur le site pilote.

Deux mois plus tard, l'expérimentation est terminée : la situation stabilisée est définie comme une situation de formation, accompagnée par « le responsable de salle » devenu formateur improvisé, dans un centre de ressources délocalisé.

2.1.1.8. Les problèmes rencontrés lors de ces expérimentations

Ces expérimentations rencontrent une succession de problèmes matériels, techniques, pédagogiques.

Tout d'abord, la dispersion et la rareté de la demande font voler en éclats les préconisations pédagogiques. Il faut bien, faute de combattants, accueillir ces publics, même s'ils n'ont pas le profil requis pour expérimenter ces situations nouvelles. Adieu donc aux entretiens et aux positionnements préalables.

Deuxièmement, ces faibles effectifs ne permettent pas d'atteindre le seuil de rentabilité permettant de financer les regroupements pédagogiques, avec les fréquences

prévues. Les regroupements sont abandonnés en mathématiques, ils sont restreints à trois heures par mois en bureautique.

L'expérimentation rencontre ensuite une succession de problèmes techniques, liés en partie à des raisons budgétaires. Les choix techniques initiaux ponctuent une séquence de faits inducteurs d'une logique de non recours aux outils communicants synchrones et asynchrones pour l'ensemble des acteurs, CFC, formateurs et stagiaires :

- il n'y a qu'une seule ligne téléphonique,
- cette ligne est en RTC et non en Numéris,
- comme il n'y a qu'un canal, le logiciel de prise en main à distance est inefficace (prise en main muette), il faut changer le système,
- même après le changement du système, la prise en main ne fonctionne pas bien,
- le réseau n'est pas en Intranet : les communications sont facturées selon la distance,
- l'équipement du site pilote est situé dans une salle éloignée de l'activité des formateurs. L'on n'a pas choisi de le situer à proximité ou à l'intérieur du centre de ressources, ou de la salle de travail des formateurs. Si les formateurs sont en formation pendant que leurs stagiaires distants sont au travail, ils seront peu incités à quitter leurs stagiaires présents, à traverser la cour, à monter à l'étage, à ouvrir la salle, à mettre en route les équipements, à téléphoner…
- une fois que ce non recours aux outils communicants est en usage, il fait l'objet d'un consensus implicite entre les formateurs et le CFC. Celui-ci peut alors préciser que, le seuil de rentabilité n'étant pas atteint, il est impossible de rémunérer l'activité du formateur distant, coûteuse en temps et en frais de communication. Cette activité de communication distante doit être cumulée « gratuitement » avec un temps de présence en face à face.

2.1.1.9. Une insatisfaction partagée, un élargissement prévu

Le fonctionnement du dispositif, en 1996 et en 1997, révèle des limites sur les plans technique et pédagogique. Les formateurs en revendiquent le caractère expérimental. Ils refusent de le définir comme un dispositif de FOAD. Alain, le conseiller en formation continue, souhaite l'améliorer sur ces deux plans, et l'élargir en direction des entreprises et vers d'autres zones géographiques. Il estime qu'en deçà d'un certain seuil « l'on met en péril la qualité du dispositif ».

En juillet 1997, dans le cadre du plan prévisionnel de formation de formateurs, l'ensemble des formateurs a demandé au CAFOC une formation en informatique, ciblée sur le multimédia et Internet. Ils souhaitent que cette formation soit effectuée sur

leur site par deux informaticiens de chez eux : Raoul, formateur vacataire en informatique, et David, chargé de la maintenance des équipements sur le site support. Raoul et David, disent-ils, connaissent bien leurs besoins, puisqu'ils interviennent localement. David travaille actuellement à la conception d'un réseau Intranet qui relierait l'ensemble du centre de pilotage (administratif, centre de ressources, équipements de formation) au site distant actuel, et éventuellement à d'autres sites. Le CAFOC souhaiterait plutôt l'intervention d'Henri, formateur en informatique du GRETA voisin, qu'il a recruté pour intervenir dans les GRETA locaux. La décision finale n'est pas encore connue.

2.1.2. Description et analyse phénoménologiques de trois situations de formation en bureautique sur le site distant

Après avoir présenté la conception du dispositif et le déroulement de l'expérimentation, nous commençons notre analyse en couches pour répondre à notre première problématique, celle des interactions, des processus de communication en jeu, dans ces situations nouvelles, au départ définies officiellement comme des situations de formation à distance. Quelles sont les définitions qu'en donnent successivement les stagiaires, le responsable de salle, le formateur distant ?

Nous décrivons trois situations de formation sur le site distant, telles qu'elles sont rapportées par Sophie, formatrice vacataire ayant expérimenté le dispositif en tant qu'apprenante, en bureautique. Ces descriptions sont confirmées par les autres acteurs (annexe 13). Les éléments descriptifs sont rapportés en italiques, pour les distinguer des éléments d'analyse.

2.1.2.1. Situation I. une opportunité d'apprentissage collectif

La formation sur le site distant a démarré quinze jours auparavant, et les stagiaires ont décidé d'avancer à peu près au même rythme, pour pouvoir s'entraider. Ils savent que le système de prise en main à distance ne fonctionne pas, et ils n'essaient même plus de téléphoner au formateur : cela ne répond jamais, ni dans le local spécialisé, ni dans la salle des formateurs du site pilote. Ils cherchent ensemble, ils recommencent l'exercice, dans une dynamique d'apprentissage collaboratif.

Cette première « non communication » ou communication d'absence du formateur est une dévolution « forcée », car elle n'est pas générée par l'intention du formateur distant de stimuler l'apprentissage autonome. Dans cette « situation de crise », les ressources relationnelles de proximité entre pairs, puis la cohésion du groupe, constituent à la fois une réponse imparfaite mais synchrone aux difficultés méthodologiques ou techniques d'apprentissage, et une réponse de sécurisation par « resocialisation de l'acte d'apprendre » (LINARD, 1996, p.71).

Ils se regroupent devant l'un des postes de travail, prenant tour à tour la souris pour tenter différentes opérations, s'échangent leurs idées, leurs hypothèses.

En passant d'un « faire individuel » à un « faire collectif », ils doivent communiquer sur le « faire ». Ils passent ainsi de l'abstraction empirique, d'une connaissance en actes, à « l'abstraction réfléchissante » (ils ne réfléchissent pas sur le vécu, ils réfléchissent le vécu, le réfléchissement étant le passage de l'action réalisée à l'action décrite, symbolisée et thématisée, car il faut « mettre en mots pour l'autre » (VERMERSCH, 1994, p.83). C'est grâce à cette situation-problème et à cette interaction qu'ils construisent un savoir expérientiel. Individuellement, ils se seraient sans doute contentés de faire les exercices, se satisfaisant d'une connaissance en actes, sans s'imposer à eux-mêmes cette mise en mots de leurs actions. **La « communication d'absence » du « formateur malgré lui » a suscité cet apprentissage collectif : il a donc involontairement créé un environnement propice à cet apprentissage.**

Au bout d'une heure, ils passent de guerre lasse à l'exercice suivant, mais ils rencontrent de nouveau un problème. La qualité des relations qui s'est nouée et la constitution d'un groupe les sauvent du découragement. Ils tiennent alors une réunion de concertation pour envoyer un fax commun au formateur, demandant la réponse aux difficultés qu'ils rencontrent. Ceci n'est pas une opération facile : la réponse arrivera aussi par fax, il n'y a pas de dialogue synchrone possible. Il faut donc évoquer sans ambiguïté l'étape de l'exercice qui pose problème, employer des termes précis pour définir les difficultés rencontrées, les manœuvres qui ont échoué, effectuer une synthèse claire et une formalisation commune.

Ils doivent ainsi verbaliser ensemble les démarches suivies, ce qui peut les aider à prendre conscience de leurs méthodes de travail personnelles. Il y a là une opportunité de passage à une abstraction « réfléchie ». Cependant, cet «entretien d'explicitation » collectif est sauvage, il n'y a aucun guidage, aucune relance, aucune régulation venant du formateur.

La communication d'absence du formateur (la non-communication est une communication) a donc pour effet **l'initialisation d'une dynamique d'apprentissage collaboratif** dans une solidarité de progression, et la constitution d'un **acteur collectif qui sollicite la contre-dévolution du formateur**, dans un fax commun considéré comme une revendication collective. En référence à la psychologie sociale, l'on peut considérer que cet apprentissage collaboratif est la résultante d'un processus d'identification collective affective sécuritaire des membres du groupe comme « apprenants », favorisé par « l'absence de différences culturelles, ethniques ou socio-économiques » (SAINSAULIEU, 1988, p.306). Si cette ressource identitaire sécurise le groupe, et favorise, en réduisant l'anxiété, la réflexion commune et les échanges d'idées, elle va toutefois gommer les différences identitaires, les écarts entre les rythmes et les styles d'apprentissage. Les relations « fusionnelles» face à l'adversité (le formateur absent) l'emportent sur la reconnaissance des différences identitaires. **Le seul « autre » est le formateur absent.** Le responsable de salle est un pair qui fait partie de leur groupe d'apprentissage (il a le même statut qu'eux).

2.1.2.2. Situation II. Les prémisses de la création collective du formateur

Le lendemain, la réponse par fax n'est pas arrivée. Pas le moindre signe de confirmation, de reconnaissance de la part du formateur distant, de « la capacité d'agir » de ce collectif d'apprenants.

C'est une communication de déni.

Les stagiaires sont renvoyés à leurs difficultés. Il est inutile de faire l'impasse et de tenter d'effectuer les exercices suivants, encore plus complexes. Ils demandent à tout hasard à Gilles, le responsable de salle, s'il peut les dépanner. Gilles cherche aussi. Il est navré, il ne peut les aider, il partage leurs difficultés. En regroupant leurs efforts, ils finissent par trouver les réponses. Ils ne peuvent compter que sur leurs propres forces, ils sont bien capables de se passer du

formateur. Gilles est intégré au collectif. Quand le fax de réponse arrivera, il sera inutile

Le collectif devient auto-apprenant, dans une **solidarité de défi** contre le formateur absent.

Mais Gilles sent maintenant la nécessité de répondre à une demande de conseils, d'aide individualisée effectuée par les membres du groupe des apprenants.

C'est une demande « d'identité pour les autres ». L'identification stimulante, à un autre, plus puissant, qui détient une compétence enviable, est nécessaire (SAINSAULIEU, 1988, p.306). **Par ailleurs, l'apprentissage n'existe que s'il y a quelqu'un pour désigner et attribuer l'acquisition d'une compétence.** Le formateur doit ici entrer en scène pour jouer deux rôles : un rôle de désignation, et un rôle d'attribution. Il doit attester des compétences acquises, en relation avec la norme d'un référentiel. Il doit surtout « qualifier » l'apprenant, c'est-à-dire le faire exister en lui attribuant la capacité d'acquérir des compétences (VIAL, 2001, p.123-124). L'auto-désignation de compétences n'est pas légitime si elle n'est pas validée, l'auto-attribution de compétences perd sa raison d'être si elle n'est pas liée à une reconnaissance identitaire.

2.1.2.3. Situation III. « L'irrésistible ascension » du formateur aux pieds nus

Deux mois plus tard, une situation analogue de blocage dans la réalisation de exercices. Gilles connaît bien maintenant ces exercices, il a repéré les points critiques, et a mémorisé les modes opératoires à mettre en œuvre. Il a mal vécu ce mécontentement des stagiaires, et il ne peut même pas les inciter à communiquer avec le formateur, il n'y a personne en face. Il veut être en mesure de leur venir en aide, il leur apporte des réponses le plus vite possible, pour qu'ils ne se découragent pas. Il met en œuvre les vertus de la démonstration magistrale, en prenant la souris des mains du stagiaire en difficulté et en accomplissant les opérations devant lui, le stagiaire devant ensuite répéter les mêmes gestes.

Il entre dans une logique d'utilisation et de démonstration de ses compétences techniques tout récemment maîtrisées, et non dans une logique d'acquisition de compétences pédagogiques. Il n'a suivi aucune formation préalablement à sa

prise de fonctions. Il est spontanément dans une logique de réponse toute faite aux demandes, en contradiction avec la culture GRETA de l'accompagnement vers l'autonomie.

Les stagiaires et le responsable de salle ont institué entre eux une « altérité », « une distance psychologique » nécessaire à un croisement de regards. Il n'y a de connivence qu'en réaction face au formateur absent. Mais il faut maintenant faire le deuil de ce formateur éternellement absent. Il faut sortir de cette « présomption de similitude » entre le responsable de salle et le groupe (SAINSAULIEU, 1988, p. 307). Un processus de différenciation complémentaire, de repositionnement « up » du responsable de salle comme formateur, est à l'œuvre.

- Les stagiaires doivent s'identifier à « un autre » détenant une compétence enviable. Ils le « qualifient » de compétent.
- Cet « autre » doit porter un regard d'attribution qualifiant le collectif d'apprenant, mais qualifiant surtout les individus, membres du groupe, comme **individuellement** capables d'apprendre.

Il n'usurpe pas le rôle du formateur, il est l'incarnation du dispositif et de la situation d'apprentissage aux yeux des stagiaires. L'absence de communication avec le formateur distant, sa conscience professionnelle, son désir d'acquérir, et surtout de valoriser des compétences fraîchement acquises, la pression exercée par les stagiaires et les qualités de relation qu'il entretient avec eux, concourent à son irrésistible ascension. « L'intention perçue est irrésistible » (BRUNER, 2000, p.35). Ces intentions mutuelles organisent l'expérience. Il devient le formateur incarné, symbole de la promotion démocratique et de la juste gratification obtenue par des compétences acquises.

C'est donc la situation qui institue ce formateur. Si l'entrée en scène de ce dernier permet aux stagiaires de surmonter angoisses et découragement, et de délimiter un espace d'apprentissage, elle va aussi modifier la configuration antérieure des relations sur le site distant. La relation entre le formateur « ersatz » et les apprenants est différente de celle que le formateur en titre entretiendrait avec eux, dans le même lieu. C'est une relation plus proche favorisée par les similitudes d'âge et de statut.

Cependant, son entrée en scène comme « formateur grand frère » favorise le retour à un apprentissage individuel, et le développement de relations inter-individuelles apprenant/formateur, qui vont se substituer à l'apprentissage collectif. Enfin, ce nouveau mode de relation permettra aux apprenants **d'éviter des apprentissages**, ces derniers obtenant immédiatement une réponse à leurs difficultés grâce à la démonstration du formateur, suivie de leur imitation : pas de réfléchissement, pas de questionnement sur les démarches et méthodes mises en œuvre.

2.1.2.4. « Godot » contre « Godot »

Séance de regroupement sur le site pilote. « Ils n'ont décidément pas appris grand chose, pendant un mois entier. Pire que cela, ils ont pris de mauvaises habitudes. Quand je pense qu'ils ne savent même pas réaliser un publipostage ! En trois heures par mois, c'est mission impossible que de rattraper tout ce retard. Et en plus, ils ne me posent même pas de questions ! »

Le « formateur absent » du site pilote n'aura que trois heures par mois, lors des regroupements pédagogiques, pour reconquérir son identité auprès des stagiaires, et leur démontrer tout ce qu'ils n'ont pas appris, et ce pour quoi il est indispensable. Il entre donc dans une logique de démonstration de ses compétences techniques et de réponse immédiate aux problèmes rencontrés que n'a pu résoudre son rival distant, en rupture avec la démarche pédagogique d'accompagnement vers l'autonomie. Il ne veut pas être soupçonné d'incompétence, s'il ne donne pas les réponses immédiatement. **La symétrie des relations entre formateur distant et formateur local va modifier le jeu de la relation pédagogique, dans une logique de démonstration de compétences techniques et non de démonstration de compétences pédagogiques. Cette démonstration conduit même à la surenchère entre le formateur et son double distant.** Les stagiaires posent de moins en moins de questions pendant les regroupements, car le « formateur » improvisé devient de plus en plus compétent pour leur donner des réponses immédiates. Il y a convergence entre les modes d'apprentissage sollicités dans les deux situations, l'apprentissage sur le site distant avec le formateur « ersatz », et l'apprentissage en regroupement physique sur le site pilote, car les formateurs recourent maintenant tous deux à la démonstration, puis à l'imitation. Mais il y a aussi

confiscation de la situation pédagogique pour des règlements de comptes, ce qui est très déstabilisant pour les apprenants.

Si nous analysons maintenant la ponctuation de séquence pour les stagiaires distants, nous mettons en évidence comment chaque communication a restreint le nombre d'échanges suivants possibles :

- Le système de prise à distance ne fonctionne pas
- Le formateur ne répond pas au téléphone
- Le formateur ne répond pas aux messages et ne corrige pas les exercices que nous lui envoyons
- Le formateur ne répond pas (à temps) au fax
- « Nous ne pouvons que nous entraider »
- « Le responsable de salle doit devenir notre formateur »

La situation de formation à distance prévue n'aura pas lieu. Ces situations de formation sur le site distant seront successivement définies :

1. d'abord comme des situations **d'auto-formation solitaires** au sein d'un « groupe d'individuels » ;
2. puis, comme des situations **d'auto-apprentissage collectif**, sans formateur :
3. enfin, comme des situations **d'auto-formation accompagnée**, puis **de formation,** dans un centre de ressources délocalisé, **avec un formateur** de plus en plus compétent.

Les figures 18 et 19 illustrent la situation 2 et la situation 3.

Figure 18. Première situation de FAD, médiation par apprentissage collectif

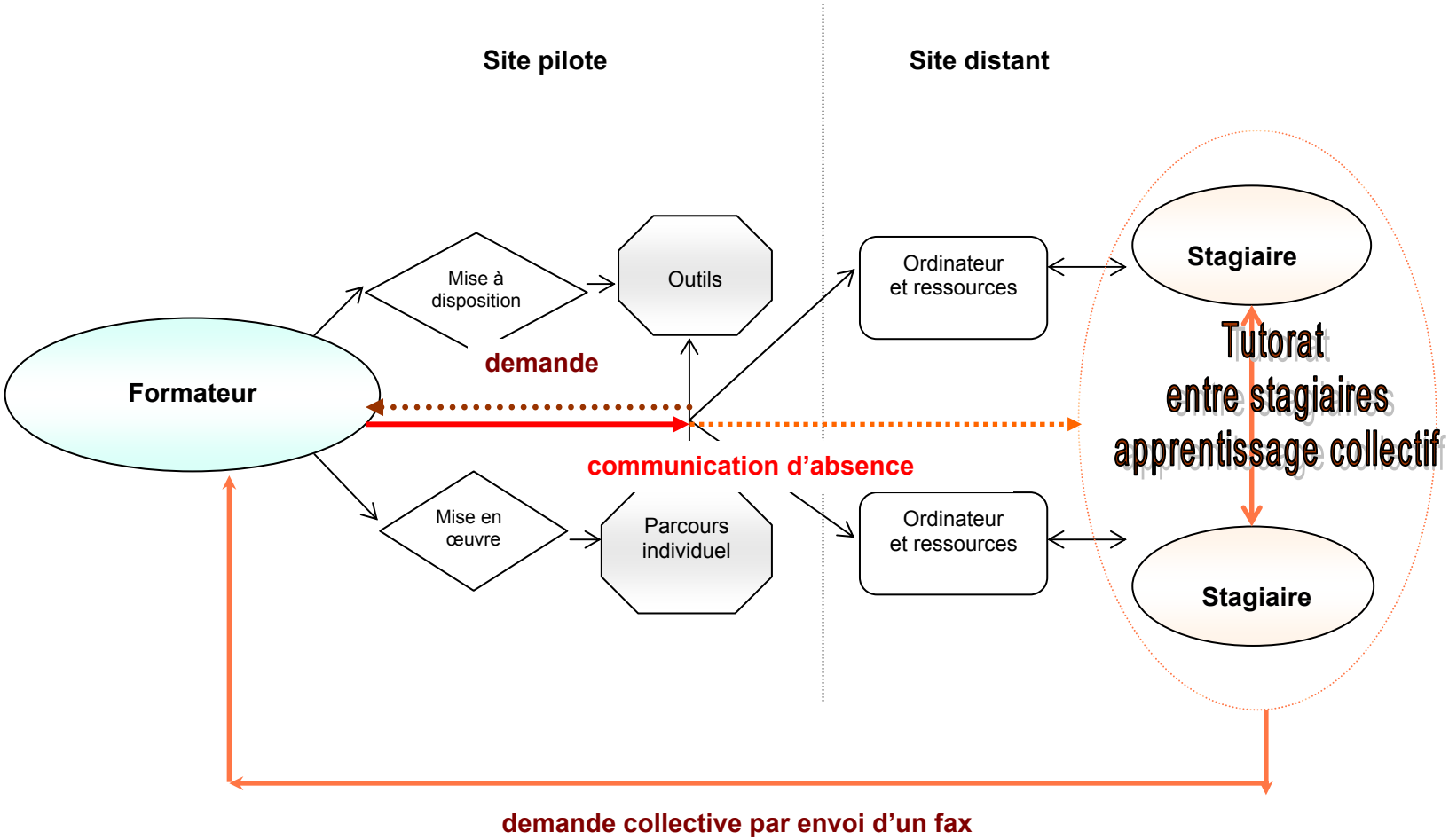
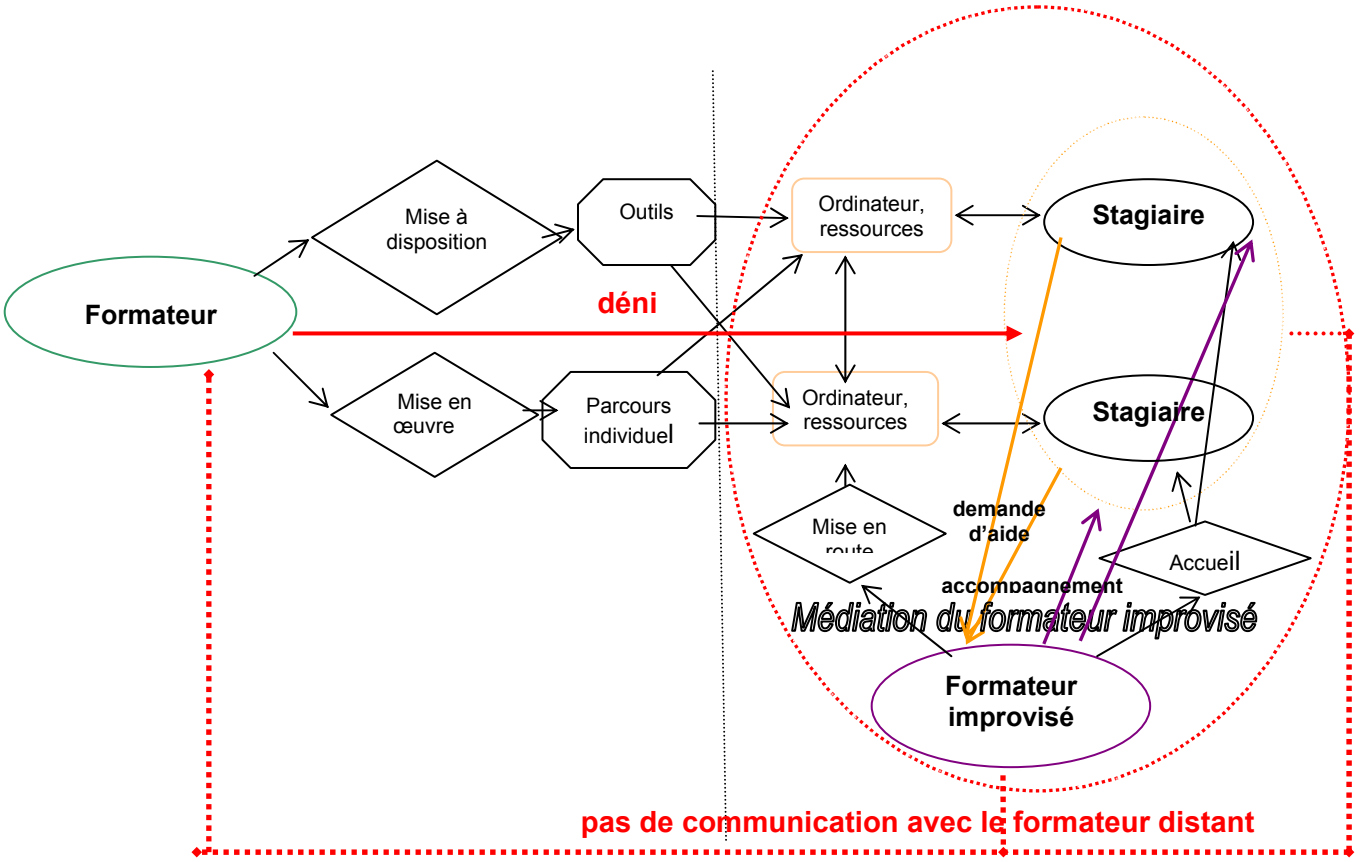


Figure 19. Deuxième situation de FOAD, remédiation du formateur improvisé



« En attendant Godot » (métaphore)

Ils attendent tous Godot. (*) Godot n'a pas encore de visage. Il n'a pas de voix non plus. Ils attendent un signe. Quand on l'appelle, Godot ne se manifeste pas. Ils n'ont qu'à lui montrer qu'ils continuent le spectacle sans lui. Mais c'est à lui de jouer, il faut quand même le lui faire savoir. Godot ne viendra pas. Qu'est-ce donc que ce spectacle ? Qui est Godot ?

Est-il le fruit de leur imagination collective ? Ou ne sont-ils au contraire qu'une création de l'esprit de Godot ?
Mais voici que Godot lentement s'avance au milieu d'eux. Ils reconnaissent l'accessoiriste qu'ils avaient plusieurs fois interpellé, en l'absence du metteur en scène et de l'auteur. Son visage, son allure se transforment peu à peu.

Pendant ce temps, là-bas, Godot, l'autre Godot, déchiffre ce texte palimpseste qui donnait le premier rôle à un acteur absent. Il croyait avoir écrit la pièce. Devenu intermittent du spectacle, il écrit et joue fébrilement « Godot contre Godot ».

(*) BECKETT, Samuel (1952).-*En attendant Godot*.- Paris : Ed. de Minuit.- 124 p.

2.1.3. Analyse organisationnelle de la conception et de l'expérimentation de ce dispositif

Nous poursuivons notre analyse, avec l'analyse organisationnelle, qui nous permet ici d'analyser dans le contexte organisationnel ces situations de travail du CFC et des formateurs : situations de conception et situations d'expérimentation de ce dispositif, en réponse à la problématique 2, celle des interactions en jeu dans un apprentissage collectif dans une organisation.

2.1.3.1. La configuration organisationnelle de ce GRETA

En reprenant la typologie des configurations de MINTZBERG, nous pouvons davantage identifier ce petit GRETA comme une configuration « adhocratique », que comme une « bureaucratie professionnelle » plus représentative des GRETA de taille plus importante.

La division verticale du travail est faible (MINTZBERG, 1982, p.87), les formateurs conçoivent librement leurs outils pédagogiques et mettent en œuvre les parcours de formation. Leur travail n'est pas contrôlé. La division horizontale du travail est aussi relativement faible : les formateurs sont assez polyvalents, intervenant sur les niveaux 6, 5 et 4 dans plusieurs domaines, et effectuent des activités variées : activité de formation, activité de formateur référent : (accueil, positionnement, négociation du parcours, accompagnement, suivi et bilan en entreprise), présence à des réunions de bilan ou de coordination, montage de projet pour le lancement d'une nouvelle action… Ils se réfèrent davantage aux compétences acquises par la formation continue et l'expérience de terrain en formation d'adultes, qu'à leurs compétences acquises en formation initiale. Nous relevons également la présence d'une composante missionnaire. Cette organisation « ad hoc » s'hybride de la « configuration missionnaire » pour les contractuels, la ressource utilisée étant un contexte idéologique : le sens d'une mission de service public, et le service rendu à l'apprenant. Cependant, les vacataires sont plus indépendants et leurs préoccupations sont liées au maintien et au développement de leurs compétences professionnelles, comme dans une « bureaucratie professionnelle », surtout si leurs vacations ne débouchent pas sur des contrats plus stables.

Conformément aux caractéristiques d'une organisation « adhocratique », le marché potentiel est complexe. Le marché actuel est limité aux demandeurs d'emploi ou aux salariés de collectivités, dans un bassin constitué surtout de TPE (Très Petites Entreprises) en zone rurale. A l'exception de la spécialité touristique, le GRETA développe des activités de formation généralistes, ou de base, en bureautique et en gestion. Il faudrait proposer aux entreprises des formations plus spécialisées. Ceci suppose la maîtrise de compétences d'expertise, auxquelles il faut ajouter les compétences particulières à la FOAD.

Dans une « adhocratie », la ressource organisationnelle la plus utilisée à tous les niveaux est la qualité des relations de proximité. Les formateurs, qui sont en tout au nombre de huit, se voient très souvent et coordonnent leurs activités de façon informelle. Ils disposent d'une salle réservée. Il n'y a pas de réunions officielles. Tel ou tel formateur rencontre assez souvent le CFC pour tout problème particulier.

Cependant, à la grande différence de ce qui caractérise la structure « adhocratique », les opérateurs (les formateurs) ne pèsent ni sur les décisions administratives, de gestion, ni sur les décisions stratégiques, le CFC assurant la coordination d'ensemble de l'organisation. Ils sont positionnés au niveau de l'exploitation et au niveau opérationnel, sans pouvoir négocier les moyens qui leur sont donnés. Le CFC dispose d'un pouvoir de décision informel mais fort, qui repose largement sur les relations qu'il entretient avec le président et le gestionnaire, sur sa connaissance de l'environnement et de l'activité du GRETA, et les réseaux relationnels qu'il entretient avec les partenaires et clients. La maîtrise des relations avec l'environnement, et la maîtrise des informations sont les deux sources de pouvoir qu'il mobilise (CROZIER, 1977, p.82-88) pour asseoir son positionnement hiérarchique non officiel auprès des formateurs.

Dans cette expérimentation, les formateurs sont étroitement impliqués dans une décision stratégique. Pour les motiver, le CFC utilise sa proximité relationnelle avec les formateurs, leur conscience des enjeux de survie de ce GRETA, la congruence apparente entre buts de système et buts de mission. Ce travail de préparation est contractualisé et rémunéré. Mais surtout, il les positionne comme compétents pour mettre en œuvre une innovation importante, en sollicitant les ressources de leurs identités professionnelles.

2.1.3.2. La division du travail et la ressource de la qualification professionnelle

Cependant, contrairement au fonctionnement d'une « adhocratie », les formateurs ne travaillent pas en équipe projet interdisciplinaire, en constellation de travail. Des équipes cloisonnées sont constituées. La ressource dominante, dans ce type de configuration, la qualité des relations de proximité entre les formateurs, n'est pas utilisée. Les équipes sont constituées sur la base d'une ressource de coordination typique d'une « bureaucratie professionnelle » fondée sur une division horizontale du travail : les cultures et qualifications professionnelles (équipe projet technique, équipe projet pédagogique, CFC pour la logistique et l'administration financière). **Dans une telle situation, les formateurs se sentent investis d'un pouvoir d'expertise qui doit être reconnu, leurs préconisations doivent se traduire en décisions. Les formateurs se saisissent de ce recours à leurs compétences comme d'une source de pouvoir devant conduire à une reconnaissance identitaire.** (CROZIER, 1977, p.84-85).

La reprise en main du projet, grâce à la ressource de positionnement hiérarchique (informel) utilisée par le CFC se traduit pour les formateurs par une restauration seulement partielle des espaces d'autonomie antérieurs : ils ont en partie disparu de la scène pédagogique. Le CFC s'appuie sur une ressource suffisamment stable, l'expression des identités professionnelles des formateurs et leur prise en compte des buts de mission, pour que le service de formation soit tout de même assuré.

2.1.3.3. Buts de mission, buts de système, et logiques d'action

Cette expérimentation s'inscrit dans une convergence apparente des « buts de mission » et des « buts de système ». Rappelons que les GRETA ont une mission de service public sur un marché concurrentiel.

La mission de service public de réponse à une demande sociale dispersée sur le territoire et de couverture des zones défavorisées rencontre à première vue les buts de système : développer l'activité et maintenir les emplois.

Les formateurs de ce GRETA sont très attachés aux buts de mission. Ils agissent au niveau zéro, opératoire, et au niveau 1, celui de l'exploitation (GÉNELOT, 2001, p.151). Ils doivent, avec les moyens qui leurs sont attribués, organiser le parcours des apprenants qu'ils reçoivent. Ils « réalisent donc le service », et sont régulièrement confrontés aux situations difficiles dans lesquelles se trouvent leurs publics. Ils se

considèrent comme les « porte-parole » des apprenants et les garants de la qualité du service qui leur sera rendu. Ils constituent parfois le front du refus, jugeant qu'il ne fallait pas considérer comme faisable telle ou telle demande de formation, s'il n'y avait pas les moyens organisationnels ou le savoir-faire nécessaires pour l'assumer. Leur identité professionnelle se joue dans leurs relations avec les apprenants. Il ne faut, par ailleurs, pas courir le risque que ces derniers se plaignent de leurs formateurs auprès du CFC.

Les CFC sont dans une logique d'action différente. Ce sont des agents de développement du GRETA. Ils doivent rendre des comptes au DAFCO, et inscrire la politique académique dans le développement de leur GRETA. Ils doivent maintenant respecter des objectifs de rigueur budgétaire, et de constitution de fonds de réserve. Ils sont donc prioritairement jetés dans des buts de système, parfois contradictoires : maintenir l'emploi et respecter les objectifs de rigueur budgétaire, développer l'activité. Leurs relations avec le système client sont davantage dirigées vers les partenaires institutionnels commanditaires et les entreprises. Le CFC est aussi préoccupé par des difficultés logistiques. Il faut songer à financer l'implantation de bâtiments en préfabriqués indépendants du lycée, car le lycée manque de locaux, et l'utilisation des locaux du centre de ressources et du secrétariat semble compromise, à relativement brève échéance. La disposition permanente de ces bâtiments assurerait aussi au GRETA une autonomie logistique.

Dans un petit GRETA, les formateurs exercent aussi une fonction commerciale, en apportant au GRETA, à la suite de contacts avec leurs publics ou avec les entreprises, des opportunités de contrats de formation. Ils sont conscients des exigences de rentabilité de l'organisation, mais ils ne se sentent responsables, ni de la démarche commerciale, ni de la santé financière du GRETA.

En impliquant les formateurs dans la conduite de projet d'une expérimentation de FOAD, le CFC les positionne au niveau 3, celui de l'évolution d'un organisme de formation et des compétences de ses formateurs, en relation avec les changements de l'environnement. Dans la phase de préparation du projet, les buts de mission et les buts de système semblent coïncider. L'activité préparatoire à l'expérimentation est financée, elle est anticipatoire et exprime une mission de service public, l'univers de préoccupation est commun au CFC et aux formateurs.

Les formateurs formulent des préconisations pédagogiques liées à leur vision des buts de mission : la qualité d'un service rendu en FOAD, leur place dans le futur dispositif, et la prise en compte des profils d'apprenants, notamment de pré-requis nécessaires à l'apprentissage à distance.

Ces préconisations volent en éclat, avec le cloisonnement des groupes de travail. Le CFC prend seul en charge le niveau de gestion (informe et rassure l'intendant et le président), et ne communique aux formateurs aucune des données chiffrées sur les moyens de financement de l'expérimentation. Ce niveau de préoccupation n'est donc pas relié aux préoccupations pédagogiques. C'est ici qu'est mise à jour, avec la prise en charge par une seule personne, le CFC, **le heurt entre deux univers de préoccupation, entre deux définitions différentes de cette expérimentation**.

L'activité d'expérimentation n'est pas financée, elle doit être rentable immédiatement. Elle est donc considérée par le CFC comme une activité ordinaire qui doit s'autofinancer. Son initialisation ne représente pas, à ses yeux, un investissement susceptible d'être financé par les excédents des activités classiques. Dans cette logique, l'expérimentation est au contraire une opportunité immédiate, permettant de financer, grâce aux subsides des subventions, des investissements en équipements et en outils pédagogiques. ¨Parmi les investissements en équipements, seule l'acquisition d'ordinateurs pour le site distant est intéressante, puisqu'il faudrait désinvestir dans les équipements en communication, déjà obsolètes.

Faute de candidats suffisants pour rentabiliser cette expérimentation, le seul réajustement de gestion consiste à prévenir les formateurs que leur travail distant ne pourra être rémunéré. Un nouveau cahier des charges n'est pas établi. L'expérimentation devient fantôme, elle se déroule sans se dérouler. Les formateurs utilisent les marges de liberté dont ils disposent. Laurent « fait un petit tour sur le site distant », rapatrie sur le site pilote une stagiaire en face à face pour sauver le service. Raoul est formateur vacataire. Les heures de travail qu'il a « gagnées » l'an passé, en préparant l'expérimentation, sont maintenant des heures de prestation perdues. Il ne tente pas de pallier ces difficultés pour assurer la continuité d'un service, il doit prouver qu'il est incontournable.

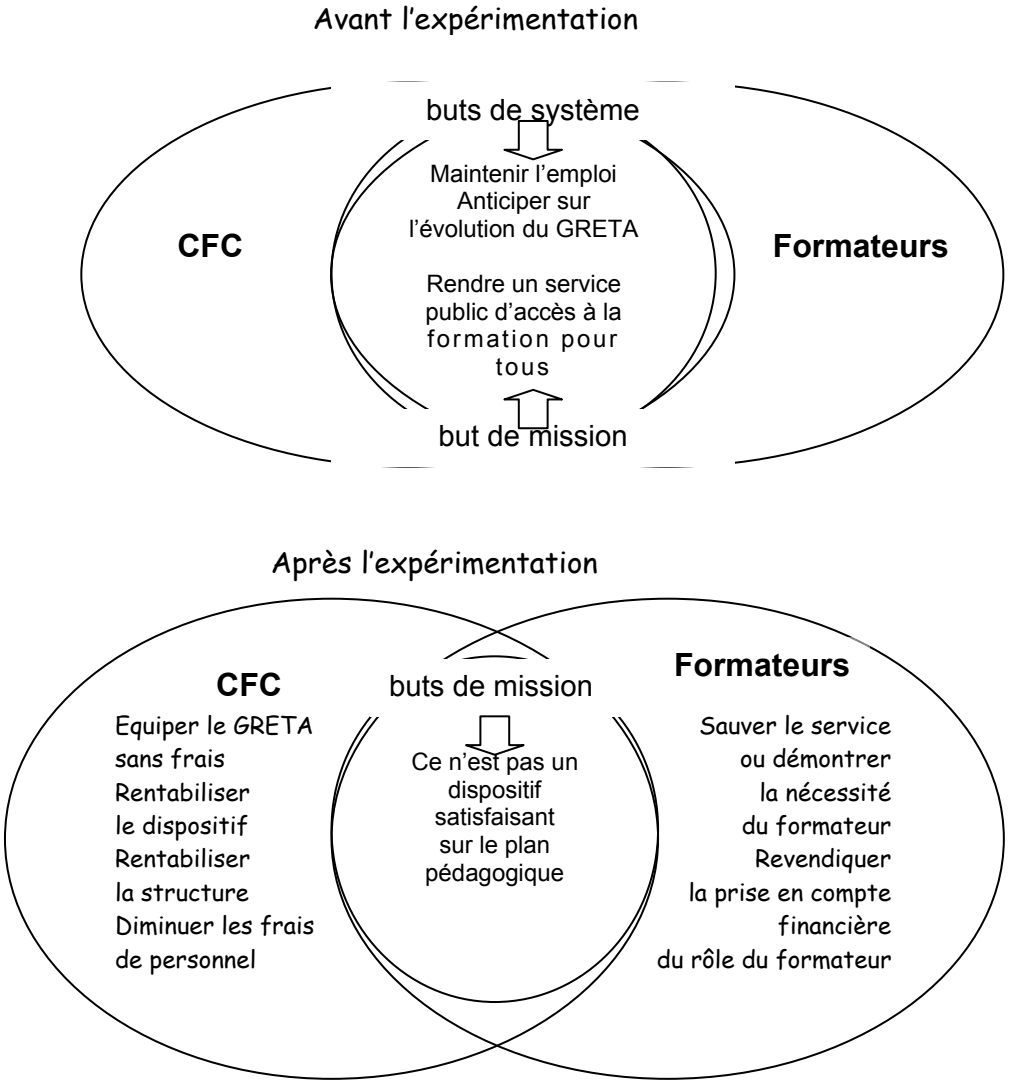
Si tous sont d'accord sur la nécessité de faire évoluer le dispositif, pour le CFC, il faut transformer le dispositif existant en dispositif opérationnel financé par des fonds privés. S'il faut renouveler les équipements de communication, il faut aussi que les formateurs

acquièrent des compétences en accompagnement à distance. Pour les formateurs, il faut encore expérimenter ce que peut être un dispositif de FOAD, sur des bases informationnelles et financières permettant la rémunération du travail du formateur distant.

Nous voyons ainsi l'absence d'articulation entre les niveaux de préoccupation des acteurs, et entre leurs prises en compte respectives des buts. De plus, **parmi les buts de système, deux éléments entrent en conflit : l'objectif de maintien des emplois et l'objectif de rentabilisation de l'activité. La logique de gestion sort gagnante, déconnectée des autres niveaux de préoccupation.**

La figure 20 illustre les relations entre ces univers de préoccupations, avant et pendant l'expérimentation.

Figure 20. Les univers de préoccupations du CFC et des formateurs



2.1.4. Analyse sémio-contextuelle de ces situations

L'analyse sémio-contextuelle nous permet de comprendre quels ont été les contextes successivement mobilisés pour reconstruire un retour aux situations idiomatiques standard, et leur redéploiement plus rentable pour l'organisation.

2.1.4.1. La conception du dispositif : l'instauration d'une norme de confiance mobilisant les compétences des formateurs

Le CFC instaure la norme de confiance, en mobilisant les formateurs sur ce projet d'expérimentation d'un dispositif de FOAD. A travers cette commande contractualisée, il montre qu'il a le souci de préserver les rémunérations des formateurs qui n'atteignent pas leurs quotas de service. Ces heures de recherche et de formation seront converties en heures de service, le travail des groupes projets est comptabilisé. Il se positionne à leurs yeux comme responsable de l'avenir d'un GRETA et de son activité future, anticipateur des opportunités de marché. Il positionne les formateurs comme compétents pour se lancer dans une telle expérimentation. Ceux-ci sont ainsi impliqués dans la stratégie, dans le devenir du GRETA. Les valeurs affichées pour ce projet de FOAD ne peuvent que séduire les formateurs, ce sont des valeurs de développement des zones rurales, de service d'accès à la formation pour des publics éloignés.

Ce faisant, il vise à construire un nouveau référent collectif qui instaure, dans le référentiel implicite des compétences du formateur, le montage, le suivi et l'évaluation de projets. Les formateurs ne peuvent qu'adhérer à ce nouveau référent valorisant.

L'analyse du contexte organisationnel a montré le processus qui conduit à la disjonction des prescriptions pédagogiques, des prescriptions techniques, des décisions budgétaires et financières : le cloisonnement des groupes de travail, la maîtrise et la non diffusion des informations financières par le CFC, l'insuffisance de l'appui technique local ou académique.

L'expérimentation s'arrête à la conception. Quand elle se traduit en activité, elle doit devenir immédiatement rentable, car elle n'est plus financée.

2.1.4.2. Les contraintes techniques et spatiales

Nous avons déjà évoqué la succession de problèmes matériels et techniques rencontrés pendant l'expérimentation, conduisant à la non utilisation des outils de communication. Les problèmes de locaux jouent ici un rôle important.

Les outils de communication sont souvent considérés, dans les établissements de formation initiale, comme des matériels coûteux dont l'accès doit être protégé et surveillé, et qu'il est par conséquent préférable d'implanter dans des bâtiments institutionnels protégés des stagiaires ou des élèves [47]. C'est ce qui explique l'implantation de la station de pilotage des formateurs dans une salle proche de l'administration du GRETA.

Les espaces du site pilote et du site distant sont séparés. Le site distant sera progressivement reconfiguré comme un dispositif autonome, un centre de ressources délocalisé de proximité.

Le décalage apparaît aussitôt entre l'importance des investissements immatériels (conception du projet, visites de dispositifs, évaluation de logiciels existants et création d'outils) effectués en amont, entre l'importance des efforts de réalisation technique et l'inefficacité reconnue par tous du dispositif. Après un investissement important dans la préparation et la mise en œuvre du projet, les formateurs se démarquent du fonctionnement actuel du dispositif, qu'ils ne veulent pas cautionner. Si le montage du projet a donné lieu à un travail d'équipe, la compartimentation des travaux techniques et pédagogiques est déplorée, ainsi que l'inadéquation du dimensionnement financier du projet aux préconisations développées par les formateurs.

2.1.4.3. L'absence de norme concernant les conditions de rémunération du formateur distant et les exigences de rentabilité

La cristallisation se fait sur l'absence de norme sur le temps de travail nécessaire au formateur distant, sur le mode de rémunération de ce travail. Les formateurs sont soucieux de l'avenir financier du GRETA, et conscients des impératifs de gestion. Ils n'ont pas de données précises pour initier une négociation. Ils sont atteints dans leur identité professionnelle. Ils ne peuvent accepter d'effectuer bénévolement ce temps de travail, d'autant plus que les insuffisances des équipements techniques et le choix de leur localisation éloignée des activités des formateurs, rendent cette activité difficile et complexe.

[47] Les équipements de communication sont considérés comme un bien précieux, et non comme des moyens pour communiquer. Nous avons même observé, au début des années 1990, que le premier télécopieur acquis dans un établissement était précieusement conservé dans le coffre fort du bureau du proviseur.

Les formateurs sont conscients de la nécessité de rentabiliser le dispositif : Raoul évoque le seuil minimal en termes d'effectifs de stagiaires, Laurent précise qu'il y a trop peu de stagiaires. Ils sont impliqués dans la stratégie de ce GRETA, ont conscience des difficultés de gestion et ne revendiquent pas aveuglément la prise en compte des heures de travail du formateur distant.

Ils ont accepté de s'investir dans un projet innovant. Ils ont formulé des préconisations pédagogiques. Ils signifient, à travers leurs actes et leurs discours, que le dispositif ne peut fonctionner tant que l'on ne peut concilier les impératifs pédagogiques et les contraintes financières. Il n'y a d'ailleurs pas consensus sur la rémunération du travail du formateur distant : Alain évoque un coût éventuel de deux heures par intervenant par semaine en suivi (heures dé-coefficientées à 0,46), alors que Raoul revendique un quart d'heure de suivi par jour de formation par stagiaire. Pour dix stagiaires, cela nous amène à deux heures et demi par jour de formation (à 0,46).

Il y a donc un consensus tacite entre les formateurs et le CFC sur l'abandon de la relation distante, qui ne peut être financée.

2.1.4.4. Les domaines de formation et l'ambiguïté du rôle du « responsable de salle »

La première phase d'expérimentation se fait à petite échelle, sur deux domaines assez « basiques » : mathématiques et bureautique. Ce choix des domaines considérés est très largement inducteur de la prise de rôle du responsable de salle sur le site distant. Ce sont des domaines qui relèvent maintenant des compétences générales de base de tout citoyen, accessibles à un jeune recruté en Contrat Emploi Solidarité, à Bac+2..

Nous avons déjà analysé le processus qui conduit à l'évolution du rôle de ce « responsable de salle », au départ chargé d'accueillir et d'installer les stagiaires à leurs postes de formation, de les aider à prendre en main techniquement les outils, de les inciter à communiquer avec leur formateur distant.

2.1.4.5. Des logiques d'action différentes, convergeant vers le retour à des situations habituelles

Cependant, les stratégies des formateurs sont légèrement différentes. Elles sont intimement liées à leurs statuts respectifs, et à l'expression de leurs identités professionnelles, constitutives de leur implication dans le dispositif. Ces stratégies

convergent cependant pour donner un sens commun à cette situation de mise en œuvre du dispositif.

En français, il n'y a que deux stagiaires sur le site distant. Ceux-ci sont immédiatement mis en situation d'autoformation, avec des outils choisis par le CFC.

Le formateur en mathématiques, Laurent, n'a que trois stagiaires distants. Le seuil de rentabilité n'est pas atteint pour qu'il puisse organiser des regroupements physiques. Avec un effectif aussi restreint, ce dispositif s'inscrit en marge de son activité courante de formateur. Cependant, son identité de formateur est convoquée, ainsi que la relation professionnelle avec ces stagiaires distants. Un service de formation doit être assuré pour ces stagiaires, ces derniers ne doivent pas devenir des victimes de cette expérimentation. Il adopte une stratégie de contournement pour pallier l'absence de regroupements physiques. Il s'arrange pour avoir l'un des stagiaires formés à distance dans une plage de face à face sur le site local. Il n'a que très rarement recours au fax ou au téléphone. Il ne joue ainsi pas le rôle du formateur distant, ne sollicite pas la communication par ces moyens. Il « fait un petit tour » sur le site distant de ZZZ. Il recrée donc, par conscience professionnelle, les conditions d'une situation pédagogique viable : une situation de face à face pédagogique, ou une situation ponctuelle d'accompagnement de l'autoformation en présence physique du formateur. Il démontre par là l'absence de toute innovation pédagogique du dispositif. On ne peut parler ici d'interaction de tangentialisation avec le CFC, car les moyens matériels et financiers de faire fonctionner le dispositif ne lui sont pas donnés : pas de regroupements physiques, pas de rémunération du suivi à distance. Il s'agit en définitive d'une interaction de confirmation : « nous n'avons pas les moyens financiers au GRETA de faire fonctionner ce dispositif, faisons en sorte d'assurer la viabilité de la formation de nos stagiaires ».

Le formateur en bureautique, Raoul, est dans une situation différente. Il a un statut de vacataire, il est donc dans une situation plus précaire que Laurent, car il souhaite la stabilisation de son activité et l'accès à un statut de contractuel. Il a dix stagiaires en formation à distance. Pour ces dix stagiaires, l'activité effectivement prise en compte consiste en trois heures par mois de regroupements physiques. Il mesure le décalage entre son investissement personnel dans la réalisation du projet, et, non seulement l'absence de bénéfice dans l'amélioration de son statut de vacataire, mais aussi la réduction des heures rémunérées induites par ce nouveau dispositif. Il revendique la prise en compte de son activité de formateur distant : prise en main à distance, suivi,

réponses aux questions, corrections des exercices. Il n'accepte pas d'effectuer ce travail bénévolement, tout en étant conscient des exigences de rentabilité. Il pallie la difficulté en opérant ce suivi et ce déblocage des problèmes lors des regroupements physiques. Il précise aussitôt que ce système est inefficace : les stagiaires font des impasses, contournent les difficultés. Le responsable de salle en CES, qui usurpe le rôle du formateur, n'est pas compétent. **Raoul est dans une logique de démonstration de l'importance du rôle du formateur, contrairement à Laurent, il n'agit pas pour tenter de sauver la situation sur le plan pédagogique.**

Mais ces deux logiques d'action différentes convergent vers le retour à deux situations idiomatiques standard :

- la situation de formation individualisée, en face à face pédagogique, sur le site pilote
- la situation d'autoformation, ou de formation accompagnée, dans un centre de ressources délocalisé

2.1.4.6. Une logique commune de revalorisation des outils de formation

Pour des raisons différentes, formateurs et CFC vont, au cours de cette expérience, revaloriser les outils pédagogiques produits par les formateurs.

La situation de formation à distance se caractérise finalement par la non utilisation des équipements de communication. Ceci concourt à la valorisation de l'objet « outil de formation » créé par le formateur. Raoul valorise les outils qu'il a créés, c'est dans cette production que le travail du formateur est tangible. « La clef de voûte, c'est l'outil », puisque le travail de formation à distance est inexistant (annexe 13). Puisque le formateur aux pieds nus a usurpé son rôle de formateur, la seule expression identitaire de sa compétence, c'est celle de la création d'outils pédagogiques, c'est tout ce qui lui reste. Il détient une compétence de concepteur, contrairement à son rival. Laurent adhère aussi à cette revalorisation de l'outil.

L'identité professionnelle des formateurs est profondément imprégnée de ces valeurs d'autonomie et d'individualisation. Pour tous les acteurs, les expressions caractérisant la FOAD révèlent cette ambiguïté d'interprétation : les termes « autoformation », « formation délocalisée » et « formation à distance » sont tour à tour employés. La création d'outils pédagogiques est une composante essentielle de l'activité d'un formateur GRETA, institutionnellement reconnue et valorisée, l'outil est le pivot de

toute formation individualisée. Les formateurs ne peuvent asseoir leur identité, leurs compétences, que sur la matérialité de ce qu'ils ont créé, les outils d'ingénierie pédagogique.

Il faut toutefois noter que cette création d'outils est partielle, puisque les formateurs ont utilisé des logiciels existant dans le commerce, ce sont des outils d'ingénierie pédagogique leur permettant d'exploiter et d'intégrer des supports existants.

2.1.4.7. L'exploitation de l'expérience : le renforcement des situations d'autoformation accompagnées au centre de ressources du site pilote

Alain réinjecte ce travail de création d'outils dans une utilisation plus intensive de l'autoformation sur le site pilote. Les outils sont mutualisés au centre de ressources pilote. Ces derniers sont maintenant plus performants, puisque les formateurs ont fait des efforts pédagogiques de conception, en vue d'une utilisation la plus autonome possible. Ils ont conçu des livrets d'accueil et d'accompagnement personnalisés. On peut donc inscrire davantage de plages d'autoformation dans le parcours des apprenants, puisqu'il y a progression de la qualité pédagogique des outils. Cette répartition peut atteindre, pour certains apprenants, 50 % d'heures d'autoformation et 50 % d'heures de face à face pédagogique. Si l'on prend le cas de Raoul, on constate que cette utilisation en autoformation des nouveaux outils plus performants qu'il a créés renforce encore la diminution de ses heures de service sur le site pilote.

Ces séances d'autoformation ont lieu au centre de ressources du site pilote, sans la présence du formateur, avec l'accompagnement documentaire, psycho-pédagogique et méthodologique de la responsable du centre de ressources. Cette dernière précise d'ailleurs qu'il s'agit davantage de « formation accompagnée » que « d'autoformation accompagnée ». L'identité professionnelle de la responsable du centre de ressources est aussi convoquée. Elle souhaite que ces stagiaires, inscrits d'office en autoformation pour une part importante de leur parcours, puissent effectuer leurs apprentissages. Avec une fréquentation régulière de groupes de quinze personnes, elle n'a plus le temps d'assurer le travail de veille et de gestion documentaire indispensable dans un centre de ressources. Elle effectue un service annuel de 80 % d'un temps complet, sur la base d'heures dé-coefficientées (0.46 d'une heure de face à face). Cette expérimentation se traduit donc rapidement par une réduction des frais de personnel.

La diminution des heures de service des formateurs, liée à l'augmentation du nombre d'heures d'autoformation accompagnées par la responsable du centre de ressources, sur le site pilote, par le « reponsable-de-salle-formateur aux pieds nus » dans le centre de ressources délocalisé permet d'asseoir la santé financière du GRETA. Ces heures d'intervention en centre de ressources sont dé-coefficientées mais facturées comme des heures de formation classiques. Le développement de l'autonomie et le travail personnel en centre de ressources sont des valeurs pédagogiques qui servent aussi les intérêts de flexibilité et de rentabilité de la structure.

2.1.4.8. La situation finale : un redéploiement plus rentable des situations idiomatiques standard

L'ensemble du système des communications, à travers les difficultés techniques et les contraintes financières, concourt à reproduire, à travers ce dispositif de formation à distance, tout en modifiant leur répartition, deux situations idiomatiques : le face à face en formation individualisée et l'autoformation accompagnée en centre de ressources (sur le site distant).

Notons trois évolutions importantes :

- les locaux du site distant « tiennent lieu » de centre de ressources, mais les stagiaires du site distant disposent d'un fonds documentaire réduit à sa plus simple expression (quelques usuels et dictionnaires) ;
- le responsable de salle du site distant est intronisé par la situation comme un formateur responsable de centre de ressources, alors qu'il est en statut précaire, et qu'il n'a suivi aucune formation documentaire ou pédagogique spécifique.
- l'expérimentation de ce dispositif de FOAD exerce des effets, par l'entremise de la mutualisation des outils, sur l'ensemble de l'ingénierie de formation du site local pilote : un renforcement des heures d'autoformation en centre de ressources dans chaque parcours, qui conduit à la diminution des heures de service pour les formateurs.

2.1.4.9. Un constat commun : l'insuffisance du dispositif

Le constat sur la situation actuelle est en partie commun à l'ensemble des acteurs : leur façon de l'exprimer est la revendication du terme « expérimentation ». Tous

rappellent que ce dispositif est expérimental. Ceci veut dire qu'il n'est pas opérationnel. : « le dispositif ne fonctionne pas encore dans la forme qu'il doit avoir, nous sommes donc encore en expérimentation ». Tous reconnaissent implicitement que ce dispositif ne peut être qualifié de dispositif de FOAD. L'on peut relever l'ambiguïté des termes utilisés pour définir la FOAD : tantôt qualifiée de « formation délocalisée », tantôt qualifiée de « formation à distance ».

De fait, l'expérimentation est terminée puisque le gâchis est reconnu par tous les acteurs, et que les actions concourent à ne pas faire évoluer le dispositif. L'expérimentation a échoué. On constate chez tous les formateurs interviewés une aisance à parler de la préparation du projet, de ce qui était prévu, préconisé, mais une gêne, une réticence à évoquer le fonctionnement actuel du dispositif.

Un article relatif à l'expérience est paru dans la revue *Convergences* en décembre 1996, soit quelques mois après le début de l'expérimentation. Les formateurs concernés ont apporté leur contribution pour alimenter cet article.

Dans cet article est déjà prévue la seconde phase d'extension-transformation du dispositif : « s'étendre à d'autres espaces, répondre à d'autres publics, diversifier les contenus de formation », avec des partenariats financiers plus larges, ainsi que le renforcement de la collaboration entre le CAFOC et l'équipe du GRETA en charge du projet. On retrouve bien ici la nécessité d'amortir les investissements sur une assiette financière plus solide, et la demande de conseils et d'appuis évoqués par les formateurs

Deux extraits traduisent bien le constat commun des formateurs et du CFC, conscients d'avoir contribué à la reproduction d'un schéma connu :

> « La formation délocalisée induit aussi des enjeux pédagogiques. Ainsi, comment être aussi performant que nous pensons l'être, en face à face, sans reproduire les mêmes schémas d'échanges (formateur-enseignant/formé-dépendant) ? »[…]
>
> […] «Mais la finalité n'est pas de reproduire à distance les conditions de la formation présentielle».

Alain est conscient de l'inefficacité pédagogique et technique du dispositif. Il constate que le système technique de communication est coûteux et déjà obsolète. Il envisage la professionnalisation du dispositif dans ses composantes techniques et pédagogiques.

2.1.4.10. Une double demande de reconnaissance identitaire

Les formateurs n'ont pas eu de retour pédagogique sur l'utilisation de leurs outils, compte tenu des conditions dans lesquelles l'expérimentation s'est déroulée. Les outils, qu'ils sont fiers d'avoir créés, leur ont échappé : utilisés très largement sans leur intervention. Formateur recherche Formateur. Son évanouissement quasi total du système, excepté dans le travail d'ingénierie en amont, a également des conséquences financières, puisqu'il se traduit directement par une diminution de ses heures de service. Si la recherche et la création préalables à l'expérimentation ont été rétribuées, **la mise en œuvre de l'expérimentation se traduit directement par une chute du nombre d'heures de service, y compris et surtout dans les interventions classiques.** Les outils que les formateurs ont construits sont très largement utilisés sans eux. Ils n'ont pas été en mesure de mettre en œuvre leurs propres préconisations pédagogiques. Tout se passe comme s'ils avaient été les agents de leur disparition.

Ils veulent bien « faire le deuil du face à face » et « travailler autrement », mais ils réclament tout ce qui peut restaurer l'image, la voix du formateur : l'utilisation de la visioconférence, du téléphone, et plus généralement de tous les outils de communication maintenant permis par la technologie : forums, messagerie… , ainsi que la rémunération des heures de travail du formateur distant…. en bref, **les moyens d'accompagner eux-mêmes, l'autoformation de leurs stagiaires.**

L'on ne peut manquer de relever le parallèle entre la revendication de reconnaissance identitaire des formateurs dans leur organisation, surtout par le CFC, et la revendication de leur reconnaissance identitaire « sur la scène pédagogique », par leurs stagiaires apprenants. Cet espoir de « gain » en reconnaissance identitaire dans leur organisation, **qui pouvait être « échangé » contre « une perte de présence » sur la scène pédagogique, n'était qu'un leurre.** Un amenuisement d'un espace de liberté d'expression identitaire, sur la scène pédagogique, ne s'est pas traduit par un nouvel espace d'expression dans l'organisation. Effacés de la scène organisationnelle, ils sont effacés de la scène pédagogique.

Godot contre Godot (bis)… (métaphore)

L'autre Godot, caché dans les coulisses, ou dans le vestiaire des artistes, tente de revenir sur scène, mais il ne peut rester longtemps.

C'est lui qui a maintenant les pieds nus. Il cherche son public. Celui-ci est sur scène. Quel est maintenant le vrai Godot ?

C'était donc le nœud dramatique de cette pièce « Godot contre Godot ». Les acteurs doivent jouer avec deux Godot, qui se prennent chacun pour l'unique.

Les formateurs veulent que le CFC reconnaisse leurs compétences d'auteurs scénaristes et leur donne les moyens de revenir sur scène. On n'a pas respecté le texte qu'ils avaient écrit. Avec cette mise en scène, à peu de frais, le texte, dénaturé, ne pouvait plus être joué. Les figurants, et même le public, écrivent une autre pièce en la jouant.

Le formateur n'est plus qu'un auteur malgré lui, dont on a parodié le texte.

Pour toute nouvelle pièce, il doit connaître le budget et tenter d'intégrer la mise en scène dans le texte, faire en sorte que les didascalies fassent partie du texte, à la manière de Peter Handke (*)

(*)HANDKE, Peter (1985).-*Le pupille veut être tuteur*.- Paris : L'Arche.- 60 p.)

2.1.4.11. L'absence de bilan formalisé et les revendications des formateurs

L'élaboration de tableaux de bord, à l'aide d'instruments de suivi pédagogique étaient programmés dans le projet, et ces fonctions sont effectivement disponibles. Elles n'ont pas été utilisées. Cette absence d'évaluation est une communication : les formateurs démontrent ainsi que cette expérimentation n'en est pas une, qu'elle n'existe pas, qu'il n'y a pas lieu de l'évaluer. Le dispositif n'est pas conforme aux préconisations. Cette évaluation serait faussée. Si l'on révèle que les stagiaires ont effectué, malgré ce fonctionnement dénaturé, quelques acquisitions, un apprentissage au moins partiellement réussi, l'on pourrait hâtivement en tirer des conclusions sur l'efficacité de la formation dans un tel dispositif, alors qu'elle est due à leur seule conscience professionnelle.

S'ils récusent le fonctionnement actuel du dispositif, les formateurs témoignent un intérêt encore vivace pour la FOAD. L'échec du dispositif actuel ne les a pas détournés de la réflexion, de la recherche d'un modèle de formation à distance satisfaisant sur le plan pédagogique, tout en répondant aux contraintes financières.

Ils renvoient d'abord le CFC à son rôle commercial, à la nécessité de prospecter et de recueillir un nombre d'inscrits suffisant pour assurer le seuil de rentabilité permettant de financer le travail d'accompagnement à distance. Ce dernier est tout à fait conscient de la nécessité impérative d'élargir le dispositif en direction des entreprises, et d'adjoindre des fonds privés aux fonds publics (compte tenu du faible prix de l'heure de formation). Il sait que les investissements techniques sont à renouveler avant amortissement. Il souhaite aussi que le centre de ressources du site pilote devienne un centre de ressources relais de l'accompagnement à distance.

Les formateurs demandent le respect de leurs préconisations pédagogiques, qui n'ont pas été suivies : la prise en compte des pré-requis en ce qui concerne le profil d'un apprenant distant, la nécessité d'un regroupement physique tous les quinze jours, la rénovation du système technique de communications au service des exigences pédagogiques, la prise en compte de l'accompagnement à distance.

Il sollicitent au CAFOC l'appui technique qui leur a fait défaut pour les préconisations techniques : une connexion en Intranet, un système de visio-conférence, un système de prise en main permettant simultanément le dialogue.

Ils demandent que les préconisations pédagogiques et les préconisations techniques soient prises en compte en interaction, que les données financières soient connues, que les informations circulent. C'est l'ingénierie globale de formation qui a fait défaut.

Ils veulent travailler en équipe élargie, avec les formateurs qui n'ont pas participé à la première expérimentation. Ils demandent une formation au multimédia et à Internet. Mais ils souhaitent que cette formation soit assurée par leurs collègues Raoul et David. Ils s'instituent ainsi en collectif de valorisation de leurs compétences internes. David n'a pas participé à la préparation passée du projet dans ses composantes techniques, mais il étudie actuellement les moyens de mettre le système en Intranet. Il est reconnu comme techniquement et pédagogiquement compétent par ses collègues, puisqu'il est formateur. Ils rappellent ainsi que leur GRETA local, pionnier, a déjà à son actif deux ans et demi de réflexion sur la question de la formation à distance. Ils refusent, pour cette formation, l'intervention de Henri, exerçant dans un GRETA voisin, mais sollicité par le CAFOC pour former les formateurs des GRETA locaux aux nouvelles technologies. Ils n'apprécient pas les modes de travail dans ce GRETA voisin, et savent qu'Henri n'a pas encore d'expérience solide en matière de formation à distance.

Ils veulent enfin disposer au centre de ressources de toutes les informations nécessaires à leur recherche, et par conséquent de ressources documentaires suffisantes.

2.1.4.12. Rôles et attentes de rôles

Les acteurs ont tous agi de concert pour restaurer et renforcer un modèle connu, celui de l'autoformation accompagnée, ou de la formation accompagnée dans un centre de ressources, qu'il soit local ou distant. Les acteurs sont unanimes pour constater l'inadaptation actuelle du dispositif.

Cependant, la mise en relation des définitions de la situation pour chaque acteur (cf. annexe 14) et la comparaison des rôles et attentes de rôles, effectuées à l'aide de la méthode actionniste (MUCCHIELLI. A (dir), 1996, p.12-13) mettent en évidence, derrière ce constat commun d'inadaptation du dispositif et d'échec de l'expérimentation, des différences de visions et d'interprétation de la situation, **dont l'enjeu central est la reconquête de leur identité professionnelle par les formateurs, et la reconnaissance de leurs compétences par leur hiérarchie** (tableau 21).

Tableau 22. Rôles et attentes de rôles

	CFC	Formateurs	Liliane (responsable du CR)
CFC	assurer la rentabilité financière des dispositifs élargir le marché obtenir les financements nécessaires à l'évolution du dispositif faire évoluer les compétences des formateurs construire un nouveau dispositif rentable, adapté et professionnalisé	évoluer dans leur rôle pédagogique acquérir de nouvelles compétences s'investir dans la création d'outils pour l'autoformation s'investir dans l'évolution du dispositif intégrer les exigences de rentabilité	assurer l'accompagnement de l'autoformation au centre de ressources du site local acquérir de nouvelles compétences participer à l'évolution du dispositif (dans la conception)
Formateurs	conquérir des clients pour financer le travail du formateur distant obtenir des financements d'investissement permettant la viabilité du dispositif affecter un budget suffisant au centre de ressources pour élargir et actualiser (outils, manuels, documents, CD-ROM)	retrouver une identité à travers le fonctionnement de dispositifs innovants réfléchir à la construction de ce rôle et le renégocier dans ses composantes techniques (présence du formateur distant par la visioconférence), pédagogiques (redéfinir des critères de viabilité pédagogique) et financières (les investissements nécessaires, la rémunération du formateur distant)	les assister dans la conception des dispositifs effectuer une veille documentaire mettre à leur disposition des ressources adaptées (documents, CD-ROM) les aider dans leurs recherches d'informations
Liliane	idem *(cf supra)* + : coordonner les aspects financier, technique et pédagogique lors de la création ou de l'évolution d'un dispositif affecter un budget suffisant pour les ressources nécessaires aux stagiaires et aux formateurs (documents, outils, CD-ROM)	idem *(cf supra)*	effectuer un travail pédagogique d'accompagnement sans verser dans la formation sur le site local mettre à disposition des ressources pour les formateurs et assurer la fonction documentaire s'investir dans l'évolution des dispositifs

2.1.5. Analyse du système des échanges

L'analyse du système des échanges nous permet de repérer l'évolution des couplages relationnels en cours d'expérimentation sur le site distant, mais aussi les réactions en chaîne entre les demandes de reconnaissance identitaire en situation de formation, et les demandes de reconnaissance des formateurs auprès de leur hiérarchie.

2.1.5.1. Le système de relations du dispositif de FOAD

Notre analyse phénoménologique de situations d'apprentissage distant (chapitre 2.1.2) a déjà mis en évidence différentes interactions et processus de différenciation, à travers une évolution des couplages relationnels, à partir du couplage initial stagiaire/formateur distant :

- le processus de constitution d'une solidarité collective face à la dévolution du formateur absent (couplage collectif de stagiaires/formateur distant) ;
- le processus de différenciation complémentaire entre les stagiaires et leur « grand frère » local, permettant au processus de différenciation entre stagiaires locaux de se déployer, pour rendre la situation normée et viable (couplage stagiaire/formateur improvisé local) ;
- le processus de différenciation symétrique entre le formateur distant et son double au pieds nus (couplage formateur distant/formateur rival).

2.1.5.2. Le système des échanges entre formateurs et CFC

Nous avons déjà évoqué la situation paradoxale dans laquelle se trouvent les formateurs. L'expérimentation de ce dispositif leur permet dans un premier temps de conserver leur quota de service, mais dans un deuxième temps, elle se traduit par leur disparition de la scène.

Cependant, ils sont conscients que l'utilisation et la maîtrise des TICE est nécessaire pour leur avenir professionnel, et qu'ils ne peuvent faire l'impasse sur le développement de ces compétences.

Ces interactions cumulatives conduisent à une schismogénèse symétrique, les formateurs renvoyant le sommet stratégique à son rôle, au respect des exigences

pédagogiques, à la dotation en moyens organisationnels, financiers et administratifs nécessaires, le CFC renvoyant les formateurs au nécessaire développement de leurs compétences. Cependant, la position « down » des formateurs est renforcée : les formateurs n'ont pas eu l'opportunité de démontrer leurs compétences, car leur « texte » a été dénaturé.

2.5.1.3. Des demandes de reconnaissance identitaire en chaîne

Notre analyse phénoménologique et nos deux métaphores (*« en attendant Godot »* et *« Godot contre Godot …bis »*) ont mis en évidence **l'enchaînement des demandes de reconnaissance identitaires :**

- Les stagiaires veulent que leur formateur du site pilote les reconnaisse, mais ils sont confrontés au déni d'eux-mêmes ;
- Le formateur distant revendique la reconnaissance de son identité de « vrai » formateur aux yeux de ses stagiaires distants, en s'opposant à son double imposteur ;
- Les formateurs revendiquent auprès du CFC la reconnaissance de leur identité de « vrais » formateurs compétents, mais ils sont confrontés au déni, puisqu'il leur est encore demandé d'acquérir les compétences nécessaires.

2.1.6. Analyse des niveaux de changement, des niveaux d'apprentissage

2.1.6.1. Les niveaux d'apprentissage des stagiaires sur le site distant

Nous avons vu que la communication d'absence du formateur, cette dévolution qui n'est pas intentionnelle sur le plan pédagogique, est à l'origine de la **constitution d'un collectif apprenant constitué des stagiaires en formation, qui vont d'abord s'entraider, puis formuler une demande de contre-dévolution collective.** Cette constitution du groupe est **source d'apprentissage,** car les stagiaires doivent mettre d'abord des mots sur ce qu'ils font, puis synthétisent et formalisent des demandes collectives au formateur distant.

Nous trouvons certaines analogies entre ces situations et les recherches autonomes effectuées au CDI par notre petit groupe de recherche sur le Japon (cas « l'aventure

TPE, au chapitre 3 de notre deuxième partie). **Dans les deux cas, les stagiaires forment une identité collective et apprennent sans le regard du formateur, grâce à l'absence du formateur, et en défi contre lui.** Mais dans « l'aventure TPE », ce sont les élèves qui s'extraient de cette influence, alors que dans notre cas présent, ce sont les stagiaires qui subissent cette communication d'absence.

Cependant, cette situation ne va pas perdurer, puisque les stagiaires ne parviennent pas à trouver seuls les réponses à toutes leurs questions. Nous avons aussi évoqué la nécessité de **recréer les normes d'un apprentissage formel**, conformément à des situations idiomatiques standard qui sont aussi présentes à l'esprit des stagiaires : il faut bien qu'il y ait un formateur et des apprenants.

Nous avons aussi mentionné le statut, l'âge, le manque d'expérience du formateur improvisé comme éléments inducteurs des modes relationnels et des méthodes « pédagogiques » utilisés : le tutorat d'un grand frère, puis la démonstration suivie d'imitations, en rupture avec le mode « explicitant » de l'apprentissage collectif antérieur.

2.1.6.2. La convergence des formes situationnelles entre la situation de formation délocalisée et la situation de formation en regroupement

En raison de la compétition qui l'oppose à son rival, le formateur distant va modifier la forme de ses interventions, et entrer, lui aussi, dans une logique de démonstration de ses compétences, mais aussi de démonstration de l'incompétence de ses stagiaires et de son rival.

2.1.6.3. L'apprentissage du formateur aux pieds nus

Le formateur aux pieds nus va acquérir, tout au long de cette expérience, des compétences techniques concernant la maîtrise des logiciels. Il faudra toutefois qu'il parvienne, une fois reconnu comme « formateur » par ses anciens pairs statutaires, à se dégager de cette utilisation monoréférentielle d'une logique démonstrative de type « one best way ». Cela signifie pour lui qu'il doit **s'engager dans une réflexion pédagogique, permise maintenant par la reconnaissance de cette nouvelle identité par les stagiaires, mais aussi encore difficile, du fait de sa compétition avec le formateur du site pilote.**

2.1.6.4. L'apprentissage des formateurs

Nous avons présenté et analysé, au cours des chapitres précédents, les conditions dans lesquelles cette expérimentation s'est déroulée. La conception et l'expérimentation de ce dispositif ne mobilisent pas l'ensemble de l'équipe pédagogique, mais seulement deux personnels formateurs relativement stables (Liliane et Laurent), un formateur vacataire (Raoul) et le CFC. De plus, les expériences sont fragmentées, puisque le travail de conception est divisé, que les expérimentations sont différentes pour Laurent et pour Raoul, très restreintes, au demeurant, et qu'il n'y a pas de retour collectif. La situation de communication initiale produit l'émergence d'un nouveau référent collectif qui instaure successivement, dans le référentiel implicite des compétences du formateur : l'acquisition ou le perfectionnement de compétences techniques en informatique, la création d'outils dans une perspective de complémentarité entre les supports (multimédia, outils papier, manuels…), la mise en œuvre d'une démarche d'ingénierie pédagogique spécifique intégrant l'utilisation de moyens technologiques de communication synchrones et asynchrones, le montage et la conduite de projet, l'organisation de dispositifs et la mesure de leurs effets, soit la maîtrise de compétences en ingénierie de formation.

Cependant, la ponctuation de la séquence de faits amène les acteurs à rejouer un jeu connu, tout en admettant que celui-ci n'est pas satisfaisant. Chaque nouvelle interaction est une réduction des possibles :

Ces réductions successives des possibles font avorter les émergences de rôles nouveaux chez les formateurs et concourent à la restauration de rôles anciens. Le tableau suivant présente ces différentes transformations/restaurations.

Tableau 23. Rôles des formateurs et transformations/restaurations

Rôles	Transformations/Restaurations
Monteur de projet Co-concepteur d'un dispositif ***(rôle émergent)***	Les préconisations pédagogiques ne sont pas prises en compte Les équipes projet travaillent de façon cloisonnée. Les ingénieries technique, pédagogique et de formation sont conçues séparément. La dotation en moyens organisationnels et financiers n'est pas vérifiée
Concepteur et négociateur de parcours et d'itinéraires en relation avec une typologie de publics cibles et la prise en compte de nouvelles modalités organisationnelles ***(rôle habituel, en transformation)***	Les modalités prévues d'accueil des candidats et de gestion de ces parcours ne sont pas respectées. Ces parcours redeviennent classiques
Auteur : créateur d'outils dans une perspective d'utilisation du multimédia la plus autonome possible (***rôle habituel, mais en développement)*** Auteur : concepteur et producteur d'outils multimédia, maîtrisant les compétences techniques en NTE nécessaires au changement de support ***(nouveau rôle)***	Les formateurs développent un rôle d'évaluation de produits multimédia existant dans le commerce, et de construction d'une ingénierie d'accompagnement autour de ces outils. Les outils sont utilisés pour l'autoformation en local et en FAD sans le formateur Les outils créés sont essentiellement sur support papier, à l'exception de pages écran servant de « menus »
Expert dans le choix et l'utilisation des outils de communication à distance, maîtrisant les compétences techniques en NTE nécessaires à l'utilisation de modes de communication distante ***(rôle émergent)***	Les choix techniques sont inadaptés Les outils de communication ne sont pas utilisés
Pédagogue, accompagnateur distant à travers la médiation d'un dispositif, initiateur et facilitateur d'un dialogue pédagogique distant ***(rôle émergent)***	Ces activités sont effectuées en face à face lors des regroupements physiques, ou sans le formateur, par la médiation du formateur improvisé, sur le site distant Abandon immédiat de la relation distante (dévolution sans intention pédagogique)
Communiquant avec des collaborateurs distants, et coordonnant les activités ***(rôle émergent)***	Relation symétrique avec le formateur rival, aucune collaboration (Raoul) Remédiation directe par entretien en face à face (Laurent)
Expert didacticien de sa discipline dans son domaine de formation ***(rôle habituel)***	Expertise injectée dans les outils, mais sollicitée uniquement au cours des regroupements physiques (concurrence du formateur aux pieds nus) ou d'entretiens individuels Aucune remédiation improvisée à partir de situations par conception de nouveaux supports (fiches d'aides, nouveaux exercices…) ou remaniements des outils existants
Chercheur- Expérimentateur Évaluateur d'une expérimentation **(*rôle émergent)***	L'expérimentation a tourné court, mais les formateurs revendiquent ce rôle.

Les fondements de la culture GRETA ne sont ni interpellés, ni même questionnés. Le dispositif de FOAD, tantôt appelé « formation délocalisée », tantôt appelé « autoformation », tantôt appelé « formation à distance », est ramené au connu : formation individualisée et autoformation, qui forment le cadre clôturant les possibilités de choix.

Il y a cependant un changement de niveau I, un apprentissage « en simple boucle », les formateurs ayant appris à mieux faire de la même chose. Ce changement n'est pas à sous estimer.

- ils ont accepté une redéfinition implicite de leur rôle comme porteurs de projet,
- ils ont créé des outils en vue d'une utilisation la plus autonome possible par les stagiaires,
- ces outils ont été mutualisés au centre de ressources,
- sur des plages d'autoformation dans le centre de ressources du site pilote, des apprentissages sont effectués, avec les outils des formateurs, sans leur présence physique, avec l'accompagnement de la responsable animatrice du centre de ressources,
- ils ont l'honnêteté de reconnaître qu'ils ont reproduit des modèles pédagogiques connus, à travers ce dispositif de formation à distance. Au moins au niveau du discours, ils précisent que leurs compétences pédagogiques doivent évoluer,
- ils demandent tous une formation au multimédia et à Internet, alors que dans cette académie peu de formateurs demandent une telle formation. Ils souhaitent valoriser leurs compétences et montrer qu'ils ont été les premiers à s'investir dans l'expérience.
- ils revendiquent une reconfiguration de l'organisation : un travail décloisonné par ajustement mutuel, la participation aux décisions, l'accès aux sources documentaires nécessaires à leur travail, initiatrice d'une nouvelle réflexion collective, à laquelle souhaitent désormais participer les formateurs auparavant tenus à l'écart de ce dispositif

2.1.7. Niveaux d'apprentissage collectif et systèmes de ressources

Nous synthétisons maintenant, à partir des analyses qui précèdent, les éléments de réponse à notre problématique 3, celle des conditions de construction d'un dispositif apprenant.

2.1.7.1. Les ressources et contraintes organisationnelles

Le tableau 24 montre la limitation des ressources institutionnelles et organisationnelles, qui sera inductrice de limitations des ressources nécessaires à la conception et d'expérimentation du dispositif.

Tableau 24. Le premier niveau de ressources et de contraintes organisationnelles

Ressources	Contraintes
Ressources institutionnelles FOAD : axe de développement, contexte d'expérimentation européen, national et régional ⇩	**Contraintes institutionnelles** solitude du GRETA pionnier appui technique et méthodologique académique limité financements limités ⇩
Ressources organisationnelles buts de mission : implication et mobilisation des formateurs buts de système : l'avenir des formateurs est associé à l'expérimentation, l'enjeu est celui du maintien des emplois organisation de petite taille : composante adhocratique	**Contraintes organisationnelles** absence d'autonomie juridique et logistique du GRETA, utilisation des locaux du lycée, contraintes budgétaires buts de système et buts de mission se superposent de façon ambiguë. conflit entre deux buts de système (maintien des emplois et exigences de rentabilité) la configuration est seulement partiellement adhocratique. L'ajustement mutuel est limité, car les formateurs ne sont pas reconnus comme des experts, associés aux processus de décision, ce qui est normalement le cas dans une adhocratie (MINTZBERG, 1982, p.379)

Nous synthétisons maintenant les apports de ce niveau d'analyse, à l'aide de nos deux premiers principes directeurs :

1. La sortie d'une « pédagogie frontale » de transmission de connaissance, s'opère par un transfert de compétence des enseignants à la situation et au cours d'action. Ils conçoivent et organisent un plan d'action articulant des ressources institutionnelles, considérées comme des ressources logistiques mobilisables dans le contexte organisationnel.

Le travail de conception de ce plan d'action est ici cloisonné. L'organisation n'est reconfigurée ni en amont du processus de conception, ni pendant ou à l'issue de l'expérimentation. **C'est d'ailleurs ce que revendiquent les formateurs à l'issue de l'expérimentation, un véritable fonctionnement adhocratique,** concrétisé par l'association aux prises de décision, le travail en ajustement mutuel et la reconnaissance de leur expertise. Les formateurs ont appris, à partir de cette expérience, ils ont mesuré l'importance des modes d'organisation du travail dans la conduite de tels projets.

Les contraintes logistiques ne sont pas suffisamment étudiées, en interaction avec les autres composantes du projet. La question de savoir si ces ressources logistiques étaient **mobilisables dans le contexte organisationnel** n'a pas été examinée, comme en témoigne l'implantation du local technique de communication distante, déconnectée des sphères d'activité des formateurs.

Examinons maintenant le deuxième principe :

2. Ce plan d'action est tourné vers un public connu et reconnu, il est orienté par une connaissance empathique des apprenants, et de leurs enjeux. Ceux-ci sont d'abord compris et acceptés comme ils sont.

Les formateurs sont mus par des buts de mission, ils doivent faciliter l'accès de tous à la formation, en limitant les frais de transport, et ainsi réduire les inégalités dans les zones rurales défavorisées. Mais l'avenir du GRETA, l'évolution de leurs compétences et le maintien de leurs emplois sont associés à cette expérimentation (buts de système). La FOAD s'adressera cependant à un public spécifique (maturité, autonomie, motivation, engagement dans un projet personnel..), elle ne concerne pas au départ tous les demandeurs. Cette expérimentation doit d'abord être menée dans de bonnes conditions, avec des publics particulièrement adaptés.

2.1.7.2. Le deuxième système de ressources : la dialogique des activités

Tous les éléments « organisationnels » que nous venons de relever seront inducteurs de limitations dans les modes d'initialisation des activités « de FOAD » :

- Le caractère solitaire de cette expérience pionnière dans l'académie ;
- La faible taille financière du GRETA ;
- L'utilisation des locaux de l'établissement support ;
- Les subventions versées seulement pour deux ans ;
- L'intérêt d'une dotation en équipement et d'une manne financière permettant de boucler les contrats des formateurs ;
- Le travail en équipe projets compartimentées ;
- Le manque de personnes ressources externes (experts, formateurs, consultants) ;
- L'absence d'appui technique pour les équipements de communication.

Nous récapitulons ici les éléments d'analyse développés dans nos chapitres 2.1.2. (analyse phénoménologique), 2.1.4. (analyse sémio-contextuelle) et 2.1.5 (analyse du système des échanges), puis nous les synthétiserons, en les confrontant aux principes 3 à 6.

Tableau 25. Le deuxième système de ressources : la dialogique spatio-temporelle et relationnelle des activités

Préconisations	Limitations
public motivé et spécifiquement adapté	tous les demandeurs sont admis, compte tenu de leur rareté le marché actuel est limité aux fonds publics il faut que le dispositif soit déjà expérimenté et viable pour s'adresser aux entreprises, mais ce marché est limité
domaines de formation basiques et limités	le retour d'expérience sera de plus en plus restreint c'est un formateur vacataire qui s'investit et intervient dans le principal domaine de formation c'est une opportunité d'intervention pédagogique du responsable de salle (niveau bac +2), favorable à la restauration des situations idiomatiques en présence
alternance de situations d'apprentissage à distance et de regroupements physiques (15 jours)	en raison du manque d'effectifs, les regroupements physiques sont supprimés (Laurent) ou réduits à la fréquence d'une fois par mois (Raoul) car la rentabilité n'est pas assurée
alternance de situations d'apprentissage autonome et de situations de communication distante avec le formateur relation synchrone : téléphone, prise en main à distance relation asynchrone : synchronisation des dossiers et récupération des travaux, renvoi des exercices corrigés, réponses aux demandes envoyées par fax	le local technique est éloigné des activités des formateurs (conception capitalistique des équipements de communication) ligne téléphonique est inadaptée les systèmes logiciels sont défaillants les communications téléphoniques sont coûteuses le travail du formateur distant n'est pas rémunéré (absence de cahier des charges clair et validé par tous, absence de norme)
soutien technique et psychologique apporté par le responsable de salle stimulation de la communication avec le formateur distant par le responsable de salle	personnel précaire, n'est pas formé spécifiquement pour cette activité ce rôle n'est jouable que si le formateur distant communique, sinon le sentiment de solitude sera renforcé cette limitation de rôle n'est viable que si l'activité du responsable de salle est valorisée, et s'il communique avec le formateur distant, comme membre de l'équipe de formation
Ressources documentaires et pédagogiques : logiciels d'apprentissage, livrets d'accueil, guides, dictionnaires…	Ressources insuffisantes : manque de variété à l'intérieur d'un domaine (autres outils de formation)

Nous reprenons l'évaluation de la mise en œuvre des principes 3 ;4,5 et 6 :

> 3. Dans le paradigme constructiviste, ce plan d'action définit l'apprentissage comme « situé » pour des apprenants : les connaissances s'acquièrent empiriquement en situation

L'apprentissage est situé au départ « par l'outil » (logiciels et guides d'apprentissage), par la relation avec le formateur distant (couple relationnel stagiaire/formateur distant), et par la relation avec le responsable de salle. La relation entre le formateur distant et le responsable de salle doit être complémentaire.

> 4. Si la construction est perçue comme séquentielle, elle perd son caractère linéaire et répétitif : ponctuations, cycles, rétroactions en constituent le cadre temporel.

La construction est séquentielle en alternance (situations d'apprentissage distant, situations de regroupement pédagogique qui constituent un cycle repère d'intégration des apprentissages antérieurs et de projection vers les apprentissages ultérieurs, de redynamisation des relations). La seule hétérogénéité introduite dans le système doit venir des apprenants, initiateurs d'une communication distante avec leur formateur en cas de difficulté.

> 5. Dans cette conception, il y a une prise en compte tacite de l'articulation récursive entre les différents mobiles d'action en situation, les objectifs affichés, et les objectifs d'émergence d'apprentissage.
>
> 6. La complexité de ce dispositif est dialogique. Dans cette complexité, il y a des antagonismes qu'il faut en permanence tenir ensemble. Ce sont des ressources de variété et de limitation, de désordre et d'ordre, qu'il faudra combiner. Ces ressources ne se mobilisent pas directement et unilatéralement. Pour agir sur un contexte donné, il faut mobiliser et combiner les autres, en situation.

Nous ne relevons pas d'organisation préalable de cette récursivité, ni de cette gestion dialogique des ressources et des risques encourus.

2.7.1.3. Le troisième niveau de ressources : les expressions et les échanges

Le troisième niveau de ressources est constitué par les expressions et les échanges produits par l'organisation spatiale et temporelle des activités, le climat relationnel, les régulations, les repositionnements des acteurs entre eux. Les étapes de la séquence d'expérimentation en bureautique peuvent être traduites par l'alternance de limitations

et de variété, débouchant sur les interactions symétriques cumulatives entre formateur improvisé et formateur distant.

Tableau 26. La dialogique des expressions et des échanges (expérimentation en bureautique)

Limitations	Variété
Solitude du stagiaire isolé, Le formateur distant communique son absence	Ressource de la constitution des stagiaires en collectif auto-apprenant Entraide et mise en commun des méthodes
Le collectif ne parvient pas à résoudre les problèmes	Activité de synthèse et de formalisation commune des problèmes par le collectif Communication collective adressée au formateur distant
Le formateur distant ne communique toujours pas	Sollicitation du responsable de salle, émergence du formateur improvisé
Le formateur improvisé acquiert des compétences techniques Construction d'une situation idiomatique standard (conformité aux normes)	Opportunité d'apprentissage pour le formateur distant : conquête d'une nouvelle identité, construction d'une nouvelle relation avec son homologue « usurpateur »
Entrée dans un cycle d'interactions symétriques entre les deux formateurs rivaux : pas d'apprentissage	

La présentation de ce troisième niveau de ressources nous amène à ausculter les modalités de mise en œuvre de nos principes 7, 8, et 9.

> 7. Ces ressources peuvent être anticipées, mais elles se mobilisent en se construisant dans l'action pour favoriser l'émergence d'apprentissages. Dans l'action, la vision logistique des ressources qui seront sollicitées (rationalité procédurale) devient une vision stratégique, en situation, d'un dispositif comme système de ressources (rationalité téléonomique). Les enseignants deviennent alors tacticiens et veilleurs en situation dans la manipulation et l'utilisation de ressources stratégiques pour l'apprentissage.

Ce sont les stagiaires qui doivent d'abord porter seuls cette rationalité stratégique, mais celle-ci est ensuite portée collectivement par la communauté d'apprentissage. Cette responsabilité est enfin progressivement partagée entre le formateur improvisé et les stagiaires, avec une construction progressive du couplage (individu stagiaire/formateur local), conforme aux normes.

8. L'attention portée au processus d'apprentissage, plus qu'à la « vérité disciplinaire » peut déboucher, en situation, sur une vision plus constructiviste des connaissances disciplinaires, comme situées historiquement

Il s'agit ici de compétences en bureautique. Le collectif apprenant est amené à tester différentes méthodes, à les décrire, à formuler des questions. Leur apprentissage émerge d'une expérience individuelle et collective.

9. Elle peut déboucher aussi sur une vision constructiviste par l'enseignant de sa profession : l'enseignant apprend grâce à la nouveauté des situations, qu'il ne peut jamais anticiper complètement, car la situation présente modifie le déroulement des séances ultérieures. L'enseignant est à la fois en dehors de la situation (veille stratégique téléonomique), et dans la situation. Il remet en jeu, dans l'action, son identité en réagissant à l'imprévu, en construisant sa définition de la situation (rationalité téléologique).

Le formateur improvisé construit d'abord une rationalité téléologique, il doit redéfinir son identité en interaction avec les stagiaires. Il n'est pas encore capable « d'émerger » de la situation, qu'il tente d'abord de gérer, dans une logique de réponse rapide aux problèmes posés.

Quant au formateur distant, il subit d'abord la remise en jeu de son identité. La symétrie des relations qu'il entretient avec son double usurpateur l'empêche d'apprendre.

Limitations et émergences d'apprentissage interagissent, mais les limitations sortent gagnantes. Cependant, les stagiaires et le nouveau formateur institué ont beaucoup appris de l'expérience. Voyons maintenant plus globalement quels sont les apprentissages effectués par l'ensemble des acteurs à l'issue de la conception et de l'expérimentation de ce dispositif, et qui peuvent être réinjectés dans l'organisation.

2.1.7.4. L'autoréférence de l'expérimentation considérée comme un dispositif d'apprentissage

La tableau 27 récapitule, en écho à nos chapitres 2.1.4.10 et 2.1.4.11 concernant les demandes de reconnaissance identitaire et les revendications des formateurs, la dialogique de variété et de limitation s'exprimant dans l'organisation. **De ces interactions cumulatives, il ne reste que le refuge commun dans les outils, cristallisant des enjeux différents : expressions identitaires récurrentes d'une demande de reconnaissance de compétences de conception pour les formateurs, leviers de rentabilisation de l'activité pour le CFC.**

Tableau 27. La dialogique autoréférente du dispositif d'apprentissage

Variété	Limitation
conscience, par tous les acteurs, du risque de retour à des situations idiomatiques standard lorsqu'on expérimente un dispositif de FOAD conscience des exigences en termes de financement, d'échelle, de marché, d'équipements de communication	valorisation des outils d'autoformation produits par les formateurs : c'est ce qui reste de l'expérience question critique de la viabilité de tels dispositifs à très petite échelle
acceptation progressive par les formateurs de leur absence partielle de la scène pédagogique, du moment qu'ils sont reconnus comme experts concepteurs de dispositifs et d'outils acquisition de nouvelles compétences en ingénierie pédagogique : création d'outils dans la perspective d'une utilisation la plus autonome possible	redéploiement, grâce aux outils créés par les formateurs, de la situation idiomatique standard d'autoformation en centre de ressources, très rentable
demande par les formateurs d'une reconfiguration plus adhocratique de l'organisation : reconnaissance de leurs identités d'experts, ajustement mutuel en constellations de travaux, mise à disposition des informations concernant l'activité, mise à disposition d'un fonds documentaire nécessaire pour la recherche pédagogique	autres préoccupations d'ordre financier pour le CFC : celle de la disposition des locaux dans ce GRETA, le gestionnaire n'a pas une culture de communication interne sur l'activité, et la seule source de pouvoir du CFC, c'est celle du « marginal sécant », à l'interne et à l'externe (CROZIER, 1977, p.86)

Nous évaluons enfin la mise en œuvre du dernier principe, le principe 10 :

> 10. L'apprentissage est défini comme complexe : si les compétences mises en œuvre ne sont pas compartimentées dans l'action, des enseignants doivent être capables de concevoir ensemble des situations propices à l'apprentissage. Ceci implique une connaissance empathique de l'autre enseignant, d'abord reconnu comme il est. Mais ils sortent également, par les échanges et l'action commune, de leur logique de spécialisation. Notons que dans le cas présent, les concepteurs du dispositif sont aussi les

> aménageurs de ressources et les intervenants, même s'ils n'agissent pas toujours simultanément. L'alternance entre les intervenants et les lieux ne se traduit pas par une division accrue du travail, mais au contraire par une déspécialisation, et les formes des différentes situations alternantes ont tendance à converger .

Ce qui est maintenant présent dans l'organisation, c'est cette prise de conscience par le CFC et les formateurs de la complexité des situations d'apprentissage au sein d'un dispositif de FOAD, et **la demande faite par les formateurs d'une décompartimentation, de dé-spécialisation dans le travail, qui n'a pas eu lieu.** En effet, si l'expérimentation en bureautique a conduit à la convergence de formes situationnelles entre les situations de formation délocalisées et les situations de formation en regroupement, **la relation pédagogique a été confisquée par la relation de symétrie entre les deux formateurs rivaux. Nous n'avons pas eu ici affaire à une hybridation de situations, mais à un renforcement de situations idiomatiques standard rentables.**

2.2. La création d'outils en Intranet : 1999-2000

Nous allons maintenant décrire et analyser de nouvelles situations de travail, toujours dans ce GRETA, et toujours liées à la formation à distance, après deux ans de latence. Il s'agit de situations de conception et de production collectives de ressources pédagogiques, mises en ligne en intranet par les formateurs. Cette activité concerne donc spécifiquement une catégorie de personnels : les formateurs. Nous entrons dans l'analyse par la problématique 2, celle de l'apprentissage catégoriel dans une organisation. Nous analyserons ensuite, à l'aide de l'analyse sémio-contextuelle, sans déployer l'ensemble de nos couches d'analyse, cette production pédagogique commune qui restera très largement inexploitée.

2.2.1. Le déroulement de la formation-action, les productions réalisées

Ces situations de travail particulières sont initialisées par une commande contractualisée faite aux formateurs. Deux productions sont créées et mises en test, mais l'expérimentation reste inachevée, faute de candidats, faute de moyens financiers.

2.2.1.1. L'initialisation de la formation

Nous sommes dans une situation initiale analogue à la situation précédente. Les formateurs ne peuvent « boucler leurs contrats », en raison de la baisse d'activité. Cette opportunité est saisie pour qu'ils puissent suivre la formation aux nouvelles technologies qu'ils avaient demandée. Les formateurs ont obtenu gain de cause. Ils ne sollicitent pas le concours du CAFOC, et de l'intervenant recruté par l'académie. C'est l'un des leurs, David, chargé de la maintenance en informatique et formateur à l'utilisation d'Internet, qui va les former.

Cependant, il s'agit d'une formation-action. Un objectif de production d'outils est fixé. Il s'agit de mettre à disposition des ressources pédagogiques sur une plate forme en reliant en Intranet le site pilote et le site distant. La connexion avec un deuxième site distant est envisagée par la suite.

Les formateurs nomment David chef de projet, avec l'accord du CFC. Cette fois-ci, l'ensemble des formateurs contractuels et deux vacataires des quatre vacataires (qui ne sont pas des enseignants de formation initiale) sont partie prenante de cette formation-action :

- David : leur formateur et chef de projet, contractuel
- Laurent : formateur en mathématiques et en biologie, sollicité pour la première expérimentation, contractuel
- Dominique : formatrice en économie et en droit, contractuelle
- Françoise : formatrice en anglais, vacataire
- Raoul : le formateur vacataire en bureautique sollicité pour la première expérimentation
- Luc : formateur en mathématiques, contractuel
- Liliane : contractuelle, responsable du centre de ressources, sollicitée pour la réflexion préalable à l'expérimentation
- Gilles : « responsable de salle » du site distant, « formateur improvisé », fait partie de leur groupe de travail.

2.2.1.2. Initiation et réalisation d'une production d'entraînement

La première phase de cette formation action débute en juillet :

Durant la première semaine, ils suivent avec David une formation à l'utilisation d'Internet et à la création de pages web. Les formateurs sont soucieux d'acquérir des compétences dans ces technologies, qu'ils jugent indispensables. A l'issue de cette semaine, ils ont acquis ou consolidé des compétences d'internautes, et maîtrisent les notions des base concernant l'architecture d'un site web.

Au cours de la deuxième semaine, ils réfléchissent ensemble sur la définition qu'ils donnent de la FAD, à partir d'une réalisation commune : un petit outil en mathématiques consacré aux fractions. Ils partent donc d'une réalisation concrète, pour découvrir, « en faisant », tous les problèmes qui surgissent, et mener une réflexion pédagogique collective qui permette de dégager des règles communes de création d'outils sur un Intranet. Ils comparent l'utilisation d'un outil en FAD, et l'utilisation autonome d'un outil dans un lieu. Pour eux, un outil doit d'abord servir à acquérir de l'autonomie. Il faut mettre « la personne » en situation d'effectuer des analyses. Ils sont conscients de privilégier le travail sur l'autonomie à la prise en compte de la distance. De nombreuses questions, des débats animés émaillent cette production commune.

2.2.1.3. Lancement de projets de production

De septembre 1999 à la mi-octobre 1999, trois projets sont lancés, et avancés en partie : une réalisation en biologie, une réalisation en bureautique, une réalisation en anglais. Les formateurs se répartissent en équipes de travail : comme ils s'en sont rendu compte lors de la création collective du module de mathématiques, la contribution d'un formateur dont ce n'est pas le domaine de spécialité, à la création d'une production dans un domaine différent, est tout à fait utile.

- Groupe de travail en biologie, constitué de Laurent et de Françoise
- Groupe de travail en anglais, constitué de Luc et de Françoise
- Groupe de travail en bureautique, constitué de David, de Raoul (le formateur vacataire en bureautique) et de Gilles (le responsable de salle du site distant)
- David et Liliane constituent l'équipe technique de conversion au format .html et de mise en ligne

En anglais, il ne s'agit pas d'une création, mais d'un guide destiné à faciliter l'utilisation d'un outil d'apprentissage sur CD ROM existant dans le commerce. Finalement, celui-ci n'est pas réalisé. Françoise ne pouvant naviguer entre deux groupes différents, choisit d'apporter son concours à la production en biologie.

2.2.1.4. Le module de biologie

En biologie, il s'agit d'un « module » de niveau 5-4 destiné à des publics préparant un CAP ou un BEP dans le domaine sanitaire et social, ou un concours dans le domaine médico-social. Laurent crée le contenu pédagogique, le scénario sur support papier et produit la maquette complète. Son cours, saisi au format .txt, est ensuite transformé en format .html par David et Liliane, et mis en ligne après sa relecture attentive.

Ce module n'est pas constitué de cours, mais d'exercices d'application. L'apprenant utilise également un manuel produit par un éditeur scolaire pour les apports théoriques. Les exercices sont découpés en thèmes et en sous-thèmes. L'avancement est prévu au rythme d'un sous-thème par semaine. Les exercices sont de types variés, il y a aussi des jeux. En complément de ces exercices ponctuels, sont proposés des exercices d'analyse. Ces derniers doivent être imprimés par l'apprenant, renseignés de façon manuscrite, et renvoyés par fax.

Cette interface laisse à l'apprenant une totale liberté de navigation. Cette décision soulève de nombreux débats dans l'ensemble du groupe. Françoise et Liliane s'y étaient opposées, mais se sont inclinées devant la majorité. L'apprenant n'est pas tenu d'avoir réalisé tous les exercices d'un thème pour aborder le suivant, il peut passer d'un thème à l'autre et afficher à tout moment les autocorrections, même s'il n'a pas répondu aux questions.

Pour éviter le zapping ou une navigation chaotique, des conseils pour l'organisation de son parcours doivent être remis à l'apprenant dans un outil d'accompagnement sur support papier. Sur ce dernier figureront également le contrat passé avec celui-ci, et le calendrier négocié de progression.

Une demi-journée de regroupement pédagogique est prévue toutes les cinq semaines, avec des examens blancs.

2.2.1.5. Le module de bureautique

David anime ce groupe de travail. Il parvient à « recadrer » Gilles, et à réguler l'animosité latente entre Raoul, le formateur vacataire, et Gilles, « l'usurpateur » du site distant. En travaillant ensemble à la réalisation d'une production commune, leur rivalité s'estompe, ils font connaissance, et mettent en œuvre des compétences communes.

En bureautique, l'objectif était de mettre à disposition du public un produit de formation utilisable sans formation préalable à l'outil bureautique, sans aucun pré-requis. Cette intention vient du repérage d'une préoccupation récurrente de la quasi totalité des publics. Dans le cadre de leur formation, ou en relation avec leur activité professionnelle, ils doivent produire des rapports, des comptes rendus, des dossiers réalisés en traitement de texte, même s'ils ne sont pas engagés dans une formation en bureautique. Leur objectif n'est pas de maîtriser parfaitement un logiciel de traitement de texte, mais d'être en mesure de produire un document conforme à leurs besoins.

L'utilisateur évalue donc ses propres besoins, et va chercher les notions qu'il juge nécessaires. Doit-il produire une page de titre ? Doit-il réaliser un document paginé ? Doit-il faire un sommaire ? Doit-il joindre des annexes ou une bibliographie ?… Le menu, situé à gauche de l'écran, est ainsi constitué de « micro-situations problèmes ». Chaque notion, répondant à ce type de situation, est traitée en une page écran. Elle est traitée sous forme d'exercices à effectuer, avec des boutons d'aide, en fonction du logiciel choisi. Le chargement du logiciel se fait directement à l'intérieur de l'interface,

évitant à l'apprenant des manœuvres d'entrée et de sortie du module de formation. Les niveaux de difficulté sont indiqués. Avant de résoudre une difficulté d'ordre supérieur, une vérification synthétique des acquis est proposée à l'utilisateur.

L'intention est donc de partir d'un problème que la personne doit résoudre, et de l'aider à dégager des principes théoriques, pour qu'il acquière un savoir transférable : utiliser un traitement de texte, quel que soit le logiciel utilisé. Si l'on connaît les principes généraux d'un logiciel de traitement de texte, on est très vite en mesure de prendre en main n'importe quel logiciel de ce type. D'ailleurs, l'outil propose des exercices sur *word* ou sur *works*.

2.2.1.6. Les caractéristiques communes de ces deux outils

Ces outils reflètent des choix communs :

- Seule la partie web est réalisée. Les documents ou guides d'accompagnement sur support papier sont prévus, mais ne sont pas rédigés.
- Des liens vers d'autres ressources web sont prévus, mais ils ne sont pas intégrés aux modules
- Des boutons d'aide sont disponibles, mais ils ne sont pas actifs. Il n'y a donc aucune aide en ligne
- Des liens de messagerie, permettant l'envoi d'un mail au formateur sont prévus, mais ils ne sont pas actifs
- Ces modules ne comportent pas d'espaces de forum ou de listes de discussion.

L'on ne peut qu'être frappé par le contraste entre l'extrême liberté laissée à la personne, dans sa navigation **à l'intérieur** de chacun de ces deux modules, et le caractère **fermé** de ces outils. L'utilisation des outils est totalement ouverte, l'environnement est encore inexistant.

2.2.1.7. L'interruption du projet et la mise en test des outils créés

Les formateurs sont maintenant en attente d'un plan global qui permette :

- de relier le site pilote au site distant en réseau intranet. La connexion en intranet au site pilote a été bricolée par David. Elle ne relie que la salle informatique et le centre de ressources du site pilote.

- d'identifier des candidats pour élaborer l'aménagement de l'environnement : les guides, les calendriers, les liens hypertextes vers d'autres ressources web, les liens vers la messagerie, l'alternance entre autoformation et regroupements
- de disposer d'un nouveau quota d'heures de travail, dans une période plus creuse, pour intégrer l'utilisation de ces outils dans une ingénierie pédagogique : séquences et parcours.

Ils installent l'outil de bureautique sur les disques durs des ordinateurs du site distant de XXX. L'outil est testé par des apprenants du site distant, avec l'accompagnement de Gilles. Cet outil reçoit un très bon accueil des publics non initiés. La bureautique est le domaine qui pose le moins de problèmes. Les formateurs considèrent maintenant que Gilles peut apporter une réponse d'accompagnement sur le site distant, en bureautique.

Dominique, un apprenant adulte de niveau 5, a testé l'outil au centre de ressources du site pilote. Il est très autonome, et précise que cela n'a pas été facile, surtout au début. Il lui manquait l'aide du formateur. Maintenant, il est satisfait. Il a travaillé l'ensemble des notions, à raison de quatre heures pendant quinze jours, soit soixante heures. Les formateurs pensent que ce nombre d'heures pourrait être rabaissé à quarante.

En biologie, faute de public, l'outil n'a été testé qu'avec un stagiaire.

Comme précédemment, ce GRETA est donc confronté au manque de public intéressé par l'offre produite par les formateurs. En bureautique, les outils peuvent être utilisés en l'état, avec la configuration actuelle : autoformation accompagnée sur le site distant, par le responsable de salle, jouant maintenant sur le site distant un rôle « d'accompagnateur relais », (sans relais…)

Par ailleurs, d'autres problèmes logistiques importants ont aussi affecté, en 1999, le fonctionnement de la structure : le manque de locaux. Le lycée a du faire face à l'augmentation des effectifs d'élèves. Les salles occupées par le GRETA ont du être restituées à la formation initiale. Il a donc fallu investir dans l'implantation de deux nouveaux bâtiments en préfabriqué, pour rapatrier le centre de ressources et une salle informatique dans l'un, le secrétariat du GRETA dans l'autre. Ces deux bâtiments sont situés à proximité des deux autres bâtiments en préfabriqués existants. Il n'est donc pas question d'investir dans des équipements techniques.

Pour les formateurs, Alain, le CFC, préoccupé par ces problèmes, s'est désintéressé de leurs productions. Au cours de leur travail, il n'a jeté qu'une seule fois un œil distrait sur leurs outils, prodiguant, l'esprit ailleurs, quelques conseils. Pour les formateurs, c'est le statu quo.

2.2.2. Analyse organisationnelle

Nous analysons ici des situations d'apprentissage tirées par un objectif de production, ce sont donc des situations de travail et d'apprentissage qui concernent la quasi totalité des formateurs de ce GRETA.

2.2.2.1. Buts de système et contractualisation, un contexte favorable à l'apprentissage collectif

Les formateurs sont dans une situation de formation-action collective, avec une commande de production contractualisée. Ils ne voient donc aucun inconvénient à mutualiser et à rendre visible une production collective : l'utilisation de cette ressource normative permet cette création collective et converge avec des buts de système immédiats, tout comme lors de la première expérimentation : convertir les heures de production en heures de travail pour compenser une chute de l'activité.

2.2.2.2. La constitution d'un collectif autonome d'apprentissage

Cependant, les formateurs contreviennent à la norme habituelle en ne sollicitant pas l'intervention du formateur académique, avec l'accord de leur CFC. Ils instituent leur GRETA comme le premier GRETA innovant de l'académie dans ce domaine. Ils s'instituent comme un collectif apprenant de formateurs, capable de construire lui-même son apprentissage. Le recours à un formateur académique, plus novice qu'eux en la matière, est inutile.

David a su animer et réguler le groupe. L'antagonisme entre Raoul et Gilles disparaît progressivement. Débats et oppositions d'idées ne sont pas évacués, ils sont même recherchés. Les opposants se rangent à l'avis de la majorité, et acceptent les décisions prises.

2.2.2.3. La qualité des relations, la désignation et l'attribution de compétences

Les formateurs mobilisent la qualité des relations qu'ils entretiennent entre eux pour se constituer de façon autonome en collectif de recherche. Ils démontrent, en refusant les services du CAFOC, qu'il est d'abord possible d'utiliser les ressources humaines et les compétences présentes dans ce GRETA pour acquérir une compétence collective.

Ils sont dans une logique de reconnaissance de compétences par-delà les statuts et les rôles prescrits, dans une logique de validation des acquis de l'expérience. Ils instituent David comme leur formateur et chef de projet, ils lui reconnaissent ainsi des compétences de formateur de formateurs. Ils reconnaissent Gilles comme compétent pour apporter une réponse pédagogique en bureautique sur le site distant, ils lui reconnaissent donc des compétences de formateur.

Mais surtout ils se reconnaissent collectivement comme **détenteurs d'une capacité d'apprentissage collectif et de création pédagogique**. Ils sont dans une logique d'apprenance [48] Nous retrouvons de façon prégnante cette revendication de reconnaissance identitaire individuelle et collective, au sein de leur organisation, mais aussi par les autorités académiques.

2.2.2.4. La constitution d'équipes interdisciplinaires, la finalité pédagogique de l'acquisition de compétences techniques

L'organisation de leur travail rompt avec la division horizontale du travail, la séparation entre les domaines d'expertise respectifs des formateurs. Les équipes projet sont inter-disciplinaires. Les compétences du formateur ne sauraient être réduites à des compétences techniques, ou à la maîtrise d'une expertise disciplinaire. Au-delà de la didactique disciplinaire, il y a des orientations pédagogiques qui doivent être discutées. Les formateurs ont le souvenir cuisant de l'inadéquation des appareillages et dispositifs techniques de communication, ils veulent rapidement maîtriser les usages pédagogiques de l'utilisation de la technologie Internet. C'est une compétence indispensable. Tous les formateurs doivent l'acquérir, c'est l'objet de la première semaine de formation. Cependant, la dimension technique est mise au service de la dimension pédagogique. Les formateurs réfléchissent à partir d'une situation de production pédagogique commune.

---

48 Cette expression est d'Hubert BOUCHET, secrétaire général de l'UCI-FO, vice-président de la CNIL. Elle est restituée dans les actes des 2èmes rencontres du FFFOD (op cit.2001, p.29) : « il faut que les gens se mettent de façon perpétuelle dans une logique d'apprenance ».

2.2.2.5. Un espace protégé d'affirmation des buts de mission

Les formateurs développent de nombreux débats et échanges sur les concepts d'autoformation, d'autonomie de l'apprenant. Ils démontrent ainsi qu'ils sont capables d'actualiser leurs outils sur le plan technique, en prenant d'abord en compte des considérations pédagogiques. **L'accompagnement des apprenants vers l'autonomie est le but de mission pivot de la culture GRETA, il exprime la spécificité originaire de la formation d'adultes dans une relation de service public.**

Si l'équipe est interdisciplinaire, il s'agit cependant d'une équipe « formative » qui n'inclut ni le sommet stratégique, ni les administratifs, ni le gestionnaire. **Dans cet espace rétréci, dans cette bulle, les formateurs peuvent enfin exprimer leurs préoccupations pédagogiques communes, affirmer les buts de mission des GRETA, refuser leur assujettissement aux buts de système, aux exigences permanentes de rentabilité. Ce collectif est instituant, c'est une micro-reconfiguration exemplaire, idéalisante, de l'organisation.**

Une pièce dont vous êtes le héros (métaphore de transition)

« Les lampes meurent. Les murs se rétrécissent aussi. Et la fenêtre ici, aussi. » (*)

Il faut éclairer un espace de possibles, esquisser des intrigues, donner des débuts de textes divers, proposer des choix multiples de mise en scène, des décors tournants variés.

Chaque acteur pourra écrire sa pièce, construire sa mise en scène, et en devenir le héros, l'analyser, et écrire ensuite d'autres pièces.

(*) VIAN, Boris (1963).- *L'écume des jours*.- Paris : Pauvert.- p.111

2.2.3. Analyse sémio-contextuelle de ces productions communes

Nous retrouvons ici la même communication généralisée que pour la première expérimentation : un retour à des schémas classiques : interventions en face à face physique, et autoformation accompagnée dans un centre de ressources ou ce qui en tient lieu. Les acteurs n'ont pas construit une ingénierie pédagogique qui prenne en compte la sollicitation des relations apprenant/apprenant, apprenant/formateur, apprenant/accompagnateur en centre de ressources, la construction d'un espace collectif de communication et de travail, la sollicitation du recours à d'autres ressources. Faute de construction et de mise en œuvre de ces environnements, la formation n'est ni ouverte, ni à distance.

2.2.3.1. L'absence de prise en compte de l'environnement

Ces formateurs n'ont pas conçu ensemble un dispositif de FOAD fonctionnant en intranet. Nous constatons qu'ils entreprennent un travail de création d'outils multimédia d'apprentissage, et qu'ils se focalisent essentiellement sur cette production, **à l'inverse de la création produite lors de l'expérimentation précédente, qui concernait l'ingénierie d'interface autour d'outils existant dans le commerce.** Ils n'ont pas construit une ingénierie de formation qui prenne en compte l'architecture globale de ce dispositif, et la gestion des parcours. Ils n'ont pas défini, avec le CFC, une ingénierie de pilotage de ce projet qui relie les différents niveaux de préoccupation : opérationnel, d'exploitation, de gestion, d'évolution.

Ils n'ont pas fait le choix de construire un environnement complet d'apprentissage, pour un outil (au lieu de deux outils d'autoformation) et de l'expérimenter dans le centre de ressources du site pilote et dans les salles de formation voisines, dotées de la connexion intranet. Même s'il n'y a pas une distance géographique, il peut y avoir une relation distante asynchrone, le formateur ou l'accompagnateur n'étant pas toujours disponible en présence physique sur toutes les plages horaires, et pouvant répondre sur une messagerie ou un forum aux questions posées.

Sur les quinze facteurs pédagogiques des environnements d'apprentissage multimédia dégagés par DEPOVER, GIARDINA et MARTON (1998, p.34-40), seulement cinq sont

partiellement pris en compte, ceux qui concernent l'organisation des activités : le rythme individuel, la répétition d'activités et d'expériences variées, les exercices, la rétroaction partielle avec les tests auto-corrigés, et l'application des connaissances acquises, les synthèses devant faciliter le transfert.

Les ressources contractuelles d'engagement et de positionnement réciproque apprenant/formateur/GRETA (contrat pédagogique, auto-évaluation, suivi du parcours) les ressources normatives (règles à respecter, conditions d'évaluation, certification), les ressources relationnelles d'accompagnement socio-cognitif (guidage, dialogue), l'utilisation de ressources documentaires et pédagogiques complémentaires disponibles dans l'environnement local et distant, les ressources spatio-temporelles d'organisation des activités (ressources perceptives, cycles, scénarios, ponctuation) font partie d'un environnement extérieur à l'outil multimédia, environnement qui reste entièrement à définir.

Les outils, sans cet aménagement de l'environnement, mono-fonctionnels, n'ont qu'une densité centripète [49] , définissant l'apprentissage comme une activité solitaire coupée du monde : une solo-formation. Ils sont testés dans le centre de ressources du site pilote, et sur le site distant, ce qui signifie l'acceptation implicite de leur fonctionnement en l'état, mais leur utilisation, même rare, n'est pas constitutive de l'expérimentation. La mise en test n'est pas vécue comme une co-construction progressive, mais comme la fin d'un processus, puisque les outils ne sont pas remaniés, après interaction avec les stagiaires et les situations d'usage. La méthodologie de conception ne prend pas en compte, à défaut de la possibilité d'inscription de fonctions constituées dans l'outil, le processus d'instrumentation par repérage des schèmes d'utilisation développés par les stagiaires, et amélioration de l'outil (REGGERS [et al.] in CHARLIER et PERAYA, 2003 , p.103-108). L'articulation avec des environnements physiques et des ressources locales et distantes est laissée en jachère.

Les compétences d'intervention en face à face médiatisé par l'outil sont laissées dans l'ombre. L'expérience précédente a renforcé leur dévalorisation. D'ailleurs, le responsable de salle exerce maintenant ces compétences, sans avoir le statut de formateur. De plus, un « contentieux » n'est pas réglé : la norme de rémunération de l'activité d'accompagnement d'un formateur distant. Les formateurs préfèrent laisser un

stagiaire en autoformation, plutôt que de créer un précédent en prenant l'habitude d'effectuer bénévolement ce travail. Nous nous retrouvons dans le même schéma de communication que lors de la première expérimentation. Les formateurs ne peuvent agir sur ce contexte des normes de travail (conditions du travail, moyens, système de rémunération..). Ce contexte doit rester à l'écart.

2.2.3.2. La production d'outils : expression valorisante d'une culture professionnelle et d'une compétence clé

Tout comme dans notre première expérimentation, l'activité de production de l'équipe formative est centrée sur les outils. L'outil de formation est l'emblème de la formation individualisée dans les GRETA, car il permet de résoudre le conflit entre l'hétérogénéité de niveaux, parfois même de domaines, d'objectifs, de parcours, d'itinéraires et l'unité d'un même espace-temps : l'heure de formation dans la salle de formation. Les outils sont un prolongement du formateur, un objet médiateur. Les formateurs, en créant l'outil, transposent leur personnalité et leurs intentions pédagogiques dans l'outil (AUZIOL, 1997). Le formateur habite l'outil, l'outil fait le formateur.

Dans tous les GRETA, l'activité de création d'outils est considérée comme l'attribut essentiel de l'identité du formateur. Il existe deux types d'outils :

- les outils produits par contractualisation avec le GRETA ou avec le CAFOC
- les outils produits personnellement par le formateur pour exercer son activité.

Les outils produits par contractualisation sont mutualisés par le GRETA local, ou par le CAFOC s'il s'agit d'une production commanditée par l'académie. Les outils produits personnellement par les formateurs sont une littérature grise que les GRETA ou le CAFOC souhaiteraient mutualiser. Ils se trouvent cependant devant un obstacle juridique, les formateurs estimant que ces outils sont produits grâce à un travail supplémentaire fourni sur un temps personnel, et qu'ils en restent les auteurs propriétaires. Seul le « troc » d'outils s'effectue entre formateurs, en fonction des qualités de relations qu'ils entretiennent entre eux.

---

[49] Nous reprenons la définition de la densité effectuée par Richard NORMANN et Raphaël RAMIREZ (2000. op cit) « la densité est le nombre d'options disponibles par unité de temps et de lieu pour l'action et l'interaction »

Les décideurs des GRETA, tout comme les formateurs, considèrent que l'outil est synonyme d'une formation clé en main, et que produire un outil adapté induit automatiquement l'opérationnalité du formateur. Il est déjà arrivé, dans certains GRETA, que des formateurs soient sommés de livrer leur outil à un collègue, et se retrouvent privés de la formation qu'ils assumaient, devant alors à nouveau créer des outils pour intervenir dans un autre domaine de formation.

Nous avons déjà relevé, dans nos premières analyses, les enjeux identitaires des formateurs liés à la production d'outils, et leur valorisation par le CFC. Derrière l'outil, il y a donc un **enjeu** primordial à trois facettes :

- la reconnaissance partagée par les formateurs et les décideurs des GRETA d'une norme valorisant la création d'outils et la définissant comme une composante essentielle de l'activité de formateur,
- la cristallisation commune sur l'appropriation de l'outil comme compétence incarnée et directement utilisable : en défendant la propriété de son outil, le formateur défend son emploi. En recherchant la mutualisation des outils, les décideurs veulent disposer d'un savoir-faire commun et stable, d'une flexibilité de choix du formateur intervenant, et même de plages de formation flexibles ne nécessitant pas le recours au formateur (utilisation des centres de ressources),
- la relation symbolique du formateur à son outil, comme l'expression de sa personnalité, de sa créativité, de sa compétence, car il ne dispose plus des modes d'intervention flatteurs et valorisants de la pédagogie traditionnelle : la prestation de l'enseignant acteur, le charisme de l'orateur, la distillation en face à face d'un savoir d'expert. L'outil est un objet transitionnel qui permet au formateur d'exister quand même, d'exister autrement, de se réaménager un espace de liberté, et de diminuer, au moins partiellement, les difficultés cognitives de gestion de ces parcours complexes.

2.2.3.3. Une définition empathique mais idéalisante de l'apprenant

Dans cet espace protégé de discussion pédagogique, les formateurs vont s'entendre sur une définition valorisante de l'apprenant.

Ils mettent en œuvre une démarche empathique respectueuse de l'apprenant. Ils n'utilisent jamais le mot « stagiaire », mais souvent « la personne » ou « l'apprenant ». Ils conçoivent les outils en fonction d'un repérage de préoccupations récurrentes (outil de bureautique). Ils partent donc de situations problèmes rencontrées, et même de

questions précises. Ils veulent mettre la personne en appétit, en variant les exercices, en introduisant la dimension ludique, en réduisant la longueur des thèmes ou des notions, en utilisant une démarche empirico-inductive et non hypothético-déductive. Grâce à leur expérience professionnelle, ils entrent dans le monde de l'apprenant.

Cependant, ils définissent l'apprenant comme libre, solitaire et autonome. Si les outils créés partent de l'univers de préoccupations de l'apprenant, la prise en compte empathique de celui-ci conduit les formateurs à définir un apprenant idéal, lui aussi affranchi des contraintes et des obstacles de l'environnement. Cette projection est fréquente dans le processus de conception d'outils pédagogiques[50].

L'apprenant virtuel est l'incarnation de la réalisation de buts de mission, il est qualifié « d'autonome », et non de « capable d'autonomie ».

Lui témoigner du respect, c'est lui reconnaître cette liberté et cette autonomie. L'apprenant est capable d'identifier clairement les situations problèmes qu'il a rencontrées, d'organiser lui-même un parcours adapté, de choisir l'organisation séquentielle de ses activités, de s'aider des exemples et des exercices auto-corrigés pour résoudre ses difficultés d'apprentissage, de se donner le temps de réfléchir sans accéder immédiatement aux corrections disponibles, de s'auto-évaluer et de réguler son parcours…L'apprenant doit être, - il est donc -capable de gérer son apprentissage. Ils n'ont pas créé des outils d'accompagnement vers l'autonomie, ou permettant à la personne d'acquérir de l'autonomie, ils ont créé des outils destinés à des individus autonomes. Ils mettent ainsi l'apprenant en « injonction d'autonomie », sans accompagner la prise en charge de « l'executive function » par l'apprenant. Celui-ci peut errer, zapper, naviguer à son aise, il n'y a pas de guide pédagogique, pas d'aide en ligne, pas de messagerie, pas d'espace d'échanges pour demander conseil, pas de liens vers des ressources externes pour trouver des informations manquantes.

[50] Nous retrouvons, dans le réseau des GRETA, les mêmes phénomènes de non utilisation d'espaces de communication et d'idéalisation de l'apprenant, même quand il s'agit de ressources mises en ligne sur des plate-formes de dimensions régionales (réseau SAPHIR notamment). Divers témoignages, et la visualisation de ces ressources mises en ligne nous confirment qu'elles sont le plus souvent conçues comme des outils d'autoformation fermés, témoignant d'une culture encore timide de l'hypertexte et d'une créativité encore bridée par des années de production d'outils séquentiels et linéaires, notamment dans le cadre des unités capitalisables. Dans notre cas présent, même si les outils sont fermés, les formateurs expriment une rupture avec cette conception behaviouriste de l'apprentissage.

2.2.3.4. L'expression d'une rupture avec les pratiques traditionnelles

Cependant les formateurs mettent en œuvre une théorie implicite de l'action située en reconnaissant le primat de la situation et d'un univers de préoccupations, en mobilisant une démarche empirico-inductive, en déployant une variété d'exercices et en intégrant une dimension ludique aux activités proposées. Ils se situent dans le courant de l'éducabilité cognitive en insistant sur le développement de capacités d'analyse et de synthèse, et de capacités de transfert à d'autres situations, des apprentissages effectués. Ils définissent l'apprentissage, non seulement comme la maîtrise de compétences techniques, ou une adaptation à une situation professionnelle ou sociale, mais comme une adaptabilité à une situation nouvelle. Cette conception témoigne d'un changement radical, d'une rupture avec les conceptions d'outils traditionnelles dans les GRETA, s'inspirant de la pédagogie par objectifs, et de la conception behaviouriste de l'apprentissage. **Les formateurs veulent avant tout redonner un espace de liberté à l'apprenant.**

2.2.3.5. Un repositionnement de l'apprenant face à l'institution

Ils refusent sa domination institutionnelle, et le positionnement up/down implicite dans tous les outils de formation individualisée mis en œuvre dans les GRETA. L'apprenant ne détient alors qu'une autonomie d'exécution, devant respecter scrupuleusement les étapes atomisées d'un parcours séquentialisé et programmé.

Les ressources fortement sollicitées sont les ressources d'engagement et de motivation personnelles et les ressources cognitives de l'apprenant. Ils n'ont pas géré le paradoxe de l'autonomie, mais ils en sont partiellement conscients, car ils évoquent la nécessité de rédiger ces guides pédagogiques, et de réfléchir encore à cette difficulté du « démarrage » de l'apprenant.

2.2.3.6. Une situation récurrente : arrêt de l'expérimentation et déni

Les formateurs sollicitent l'approbation d'Alain, le CFC, et la reconnaissance de leur identité professionnelle collective. Ils perçoivent son indifférence comme un déni. Ils ne peuvent qu'attendre une conjoncture plus favorable, **attendre Godot**…

Cette création collective, pourtant inscrite dans le standard de la culture professionnelle du GRETA, n'interagit pas, dans cette période, avec les préoccupations du CFC, pris dans des difficultés importantes de gestion des buts de

système : l'absence de public pour ces outils, le souci de maintenir l'activité du GRETA, le financement des nouveaux bâtiments en préfabriqué qu'il faut implanter d'urgence.

2.2.4. Niveaux d'apprentissage collectif

Les formateurs redélimitent collectivement leur identité professionnelle. Ils réaffirment leur culture professionnelle en redéfinissant leurs buts de mission. Ils tentent de redéfinir l'autonomie, mais ne remettent pas en cause la focalisation traditionnelle sur l'outil de formation.

2.2.4.1. Revue des principes directeurs

Nous passons en revue nos principes directeurs, pour synthétiser l'analyse, tant dans le mode de travail et d'apprentissage du groupe que dans ses productions finales (tableau 28).

Tableau 28. Revue des principes directeurs « d'un Godot l'autre..outils en intranet »

principe	Cas « autour du roman »	Cas « d'un Godot l'autre.. »
1	transfert de compétences des enseignants à la situation et au cours d'action ; plan d'action articulant des ressources logistiques mobilisables dans le contexte organisationnel	**le plan d'action est réduit à une création d'outils** (cadre de la commande, contexte de rentabilisation..) reconfiguration par les formateurs, dans l'organisation, d'un espace propice à l'apprentissage catégoriel
2	plan d'action tourné vers un public connu et reconnu. Les apprenants sont compris et acceptés comme ils sont	plan tourné vers un apprenant solitaire, qui est qualifié d'autonome et libre, motivé, engagé, détenteur des métacompétences nécessaires
3	ce plan d'action définit l'apprentissage comme situé pour les apprenants	l'apprentissage est situé par l'outil, l'intervention d'autres contextes n'est pas prise en compte
4	construction séquentielle, mais cyclique :	liberté de navigation. Une organisation séquentielle est prévue, mais n'est pas réalisée, sur support papier, pas de scénarios, pas de guidage
5	récursivité tacite des objectifs et des moyens	
6	conception dialogique du dispositif, ressources de variété et d'ordre	des ressources de variété sont proposées : variété des micro-situations problèmes, des types d'exercices pas de ressources perceptives, relationnelles, documentaires ou pédagogiques autres
7	en situation, les enseignants deviennent tacticiens et veilleurs, manipulant des ressources stratégiques	L'apprenant autodirige son apprentissage, il est seul maître de sa stratégie d'apprentissage.
8	attention portée au processus d'apprentissage, et vision constructiviste des connaissances disciplinaires	vision constructiviste d'un apprentissage solitaire, endogène, car aucun environnement n'est formalisé
9	vision constructiviste par l'enseignant de sa profession ; il apprend grâce à la nouveauté des situations ; il est en dehors de la situation (rationalité téléonomique) et dans la situation (rationalité téléologique)	le collectif de formation-action a appris en faisant, et alterné séances pratiques et discussions théoriques le formateur n'est présent dans la situation qu'à travers son outil (pas d'environnement)
10	l'apprentissage est défini comme complexe ; les enseignants sortent de leur logique de spécialisation l'alternance entre les intervenants et les lieux se traduit par une déspécialisation, et par une convergence des formes situationnelles	déspécialisation disciplinaire en formation-action, mais celle-ci reste catégorielle

2.2.4.2. Une redéfinition identitaire collective

L'apprentissage catégoriel des formateurs les amène à donner une nouvelle définition de leur identité professionnelle **les tirant vers une activité d'arrière-scène, en amont des situations de face à face ou d'accompagnement pédagogique, désormais dévalorisées dans ce GRETA (recrutement de personnels précaires remplaçant les formateurs).**

Si l'on fait référence au tableau 23 décrivant les rôles habituels et émergents des formateurs, nous assistons à la revendication d'un rôle de production d'outils multimédia, démontrant la maîtrise technique et pédagogique de l'utilisation des technologies éducatives pour la création d'outils d'autoformation. Les formateurs se définissent comme **des artisans-créateurs experts, des auteurs-concepteurs-producteurs d'outils multimédia, c'est le nouveau standard de leur qualification professionnelle.**

2.2.4.3. La réaffirmation d'une culture professionnelle partagée

Nous venons de voir que cette production d'outils s'inscrit dans la culture professionnelle du GRETA, dans le référentiel de compétences du formateur. Cette culture professionnelle n'est pas remise en cause et cristallise une définition identitaire qui fait l'impasse sur les compétences mobilisées dans différentes situations : face à face médiatisé par des outils, co-accompagnement physique et distant de publics hétérogènes. Les préoccupations liées au niveau « opérationnel » sont énoncées, mais ne débouchent pas sur une réflexion commune, autour de **compétences individuelles implicites de « front office », qui sont dévalorisées.**

Au sens large, ces compétences, intitulées par Guy LE BOTERF, « savoir-agir et interagir », sont définies par ce dernier comme « gérer des situations complexes et événementielles, prendre des initiatives, faire face à des événements, coopérer » (LE BOTERF, 2000, p.56). Elles sont identifiées dans notre principe 7. Dans le cadre d'une situation d'autoformation multimédia, elles ont été repérées comme de nouvelles compétences psycho-pédagogiques de maîtrise de « méthodes de tutorat et de monitorat en situation d'autoformation multimédia » (GUIR, Roger, 1996, p.66).

Ce redéploiement identitaire collectif questionne, et réaffirme la culture professionnelle partagée par tous : celle de l'autonomie et de l'individualisation. L'identité pour autrui des formateurs confirme l'identité qui leur est assignée par l'institution : les

compétences prioritairement attendues d'eux résident dans leur capacité à produire des outils adaptés à l'évolution sociétale et technologique.

Les formateurs ne se sont pas aventurés hors de leur espace de liberté. Ils ont produit des outils dans les strictes limites de leur « espace autorisé ». Ils ne veulent plus tirer des plans sur la comète en termes de préconisations pédagogiques globales qui ne seront pas respectées, faute de moyens financiers, ou faute de candidats.

2.2.4.4. Une redéfinition des buts de mission

Les formateurs amorcent un virage vers une conception « cognitive » de l'autoformation, **en voulant libérer la « personne » de sa domination institutionnelle,** en insistant sur la liberté de l'apprenant, et le contrôle pédagogique qu'il exerce sur sa formation, en se positionnant comme au service de l'apprenant.

En amorçant ce virage, les formateurs redéfinissent les buts de mission, dans trois directions : **la conception de l'apprentissage, la relation entre l'apprenant et l'institution, le positionnement formateur/apprenant.**

- Ils rompent définitivement avec le modèle behavioriste de la formation et se situent dans une perspective constructiviste : l'apprenant apprend à construire son parcours d'apprentissage, et construit son apprentissage en situation. Les compétences à développer ne sont pas seulement des compétences d'adaptation, ce sont des compétences d'analyse, de synthèse, de transfert vers d'autres situations.
- Ils redéfinissent la relation entre l'institution et l'apprenant : ils rejettent la domination institutionnelle et l'enfermement de l'apprenant dans une progression séquentielle atomisée et dirigiste.
- Ils repositionnent l'apprenant comme autonome, libre et détenteur de capacités d'apprentissage, tout comme ils se sont constitués en groupe d'apprentissage autonome.

2.2.4.5. L'injonction d'autonomie

Les formateurs expriment une préoccupation reconnue comme majeure, celle de la capacité d'autonomie.

> « Il n'est pas surprenant que la capacité d'autonomie de l'apprenant, avec les compétences métacognitives et socio-affectives que cela présuppose, devienne l'un des problèmes majeurs en formation à distance, médiatisée ou non » (BÉLISLE et LINARD, 1996, p.37).

Cependant, en voulant redonner à l'apprenant un rôle premier, **en voulant le « déconditionner », et lui redonner un climat de « liberté pour apprendre »,** ils risquent de mettre **en injonction d'autonomie un sujet qui n'est pas défini comme social, qui est privé d'environnement, qui est qualifié d'autonome en construisant son parcours de façon endogène.**

En effet, le cadre trop limité dans lequel ils produisent leurs outils (le contexte de la commande), la définition restreinte et rentable, dictée par les buts de système, de la situation de formation à distance, comme une situation d'autoformation sans la présence du formateur, dans un cadre organisé par celui-ci, la relégation au second plan des compétences d'interaction in situ, ne leur permettent pas :

- de concevoir de façon stratégique un environnement d'apprentissage
- de définir de façon plus précise des compétences d'action qui restent largement implicites et dévalorisées.

Le formateur n'est pas « le metteur en scène de l'autodirection, celui qui rend possible « le jeu d'apprendre » en créant « le décor, les échanges, les accessoires » (POISSON, in CARRÉ, MOISAN et POISSON, 1997, p.118). **C'est l'apprenant, ou l'intervention tacite d'un contexte, qui est le metteur en scène. Il manque les échanges et les accessoires.**

Les formateurs sont en rupture avec une conception « technico-pédagogique » étroite de l'autoformation. Mais ils sont encore imprégnés par une approche « produit », qui n'est pas systémique. Dans ce cadre mécaniste, « le rôle du formateur est principalement orienté vers la production de dossiers d'autoformation » (ibid. p.109). Ces dossiers deviennent maintenant des outils d'apprentissage multimédia. Dans une approche « technicopédagogique » systémique, plus souvent appelée « ingénierie éducative », il faut prendre en compte « un système complexe environnant l'autoformation », un dispositif d'accompagnement de l'autoformation, constitué, selon Philippe CARRÉ, de sept piliers, parmi lesquels figurent, outre le projet individuel d'apprentissage, le contrat pédagogique, l'environnement d'apprentissage « ouvert », les formateurs-facilitateurs, la double alternance individuel-collectif et réflexion-action, et le triple niveau de suivi (sujet, groupe, institution) (ibid. p.117). Nous pouvons

aisément faire le lien entre ces piliers et nos principes 4 à 7 (processus de conception et d'action stratégique). L'autonomie n'est pas considérée par ces formateurs comme un processus qui vise à transférer progressivement [51]« la responsabilité et le contrôle pédagogique des mains des enseignants et des didacticiens à celles des apprenants eux-mêmes » (ibid. p.111). **L'autonomie n'est pas, pour eux, un processus d'apprentissage de l'autodirectionnalité du sujet, elle est une qualité du sujet.**

Ils veulent redonner à l'apprentissage une dimension existentielle, sans toutefois prendre en considération les autres pôles que le « soi ». Pour Gaston PINEAU, la formation est un processus géré par trois pôles : auto-soi/hétéro-autres/éco-choses. Dans le contexte actuel, **il n'y a pas « d'hétéro » et « d'éco », autres que ceux qui ont été injectés dans l'outil**. La construction des apprentissages est endogène.

2.2.4.6. Les limites de l'apprentissage collectif

Ce faisant, ils font vibrer leur culture professionnelle, la questionnent, mais **ils se trouvent aussi livrés à eux-mêmes, en injonction d'autonomie, sans reconnaissance de leur production, sans reconnaissance de leur identité**. L'apprentissage a été défini comme catégoriel, restreint à un groupe fermé d'acteurs, les formateurs. **Les formateurs sont, eux aussi, enfermés dans le modèle culturel normatif de l'outil, cristallisant leur revendication identitaire.**

Ils ne peuvent poursuivre la conception d'un nouveau modèle qui suppose un changement de culture, et dont les composantes concernent tous les acteurs du GRETA et dépassent leur cadre d'intervention : la prospection sur un marché difficile, les conditions d'atteinte du seuil de rentabilité, les difficultés financières liées aux implantations de nouveaux bâtiments.

Ce sont les limites du modèle de l'individualisation de la formation et de l'autonomie, tel qu'il est pratiqué dans les GRETA, qui sont révélées par ces deux expérimentations et l'extinction immédiate de tous ces nouveaux rôles morts-nés : **la focalisation métonymique sur l'outil pris comme un produit de formation, pris comme le substitut du formateur.**

[51] Nous avons montré que cette progression n'était pas linéaire

Pièce à faire (métaphore)

Les formateurs doivent écrire une pièce dont ils ne connaissent ni le début, ni la fin.

Les six personnages principaux : Proviseur, CFC, gestionnaire, responsable de centre de ressources, formateurs et stagiaires, ne peuvent que rejouer leur histoire passée.

La pièce reste à faire, comme en témoigne le sous-titre de l'œuvre de Pirandello : « pièce à faire » (*)

(PIRANDELLO, Luigi (1950).- *Théâtre* - Paris : Gallimard, tome 1, Six personnages en quête d'auteur.p.7-74

Conclusion

La mobilisation d'une ressource forte, celle de la qualité de relations au sein d'un petit groupe de formateurs a permis la construction d'un apprentissage limité à une catégorie d'acteurs. Les formateurs ont mené jusqu'à son terme une ingénierie de pilotage de construction d'outils, en définissant les limites de leur sphère d'action. Ils ont effectué un apprentissage catégoriel les positionnant sur le nouveau métier de concepteur multimédia. Ils ont amorcé un changement de paradigme, posant l'apprentissage comme une construction personnelle, repositionnant l'apprenant comme une personne libre, restreignant la domination institutionnelle. Ils sont porteurs de ces valeurs.

Les normes traditionnelles concernant les conditions de travail du formateur, et la culture professionnelle habituelle, en tant que contexte interprétatif commun, ont été sollicitées comme **des ressources de limitation qui ont stabilisé le système et « ont permis d'éviter des apprentissages »**. L'acquisition de compétences en FOAD n'est pas un enjeu de court terme indispensable à la survie immédiate de l'organisation, qui ne peut actuellement en supporter « le coût ». Un processus endogène **d'auto-organisation a permis d'actualiser les modèles existants.**

Cette expérimentation a fait vibrer l'organisation, a interpellé le modèle de formation en usage, mais l'apprentissage est défini, dans la deuxième étape, comme catégoriel. Les formateurs construisent une micro-organisation adhocratique et missionnaire, déconnectée de l'ensemble, et se constituent en collectif catégoriel. Leurs relations de proximité sont renforcées à la suite de l'expérimentation. Nous constatons l'absence d'espace de rencontre, de confrontations des niveaux de préoccupation et des logiques d'acteurs, qui restent disjoints, la focalisation sur l'outil cristallisant cette disjonction, contrairement à la reconfiguration progressive de l'organisation dans *« lecture et projets »*.

Dans nos deux premiers cas de lycée, l'organisation n'avait pas été reconfigurée, mais la configuration était questionnée, car les normes de fonctionnement étaient interpellées (situations de classe et CDI pour *« autour du roman* », nouvelles situations de travail et d'échange plus informelles dans *« l'aventure TPE »*.

En collège, il y a reconfiguration progressive de l'organisation dans *« lecture et projets »*, et création d'une configuration nouvelle dans *« un collège normal »*.

La prise en compte de cette dimension organisationnelle, managériale, d'un apprentissage collectif interne à l'organisation, nous amène, à partir de ces analyses, à reconsidérer plus particulièrement certains des dix principes formulés dès notre premier cas « réel », qui nous ont servi d'outil de comparaison et de synthèse, au fur et à mesure de notre voyage à travers les cas.

Ces réflexions nous amènent à proposer de nouvelles formulations de certains de ces principes. Nous commençons par les principes 1 et 2, que nous rappelons :

1. *[…] les enseignants conçoivent et organisent un plan d'action articulant des ressources institutionnelles, considérées comme des ressources logistiques mobilisables dans le contexte organisationnel*

2. *Ce plan d'action est tourné vers un public connu et reconnu, il est orienté par une connaissance empathique des apprenants, et de leurs enjeux. Ceux-ci sont d'abord compris et acceptés comme ils « sont ».*

1. Analyser les ressources institutionnelles et organisationnelles, et les ressources externes mobilisables

2. Considérer le plan d'action tourné vers un public externe comme un plan d'action également tourné vers l'ensemble des acteurs de l'organisation, l'orienter par une connaissance empathique, non seulement des apprenants et de leurs enjeux, mais aussi des personnels et de leurs enjeux

Nous avons aussi mis en relation le lien entre les espaces d'expression identitaires des formateurs dans l'organisation, et les espaces d'expression identitaires en interaction avec le public, et la revendication d'une nouvelle identité collective par les formateurs. Nous avions déjà souligné, dans *« un collège normal »*, l'évitement de la situation de co-animation, et **l'importance d'un espace personnel d'intervention autonome, d'expression identitaire.** La co-animation n'était pas imposée dans ce collège, elle émergera peut-être. Ceci nous amène à reformuler le principe 6 :

6. *La conception de ce dispositif est dialogique. Dans cette complexité, il y a des antagonismes qu'il faut en permanence tenir ensemble. Ce sont des ressources de variété et de limitation, de désordre et d'ordre, qu'il faudra combiner. Ces ressources ne se mobilisent pas directement et unilatéralement. Pour agir sur un*

contexte donné, il faut mobiliser et combiner les autres, en situation.

6. Concevoir, de façon dialogique et stratégique, des ressources de limitation et de variété, stabilisantes et déstabilisantes, de réduction et d'élargissement des espaces de liberté individuels et catégoriels. Ne réduire un espace de liberté individuelle ou collective, que tout autant que cet amenuisement est accompagné de la conscience d'une nécessité collective, ou d'un gain sur d'autres plans (convivialité, création commune, cohérence ou harmonisation, confort de travail, gain de temps, sentiment d'efficacité et de congruence avec les buts de mission, avec les buts personnels)

Enfin, nous pouvons remanier plus largement le principe 10, pour prendre en compte l'ensemble des situations de travail, et non seulement les situations d'intervention auprès des apprenants.

10. L'apprentissage est défini comme complexe : si les compétences mises en œuvre ne sont pas compartimentées dans l'action, des enseignants doivent être capables de concevoir ensemble des situations propices à l'apprentissage. Ceci implique une connaissance empathique de l'autre enseignant, d'abord reconnu comme il est. Mais ils sortent également, par les échanges et l'action commune, de leur logique de spécialisation. […] L'alternance entre les intervenants et les lieux ne se traduit pas par une division accrue du travail, mais au contraire par une déspécialisation, et les formes des différentes situations alternantes ont tendance à converger […].

10. Aménager des espaces d'interaction qui permettent la confrontation des niveaux de préoccupation et des logiques d'acteurs : des situations d'échanges et d'action commune, et pas seulement une alternance entre les acteurs et les espaces de travail, situations qui contribuent à reconfigurer l'organisation.

3ème partie - Résumé du Chapitre 2. « D'un Godot l'autre… »

Conçu en 1995, un dispositif de FOAD est expérimenté pour la première fois dans l'académie en 1996, à petite échelle : quelques domaines et un seul site distant sont concernés.

L'analyse phénoménologique de ces situations de formation à distance éclaire les définitions successives qui en sont données, en l'absence d'utilisation des moyens de communication, et avec des regroupements en présentiels inexistants ou rares. Occasion d'un apprentissage collectif pour les stagiaires, la communication d'absence du formateur distant génère ensuite de nouvelles interactions qui se traduisent par la promotion du « responsable de salle » devenu formateur improvisé, rival de son double officiel distant.

L'analyse organisationnelle de ces situations met en relief le heurt entre des préoccupations et des logiques d'action différentes entre les formateurs et le CFC, heurt entretenu par le contexte organisationnel et le cloisonnement des activités.

L'analyse sémio-contextuelle du système communicationnel montre les processus de reproduction des situations idiomatiques standard, avec le renforcement de la situation d'autoformation accompagnée en centre de ressources.

Des schismogénèses symétriques, et des demandes de reconnaissance identitaire en chaîne sont dégagées par l'analyse du système des échanges.

L'analyse des niveaux de changement montre les limites de ces apprentissages. Le refuge commun dans les outils de formation cristallise les enjeux différents : expressions identitaires d'une demande de reconnaissance de leurs compétences par les formateurs, leviers de rentabilisation de l'activité pour le CFC.

Réunis en formation-action en 1999, la quasi totalité des formateurs de ce GRETA apprend à produire des ressources multimédia destinées à alimenter un intranet entre le site pilote et le site distant.

L'analyse organisationnelle montre la création par les formateurs d'une micro-configuration ad hoc dans l'organisation, un espace protégé d'affirmation des buts de mission. L'analyse sémio-contextuelle de leurs productions communes nous permet ensuite de dégager les niveaux d'apprentissage catégoriel. Des ressources de limitation ont stabilisé le système et permis d'éviter des apprentissages, tout en actualisant les modèles existants.

A la lumière de ces analyses, nous reformulons certains de nos principes directeurs, pour qu'ils prennent en compte plus particulièrement cette dimension managériale de l'apprentissage collectif au sein d'une organisation : l'articulation et la régulation dialogique des espaces de liberté individuelle et collective, l'aménagement d'espaces d'interaction permettant la confrontation des niveaux de préoccupation et des logiques d'acteurs, contribuant à reconfigurer l'organisation.

3. Scène ou coulisses ? (GRETA B)

« Ce que je sais de l'autre m'empêche de le connaître »

Christian BOBIN

« Personnellement, je suis toujours prêt à apprendre, bien que je n'aime pas toujours qu'on me donne des leçons »

Sir Winston Churchill (1952)

Nous entrons maintenant dans un deuxième GRETA, toujours dans notre académie de référence.

Nous analyserons, dans ce GRETA de taille modeste, un dispositif que nous avons déjà présenté au premier chapitre de cette troisième partie, le centre de ressources, dans sa dimension synchronique comme un espace dans lequel se déroulent en même temps diverses activités. Nous décrirons également l'évolution et la diversification progressive des situations d'usage de ce centre de ressources : situations de travail des formateurs, situations de formation à distance.

Nous analyserons ensuite plus particulièrement une activité reliée à la démarche qualité menée dans ce GRETA, pour l'obtention d'un label institutionnel GRETAPLUS. Il s'agit de la mise en œuvre d'un système de gestion de la documentation interne, qui a mobilisé l'équipe permanente du centre de ressources et les formateurs, de la fin de l'année 2000 à la fin 2002, système en vigueur depuis cette date.

Nous devons préciser notre implication particulière dans les situations qui seront décrites et analysées, puisque nous en sommes l'une des protagonistes. Une vigilance particulière a été exercée dans la triangulation des méthodes de recueil : exploitation de témoignages indirects, résultats d'enquête, entretiens avec les acteurs, et avec des experts ont été confrontés à notre connaissance expérientielle.

Introduction

Nous analysons maintenant un dispositif d'un GRETA de taille modeste, le centre de ressources.

Créé fin 1989, ce centre de ressources est lié à la création d'un système de réponses individualisées de formation (SRIF), associé à la constitution d'une équipe de formateurs, auparavant isolés.

Nous décrirons les activités variées, voire hétérogènes qui s'y déroulent, puis nous mènerons nos analyses habituelles, en réponse à nos deux premières problématiques. Nous dégagerons les dialogiques des ressources et contraintes du dispositif.

Dans la deuxième partie de ce cas, nous aborderons une activité particulière, celle de la mise en œuvre d'un système de gestion de la documentation interne par l'équipe permanente et les formateurs, dans le centre de ressources. Dans le cadre d'une démarche qualité, il s'agit d'une activité de travail, mais aussi d'une activité d'apprentissage, puisqu'elle est liée à l'amélioration du fonctionnement de l'organisation, et en particulier, du dispositif de formation, et associée à la volonté institutionnelle de « professionnalisation des formateurs ».

Nous conclurons nos analyses par notre revue des principes, comparée aux éléments dégagés dans notre cas précédent.

3.1. Le dispositif centre de ressources en 2003 : situations et activités

Après avoir présenté l'organisation de ce GRETA, nous décrirons des activités menées au centre de ressources, et procéderons à nos analyses habituelles du fonctionnement de ce dispositif dans lequel voisinent des situations pédagogiques variées et des situations de travail.

3.1.1. Contexte, acteurs, historique du centre de ressources

3.1.1.1. Implantation du GRETA

L'établissement support du GRETA est le lycée technique d'une petite ville assez touristique, caractérisée par la quasi inexistence du secteur industriel. Dans ce bassin d'emploi historiquement attaché à la monoculture de la vigne se développent principalement des très petites entreprises artisanales et commerciales. La situation carrefour de cette ville induit aussi un développement en matière de transport (bases d'entrepôt et de transport frigorifique). Le tourisme se développe également.

Le lycée technique, établissement d'appui, est situé dans la même enceinte que le lycée professionnel, qui sert aussi de support logistique à des actions du GRETA. Le Groupement d'Établissements comprend également un autre lycée et neuf collèges de la ville et de ses environs.

Cependant, le GRETA, confronté dès 1991 au manque de locaux disponibles dans ces deux lycées, a loué des locaux regroupés dans un espace formation géré par la municipalité. Pour des raisons financières, le rapatriement dans les locaux du lycée technique a été effectué en 1996, et la question des locaux s'est reposée de façon cruciale.

Dans le collège le plus proche, la réhabilitation de locaux, dans une aile vétuste de l'établissement, permet d'accueillir depuis 2001 des publics de GRETA. Cette « annexe » est constituée de quatre petites salles, et d'un bureau administratif dans lequel les secrétaires effectuent, à tour de rôle, des permanences. L'entrée, par une rue latérale, est indépendante de celle du collège.

Dans l'enceinte du lycée, les locaux dont dispose le GRETA sont éclatés, et insuffisants :

- le centre de ressources, situé à l'entrée du lycée, constitué de cinq salles, soit une superficie de 158 mètres carrés ;
- quatre salles au quatrième étage d'un bâtiment situé au fond de la cour ;
- deux salles dans un bâtiment en préfabriqué implanté en 2002 dans un autre espace éloigné, dans l'enceinte du lycée ;
- des salles attribuées ponctuellement, disséminées dans l'établissement.

3.1.1.2. L'activité : offre de formation et publics

Comme bien d'autres GRETA, celui-ci a jeté, à partir de 1990, les bases de son organisation actuelle, avec un changement d'échelle : l'activité limitée à quelques stages de réentraînement en secrétariat, des formations diplômantes en cours du soir (CAP et BEP), et des parcours d'insertion pour des jeunes, s'est progressivement déployée en système de réponses individualisées de formation (SRIF), à partir de la création du centre de ressources, en 1990, et du recrutement de formateurs contractuels, de 1990 à 1993. La création du centre de ressources a servi de levier au développement de l'individualisation, et a favorisé un saut de compétences des formateurs, qui n'intervenaient auparavant que sur des niveaux 5 (CAP, BEP) ou 6 (publics en difficulté). En 1994 et en 1995, le GRETA formait 90 personnes en contrat de qualification, essentiellement en BTS, avec quelques stagiaires en Bac Pro. Après une chute en 1996 et 1997, ce savoir-faire acquis dans quasiment tous les BTS tertiaires (Assistante de Direction, Assistant de Gestion PME-PMI, Comptabilité-Gestion, Action Commerciale, Force de Vente, Commerce International), permet encore aujourd'hui le maintien d'une activité rémunératrice, eu égard au taux horaire pratiqué. Cependant, avec la réforme en cours de la formation professionnelle, des inquiétudes planent sur l'avenir du contrat de qualification, cette disposition statutaire étant le fondement de l'activité.

L'offre de formation est destinée aux publics habituels : salariés en formation individuelle ou collective, adultes en congé individuel de formation, demandeurs d'emploi, jeunes en contrat d'orientation ou en contrat de qualification, jeunes ou adultes en contrats précaires (emploi-jeune, contrat emploi solidarité ou contrats emploi consolidé), demandeurs de formation individuels qui financent leur formation, avec une forte prédominance des jeunes, sortant souvent directement du système scolaire. Les domaines couverts sont tertiaires, plus variés que ceux de notre GRETA A : commerce, comptabilité-gestion, bureautique et internet, logistique et transport,

para-médical, mais aussi généralistes enseignement général (français, langues), auxquels s'adjoignent des préparations de concours. Le niveau 3 (BTS) est dominant, suivi du niveau 4 (baccalauréat), le public en niveau 5 s'amenuise. A l'exception de la bureautique et de la comptabilité, l'activité prépondérante est diplômante.

Deux actions diplômantes financées par la Région : une action Bac Pro Hygiène et Environnement créée en 1997, et une action BTS Commerce International en un an, créée en 1989, n'ont pas été reconduites en 2002. La Région accorde désormais sa préférence à des actions qualifiantes. Deux actions qualifiantes déposées en 2002, dans ces domaines respectifs n'ont pu être menées, faute de candidats, le public accordant sa préférence à des actions diplômantes.

L'activité se maintient grâce à la forte augmentation de la demande en bureautique et en gestion, et à la stabilité du public en contrat de qualification.

3.1.1.3. Les personnels

L'équipe des formateurs est constituée d'un noyau stable de six formateurs, recrutés de 1990 à 1993. Trois d'entre eux, titulaires ou titularisés dans cette période après avoir passé le CAPES ou le PLP, sont depuis cette date sur poste gagé. Deux autres ont passé le concours réservé en 2001, et sont aussi maintenant titulaires sur poste gagé. Une formatrice est contractuelle.

L'autre moitié de l'équipe, soit sept formateurs actuellement, est soumise à un turn over très important, pour des raisons diverses : démission, non renouvellement de contrat, mutation de conjoint, titularisation assorties du choix ou de la nécessité de rejoindre la formation initiale. Deux jeunes, néophytes dans l'enseignement ou la formation, viennent d'être recrutés sur des postes de contractuels. L'un de ces jeunes est un ancien stagiaire du GRETA, qui vient d'obtenir son BTS Force de Vente. Il doit développer l'activité commerciale du GRETA, pour une partie de son service.

Des vacataires effectuent des prestations de formation pour le GRETA. Ce sont des professionnels ou des enseignants titulaires, parmi lesquels la plupart exercent leur activité au sein des deux lycées voisins.

Après une période d'instabilité, de 1993 à 1996, liée à des changements dans l'ensemble du personnel du sommet stratégique, l'équipe de direction est maintenant stabilisée : un chef d'établissement facilitateur, un intendant dynamique, une CFC

ancienne formatrice de ce GRETA et un CFC venant d'une autre académie, ayant à son actif une longue expérience dans un GRETA de taille importante.

Le personnel administratif s'est considérablement accru, passant progressivement d'une à six personnes, dont deux en contrat emploi consolidé. Ce sont tous des salariés recrutés d'abord en contrat précaire, dont l'activité a été stabilisée par la suite.

3.1.1.4. Le centre de ressources

Le centre de ressources a ouvert ses portes en septembre 1990. La responsable du centre de ressources, est affectée à mi-temps à cette activité, soit quatorze heures en moyenne par semaine, à mi-temps comme formatrice. Elle est assistée de deux personnes à mi-temps, Alicia et Ève, d'abord recrutées en emploi précaire, puis stabilisées, maintenant toutes deux contractuelles sous statut administratif.

Les locaux sont situés juste à l'entrée du lycée. Ils se composent de quatre salles attenantes, d'un petit local de photocopie et de travail, et d'une salle polyvalente équipée de matériel audiovisuel, très fréquemment utilisée comme salle de formation, en raison du manque de locaux.

Nous pouvons distinguer cinq phases dans la création et le développement de ce centre de ressources :

De fin 1989 à septembre 1990, le projet est conçu et mis en œuvre par la future responsable, recrutée comme formatrice, avec cette mission de monter le projet de création dans ses différentes composantes : budgétaires, organisationnelles, pédagogiques. Tous les enseignants du lycée qui effectuent des vacations pour le GRETA sont informés, et formulent des propositions d'achat de ressources pédagogiques. Les formateurs sont plus étroitement associés au projet, qui prend forme au cours de réunions régulières.

De 1990 à1993, le centre de ressources sert de support dès son ouverture, en 1990, à deux niveaux d'apprentissage collectif : le développement de formations individualisées nécessitant une variation des modes d'intervention, la diversification des domaines de formation et l'élévation du niveau des formations dispensées : niveaux 4 et 3, développement de formations en commerce, en gestion, en bureautique. En effet, en 1991, le GRETA s'engage dans la démarche d'expérimentation nationale d'une labellisation SRIF (Système de Réponses

Individualisées de Formation). Le centre de ressources déménage dans la nouvelle antenne tertiaire, située dans l'espace formation municipal. Un véritable sous-système tertiaire se constitue. Des conventions sont passées avec le CNED. Les apprenants utilisent les supports du CNED, ainsi que le fonds documentaire et pédagogique du centre de ressources, les formateurs leur apportent un accompagnement individualisé, et conçoivent des supports pédagogiques complémentaires. Après trois ans d'apprentissage, des conventions d'accompagnement de publics isolés en formation CNED sont maintenues, mais les supports individuels du CNED ne sont plus nécessaires aux publics en formation GRETA, les formateurs ayant acquis progressivement le savoir-faire nécessaire à des interventions individualisées auprès de publics en bac pro, et sur l'éventail de BTS tertiaires.

En 1994 et en 1995, **l**e GRETA traverse une période d'instabilité, et de tassement de l'activité, après le programme PAQUE. Le centre de ressources est rapatrié en 1994 dans les locaux du lycée et se redéploie dans ce contexte difficile, avec une extension des locaux disponibles, et un investissement en équipement audiovisuel (téléviseur, laboratoire de langues) et en matériel informatique (ordinateurs multimédia, logiciels) financé en partie par la Région. Cette extension des locaux et ces investissements sont réalisés en raison d'un triple élargissement de l'activité : la création d'un pôle langues, l'extension aux bas niveaux de qualification, l'intégration des nouvelles technologies dans l'ensemble des activités du centre de ressources. Mais le budget annuel de fonctionnement du centre de ressources est sévèrement réduit en 1994. Cependant, à la suite d'entretiens avec le chef d'établissement support et de réunions de bureau, le budget de fonctionnement est rétabli en 1995. La responsable a présenté, à partir du suivi de l'activité, une analyse du centre de ressources comme centre de profit et montré que ce budget était équilibré, et même excédentaire. Les heures de présence au centre de ressources, inscrites dans les parcours de formation, sont en effet facturées.

De 1996 à 2000, une démarche qualité spécifique, fondée sur l'analyse de la valeur, est formalisée par la responsable, et de nouveaux projets sont mis en œuvre. La mission principale du centre de ressources est rappelée : contribuer au développement, à l'adaptation, à la flexibilité de la réponse de formation, dans le cadre d'un service public. Trois facettes de son rôle sont mises en avant : levier de développement, dispositif qui favorise l'innovation, lieu d'intégration des stratégies, mais, c'est surtout un nouvel ancrage dans une relation de service qui est formalisé.

Les fonctions de service du centre de ressources, et les fonctions techniques « immergées », indispensables à la réalisation des fonctions de service, sont présentées en annexe 15. Elles sont rappelées dans les différents rapports d'activité.

Cinq projets sont mis en œuvre de façon concourante à partir de 1997 :

1. migration du logiciel documentaire (conversion des bases du logiciel DIDEROT POLYBASE vers le logiciel SUPERDOC) permettant d'améliorer le service de gestion et de consultation documentaire, service de consultation de l'ensemble du fonds documentaire accessible sur trois, puis quatre postes informatiques ;
2. accès informatisé au dépouillement de 70 périodiques, dont 45 sont accessibles directement au centre de ressources, les autres grâce à la collaboration avec les structures documentaires existantes : les CDI, le centre de documentation de la chambre de commerce ;
3. amélioration de l'accès direct , grâce à un archivage, une signalétique et une gestion documentaire appropriés, au fonds des périodiques, conservé pendant trois ans ;
4. accès au réseau internet, en 1997 sur 13 postes utilisateurs. Formation préalable de l'ensemble des personnels du GRETA, effectuée par la responsable. Intégration progressive de l'utilisation d'Internet dans l'activité de formation, non seulement comme produit de formation, mais comme ressource pédagogique ;
5. ouverture du centre de ressources à des publics externes en 1998. Les demandeurs s'inscrivent pour trois mois ou un an, moyennement le versement d'une somme très modique, une carte leur est délivrée. La mise en œuvre de ce projet a pris du retard, il a fallu attribuer une Régie à la responsable, pour qu'elle soit habilitée à recevoir directement des fonds. Cependant, cette activité est freinée, faute d'espace et d'équipement.

Cet élargissement vers des utilisateurs externes, ainsi que les services d'accès et de formation à l'utilisation d'internet amènent l'équipe à redéfinir le public accueilli au centre de ressources : des demandeurs externes très variés s'inscrivent au centre de ressources, et peuvent même bénéficier d'une formation spécifique dans le cadre de cette inscription : entrepreneurs individuels, demandeurs d'emploi, anciens stagiaires, élèves, ou enseignants de formation initiale, qui viennent même avec leurs classes, car internet n'est pas encore installé en accès multiples dans les deux lycées. **Ces services sont rendus à des « utilisateurs »**, qu'ils soient stagiaires au GRETA, formateurs ou enseignants de formation initiale, utilisateurs externes. Les formateurs ne sont plus des utilisateurs « officieux » d'un centre de ressources destiné à des stagiaires. L'annexe 16 et l'annexe 17 présentent ce public cible en 1996, puis en 1998. A partir de 1998, l'équipe du centre de ressources est présentée aussi comme utilisatrice des services qu'elle rend, ne serait-ce que pour les tester, tout comme les formateurs, qui font partie de l'équipe « élargie » du centre de ressources.

Pendant la période **2001-2003** : l'attention est portée à l'exploitation et à la valorisation des nouveaux services proposés. La dotation de onze ordinateurs supplémentaires en 2001, amène à redéfinir les aires d'activité du centre de ressources, en recomposant trois espaces interconnectés en réseau local et distant (vingt postes informatique utilisateurs et un poste de gestion).

- Salle d'accueil : deux postes formateurs et deux postes de consultation documentaire (du fonds documentaire grâce au logiciel documentaire SUPERDOC, et de divers CD ROM d'information)
- Salle de travail : six postes dédiés aux travaux professionnels, à l'apprentissage bureautique, et à la recherche d'emploi (consultation des offres sur Internet, édition et envoi de CV)
- Salle multimédia : dix postes dédiés plus particulièrement à l'utilisation d'Internet et à l'apprentissage sur CD ROM (langues et autres domaines).

La quatrième salle, polyvalente, dotée d'un équipement audiovisuel, est utilisée quasiment en permanence pour des séances de formation.

3.1.1.5. La « gestion documentaire qualité » au centre de ressources

Nous avons déjà présenté la création d'un label qualité unique (chapitre 1.3.2. *Vers un label qualité unique*) et l'inscription dans une démarche qualité comme un axe de développement académique majeur (chapitre 1.4.4. *Les labellisations qualité*). Ce GRETA s'engage, après la labellisation SRIF, dans une démarche visant l'obtention de ce label.

Cependant, pendant le séminaire qualité annuel, qui se tient en juillet 2000, la responsable est pressentie pour prendre en charge la « gestion documentaire qualité », en relation avec l'exigence VII de cette norme expérimentale Éducation nationale, qui deviendra en juin 2001 la norme GRETAPLUS. Elle fait alors les propositions suivantes :

- Partir des usages
- Circonscrire cette gestion documentaire aux documents utilisés par les formateurs dans leur pratique pédagogique
- Élargir éventuellement cette réflexion au niveau académique, les autres GRETA étant également concernés par les difficultés de mise en œuvre de cette exigence VII.

Elle obtient l'accord de la CFC, animatrice qualité en local, et du CFC animateur qualité académique, présent à ce séminaire. La satisfaction de cette exigence pose en effet problème à l'ensemble des GRETA de l'académie. L'audit interne qui sera réalisé les 29 et 30 janvier 2001, fera d'ailleurs apparaître des non-conformités sur les deux critères de cette exigence VII : « gérer le manuel qualité », et « définir et mettre en œuvre un système de diffusion, de classement des documents et d'enregistrement des données ».

De fin 2000 à fin 2002, le chantier est mis en œuvre, au niveau local sans aucune dotation horaire supplémentaire, ainsi qu'au niveau académique. Il s'avère chronophage, et induit l'abandon d'autres projets (bulletin électronique d'informations, page web…). Cette activité fera l'objet du deuxième chapitre de ce cas.

3.1.1.6. La participation au dispositif de FOAD académique

Nous avons présenté le développement de la FOAD comme le deuxième axe prioritaire, tant sur le plan national, qu'au sein de l'académie (chapitre 1.3.1. *La FOAD et l'utilisation d'Internet* et chapitre 1.4.3. *L'utilisation des TICE et le développement de la FOAD*).

La responsable est sollicitée, à la rentrée de septembre 2002, comme « accompagnatrice relais » pour les inscrits au BTS Informatique de Gestion, dans le cadre de la FOAD, qui vient de démarrer au niveau académique (cf chapitre 1.4.3.4. *Redynamisation et changement d'échelle : 2001-2003*). Elle participe aussi au « dispositif de professionnalisation » académique en FOAD des acteurs des GRETA, qui démarre en janvier 2003.

Nous n'analyserons pas ce pôle d'activités. L'expérimentation d'un dispositif de FOAD a déjà été analysée dans notre cas précédent, et les nouvelles situations qui s'instaurent dans ce nouveau dispositif académique convergent largement avec les situations du GRETA A. Nous dégagerons rapidement les différences, à partir de l'activité d'une seule stagiaire, inscrite au BTS Informatique de Gestion, en formation à distance au centre de ressources.

3.1.2. Description phénoménologique de situations au centre de ressources

Nous décrirons tout d'abord en synchronique un ensemble de micro-situations se déroulant au centre de ressources pendant deux heures. Ce sont diverses situations d'apprentissage et de recherches autonomes ou d'entretiens. Nous compléterons cet ensemble par de rapides descriptions de séances de formation particulières dans ce lieu, en présence d'un formateur, et non seulement de membres de l'équipe permanente du centre de ressources.

3.1.2.1. Deux heures d'activités au centre de ressources

Janvier 2003. Un lundi à 14 heures. Nous franchissons l'entrée du lycée. Immédiatement sur la gauche, le centre de ressources est signalé. C'est la première porte. Sur cette porte, une affiche indiquant que le centre de ressources est ouvert à tous publics, précisant les horaires d'ouverture.

Nous entrons dans la salle d'accueil. Coup d'œil circulaire : une impression colorée, avec des dominantes en rouge et vert. Des étagères beige clair aux tubulures rouges garnies de livres. Juste en face de la porte d'entrée, à hauteur du regard, ce sont des romans, et des documentaires, surmontés de la reproduction d'un tableau de Miro. Au bas de ce rayonnage, des boites rigides de plastique beige, contenant des dossiers sur internet : dossiers documentaires divers, fournisseurs d'accès, création de page web. Sur l'étagère voisine sont disposés, dans des classeurs ou des boites, des catalogues divers, de matériel, de logiciels, d'éditeurs, des dossiers sur le multimédia et la formation à distance, ainsi que des dossiers et des ouvrages sur les méthodes de travail, la gestion du temps, l'autonomie dans l'apprentissage, la lecture rapide et active, la prise de notes, le fonctionnement du cerveau, l'expression, l'animation de groupe, l'analyse transactionnelle, la PNL (Programmation Neuro- Linguistique), la créativité…Sur la gauche, formant un angle, des présentoirs à périodiques encadrent un espace de consultation de revues. Ces présentoirs sont surmontés d'étagères présentant ces mêmes boîtes beiges, sur lesquelles sont apposées des étiquettes colorées reprenant les logos des différentes revues. A côté de ces présentoirs, des rayonnages d'encyclopédies et de dictionnaires.

Quatre ordinateurs contre les fenêtres, et des affichettes présentant les environnements et les logiciels disponibles, avec leurs icônes correspondantes. De

nombreuses plantes vertes, des tables beiges. Ce sont des tables en forme de trapèzes, couplées deux par deux en vis à vis. Des chaises rouges en bois, à dossier arrondi, galbé. En face, le bureau d'accueil. Devant ce bureau, l'une de ces chaises, vide pour l'instant.

Cathy, la responsable, est en entretien téléphonique avec une personne qui souhaite obtenir des informations sur la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), pour valider un BTS Assistante de direction. Elle a exercé l'activité d'assistante pendant de nombreuses années, pour son mari artisan. Alicia, à côté d'elle, est en train de saisir des ouvrages nouvellement reçus, sur le logiciel documentaire du poste de gestion, perpendiculaire au bureau d'accueil. Elle veut effectuer rapidement ce traitement, pour que les utilisateurs puissent disposer des documents au plus vite.

Au-dessus de la tête d'Alicia et de Cathy, une grande carte du monde, un peu jaunie, et à côté, une carte de l'Europe. Derrière elles deux, de nombreuses cartes postales de divers endroits du monde, adressées à l'équipe du centre de ressources, par des utilisateurs en stage à l'étranger, en déplacement ou en congés.

C'est une véritable ruche. Une ruche animée et bourdonnante.

Céline est formatrice référente des publics en CES et en CEC. Elle est assise au premier poste formateur, et en train d'éditer des fiches d'entretien, à partir de la base de documents intitulée "« doc ressources ». Elle va maintenant s'asseoir à une table, et se prépare pour son rendez-vous.

André a pris sa place, et met à jour des données sur les entreprises, dans une base de données de l'INSEE, toujours comprise dans la base des « doc ressources », qui a été personnalisée pour effectuer un suivi commercial des entreprises partenaires du GRETA. André est une jeune recrue, un ancien stagiaire du GRETA qui, aussitôt après l'obtention de son BTS Force de Vente, a été engagé sur un poste de formateur pour effectuer la démarche commerciale du GRETA, et pour assurer la formation en vente auprès de publics en BEP et en BAC PRO. Il demande l'aide de Christel, la formatrice en bureautique qui a conçu la base et l'a formé à l'utilisation du logiciel *« Access* ».

A côté de lui, sur le deuxième poste formateur, Daniel, coordinateur des BTS, met à jour les listes et les planning des stagiaires en BTS, toujours à partir de cette base de « doc ressources ». Alicia lui passe le téléphone mobile, le secrétariat le demande.

Sabrina est en congé individuel de formation, et prépare un BTS Action Commerciale. Elle a donc un parcours différent de celui des jeunes en contrat de qualification, car elle ne dispose que de neuf mois pour se préparer au BTS. Elle consulte le logiciel documentaire « *Superdoc* », à la recherche d'articles de presse sur le thème de la publicité comparative. C'est un thème qu'elle a choisi de présenter à l'épreuve orale de TCC (Techniques et Culture Commerciale). Elle utilise un petit guide, disposé sur un présentoir à portée de sa main, destiné à faciliter l'utilisation de ce logiciel documentaire. Ce guide coloré présente des exemples de recherche divers, illustrés de reproductions d'écrans. Elle demande conseil à Cathy, pour effectuer une recherche complexe.

Angelina, une stagiaire en BTS Assistante de Gestion PME-PMI, est assise au poste voisin. Elle saisit les résultats d'une enquête qu'elle a effectuée pour son entreprise à Paris, sur un logiciel spécifique (*Sphinx*), et pose de temps à autre une question à Christel, sa formatrice assise non loin d'elle, avec André. Elle compte, par la suite, mettre à profit les compétences acquises pour réaliser, avec d'autres stagiaires, une autre enquête qualité, sur le GRETA, qui lui a été proposée par son formateur du domaine commercial. Elle devra présenter ces actions professionnelles à l'épreuve professionnelle de synthèse de son BTS.

Maintenant, Angelina est assise en face de Christel et de Céline, la formatrice référente des BTS Assistant de Gestion PME-PMI. Elle s'entraîne à présenter cette première action professionnelle.

A la place de Daniel (qui est maintenant en entretien avec un jeune en BAC PRO[52]), sur le deuxième poste formateur, Marie-Christine, la formatrice en mathématiques, après avoir consulté sa messagerie, est en train de saisir un support de cours. Elle enregistre son fichier dans un sous-dossier à son nom, inclus dans le dossier « formateurs ».

Nous entrons maintenant dans la salle multimédia. C'est une petite salle, de dix-huit mètres carrés. Dix ordinateurs alignés le long de trois murs, un tableau blanc sur le quatrième, et un panneau d'affichage avec des indications d'adresses web.

[52] Ce jeune, c'est un « enfant du GRETA », quasiment illettré, chassé par ses parents à dix-sept ans, il a préparé et obtenu, après une remise à niveau, son BEP Vente et Action marchande dans le cadre d'un contrat de qualification, et maintenant il prépare un BAC PRO, en formation de groupe financée par la Région. L'équipe permanente et les formateurs l'ont accompagné pas à pas, passant parfois de longs moments auprès de lui au centre de ressources.

Un jeune vient d'y ajouter, avec l'autorisation de l'équipe du centre de ressources, une affiche de promotion du club sportif local. Des photographies d'écrivains, en noir et blanc, des reproductions de tableaux de Dali et de Picasso, une petite étagère suspendue au-dessus d'un mur, avec différents guides et manuels d'utilisation d'Internet, et des boites contenant des revues sur internet. Sur les murs, des affichettes reproduisant les différentes icônes présentent les logiciels disponibles sur CD ROM, et sur les disques durs. Outre les suites bureautiques, il y a différents logiciels multimédia d'apprentissage ou d'évaluation en anglais, en espagnol, en biologie, en économie et en droit, en marketing…

Dans cette salle multimédia, Bénédicte, inscrite en FOAD pour un BTS Informatique de gestion, est en s'exerce à manipuler les commandes de *Linux*. À côté de son écran, et sur ses genoux, des documents divers. Elle a son poste attitré, muni des deux systèmes d'exploitation, *Windows* et *Linux*. Elle éprouve des difficultés pour se concentrer, à cause du bruit venant de la salle d'accueil voisine.

A côté d'elle, Anne-Marie apprend l'utilisation d'internet en autoformation. Sa formatrice référente lui a proposé cette solution, car les plages de formation à l'utilisation d'internet ne coïncidaient pas avec ses heures de disponibilité. Cathy lui a signalé les différentes ressources disponibles. Anne-Marie prépare un BAC PRO secrétariat, mais elle a déjà obtenu des unités par VAE. Elle en profite pour préparer le PCIE (Passeport de Compétences Informatiques Européen). La prochaine session doit avoir lieu le lundi suivant, et elle veut présenter le module Internet. Munie d'une fiche d'autoévaluation, et de guides divers, Anne-Marie vérifie qu'elle maîtrise les compétences requises. Elle fait maintenant le point quelques minutes, comme à chaque séance, avec Cathy. Anne-Marie utilise aussi la messagerie électronique pour demander quelques conseils, ou envoyer des travaux. Cathy lui répondra de son domicile.

A côté, d'Anne-Marie, Stéphanie reprend une séance d'apprentissage de « *Powerpoint* », à l'aide d'un logiciel multimédia. Elle veut aussi présenter le PCIE, elle prépare le module « présentation de documents ». Stéphanie est ravie. Elle a pu trouver au centre de ressources, en posant la question autour d'elle, les coordonnées d'une utilisatrice qui connaît le logiciel « *Bâtigest »*, un logiciel de gestion dans le bâtiment, qu'elle utilise dans l'entreprise familiale, et qui est disposée à lui donner des conseils pour des opérations qu'elle maîtrise mal sur ce logiciel. Elle vient d'envoyer un courrier électronique pour prendre rendez-vous.

Les autres postes sont aussi occupés. Maria effectue des recherches sur internet en français. C'est un travail qu'elle doit remettre le mercredi suivant. Elle consulte des dictionnaires en ligne, et des moteurs, pour retrouver les origines d'expressions ou de citations. Elle a déjà fait une partie de ces recherches à partir de dictionnaires divers : noms propres, noms communs, dictionnaires d'expressions et de citations…, et tente de les compléter à l'aide du web. Maria prépare un BTS Commerce International, en contrat de qualification. C'est un véritable pilier du centre de ressources, elle vient aussi étudier entre 12 h 30 et 14 heures, car le centre de ressources reste ouvert. Elle sait qu'elle n'a qu'un niveau BEP, et qu'elle doit fournir des efforts importants. Elle demande parfois le secours d'Anne-Marie, car elle ne se sent pas très experte dans la recherche d'informations sur le web. Anne-Marie lui vient volontiers en aide, c'est une occasion de réviser avant de présenter ce module Internet. Maintenant, pour se détendre, Maria s'offre une petite partie de cartes à l'écran, et quelques minutes de « chat », avant de reprendre son travail.

Valérie est en train d'effectuer un « quiz » en économie, son voisin consulte des pages web, s'exclame, et se lève pour parler à son formateur, dans la salle d'accueil. Il a trouvé un site « super », avec des fiches méthodes et des exemples, pour la présentation de l'épreuve TCC (« Techniques et Culture Commerciales ») du BTS. Daniel découvre ce site, qu'il juge effectivement intéressant. L'information circule, Sabrina, concernée, met l'adresse du site en favori et reprend aussitôt ses recherches.

Yannick, un casque sur les oreilles, apprend l'anglais commercial. Il y a aussi Marjorie, une stagiaire en BTS Assistante de Direction, qui vient de consulter sa messagerie. Elle termine un travail qu'elle doit rendre le lendemain à sa formatrice en communication professionnelle. Marjorie travaille le samedi, mais pas le lundi. Elle a donc profité de son jour de repos pour venir travailler au centre de ressources. Comme la salle de bureautique, située au quatrième étage du bâtiment au fond de la cour, n'est pas connectée sur internet, elle sauvegarde son travail sur un disque zip qui sert de navette entre le centre de ressources et la salle de bureautique. Le lecteur de disque zip étant partagé, elle peut l'utiliser à partir de n'importe quel poste. Marjorie vient de terminer, et déjà Josiane a pris sa place.

Josiane suit une formation en bureautique, et à l'utilisation d'internet. Elle envoie un message électronique à son patron, qu'elle voit très rarement, car il ne travaille pas dans le même lieu qu'elle. Ils utilisent donc la messagerie électronique pour faire le

point. Puis elle consulte des sites web et imprime des pages contenant des photographies de chiens et de chats.

Sa voisine, Maryline, l'interpelle alors, et elles engagent toutes deux une courte discussion sur les « Golden Retriever », une race de chien qui passionne Maryline. Cette dernière reprend ensuite sa consultation d'offres d'emploi sur internet et envoie des CV. Elle veut ensuite effectuer des recherches sur la franc-maçonnerie. Les loges maçonniques l'intriguent, elle voudrait en savoir plus. Mais sa fille lui a aussi demandé de trouver des documents sur l'Égypte ancienne, qu'elle étudie en classe. Maryline est une utilisatrice externe, inscrite seulement au centre de ressources. Elle vient de terminer une formation au GRETA, mais elle n'a pas encore trouvé un emploi.

Enfin, Svetlana, la quarantaine, est en train d'apprendre le clavier et de faire des dictées avec un logiciel spécifique. Svetlana était inscrite dans une formation bureautique, mais elle préfère apprendre au centre de ressources. A côté d'elle est posé un gros dictionnaire français-russe. D'origine russe, ne maîtrisant pas parfaitement le français, elle n'a pas demandé de formation en français, elle préfère « faire d'une pierre deux coups », se familiariser avec un ordinateur, et apprendre le français par la même occasion, à partir des travaux qu'elle effectue. Elle demande parfois des éclaircissements à sa voisine, sur le sens de certains termes.

La salle de travail est attenante à la salle d'accueil. On y accède par un passage sans porte. Une baie vitrée relie visuellement les deux espaces. Entre ce passage et la baie vitrée, nous remarquons une affichette, et nous cueillons ce titre :« ce centre de ressources est le vôtre ».

Dans la salle de travail, il y a trois jeunes en contrat d'orientation (avec la SNCF), qui mettent en forme leurs CV. Ils utilisent différents documents, pris dans des rayonnages situés juste à côté des ordinateurs, concernant les techniques de recherche d'emploi : revues spécifiques, annuaires divers, études statistiques, le « *ROME* » et différents guides pour la rédaction de curriculum vitae et de lettres de motivations. L'un d'entre eux a appelé Alicia à la rescousse pour mettre en page son CV, car il maîtrise mal l'outil bureautique. Sur l'un des postes, il y a aussi Ludivine, âgée d'une quarantaine d'années, qui prépare un BAC PRO Vente dans une action de formation financée par la région. Elle saisit et met en forme toutes ses notes de cours.

Quant à sa voisine, Aline, elle effectue des exercices d'apprentissage sur « *excel* », à l'aide d'un guide qu'elle a choisi dans les rayonnages de bureautique, tout proches.

Elle a peut-être une opportunité d'embauche, mais l'employeur exige une parfaite maîtrise d*' «excel* ». Sa voisine apprend le clavier avec un logiciel multimédia. Cathy vérifie la position de ses doigts, et la régularité de son rythme de frappe, et lui donne quelques conseils.

Au fond de la salle de travail, les jeunes en Bac Pro Vente, travaillent essentiellement avec les supports de cours et d'exercices donnés par les formateurs. Le lundi de 14 heures à 16 heures, le créneau « centre de ressources » est spécifié dans leur emploi du temps hebdomadaire. Il y a quatre absents dans ce groupe de douze stagiaires en formation « région », dont fait aussi partie Ludivine. Ces jeunes n'utilisent pas les ouvrages et manuels divers qui sont classés, par domaine et par niveau, sur des rayonnages, derrière les tables regroupées pour former comme une seule grande table, à laquelle ils sont assis. Ils discutent entre eux des travaux qu'ils doivent effectuer, mais ces discussions tournent vite en bavardages.

L'un d'entre eux, Cédric, vient d'ailleurs de rejoindre les jeunes en contrat d'orientation qui mettent en forme leurs CV. Cédric aime utiliser le centre de ressources, il vient fréquemment entre 12 heures 30 et 14 heures. Cédric veut maintenant mettre en forme son CV, car il doit effectuer des démarches pour trouver le lieu de son prochain stage (sa période de formation professionnelle en entreprise). Les jeunes lui montrent leurs CV, et lui donnent quelques conseils, pendant que Ludivine, qui maîtrise bien les outils de bureautique, vient en aide à Aline, qui ne parvient pas à effectuer une manipulation sur *« excel »*.

Après la salle de travail, le laboratoire de langue, équipé de quatre postes, sert aussi de salle d'archives pour les revues. Sur l'un des murs, et le couvrant entièrement, sont disposées des boites de périodiques, classées par types de revue et par année, étiquetées avec les logos des différentes revues archivées pendant trois ans. Il est donc aisé de se procurer le périodique que l'on recherche. Bertrand, âgé d'une cinquantaine d'années est installé à l'un des postes du laboratoire, écoutant une cassette d'espagnol. Il vient de suivre une formation en espagnol. Il est revenu au centre de ressources, pour effectuer une traduction pour son entreprise, à l'aide des dictionnaires et guides grammaticaux. Comme il disposait d'un peu de temps, il en profite pour entretenir ses acquis.

A côté de ce laboratoire, à une table, est assise Danièle. Elle s'est réfugiée là, pour avoir un peu plus d'espace et de silence. Devant elle, quelques livres de contrôle de

gestion, ouverts, qu'elle a pris dans les rayonnages de la salle de travail. Corinne, la formatrice en comptabilité-gestion, se dirigeant vers le local de reprographie, répond à une question et lui donne au passage quelques conseils.

Le laboratoire de langue communique avec le local de reprographie. C'est un petit hall, dont une porte donne sur la cour intérieure du lycée. Dans ce hall, le photocopieur dont l'usage est réservé aux formateurs. Un bureau de travail et un téléphone. Tous les utilisateurs du centre de ressources peuvent l'utiliser pour des recherches d'emploi ou de stage, ou pour appeler leurs entreprises respectives s'ils sont salariés, en cas d'urgence.

Revenons dans la salle d'accueil, toujours aussi animée : une formatrice vacataire vient de rapporter un rétroprojecteur portable qu'elle avait emprunté, un utilisateur est assis devant le bureau d'accueil, pendant qu'Alicia enregistre sur le logiciel documentaire le prêt des livres qu'il emprunte. C'est Cédric. Cathy lui rappelle au passage qu'il n'a pas encore rendu « *Le diable et le bon dieu* », de Sartre. Cathy accueille maintenant deux élèves de terminale bac pro, qui souhaitent poursuivre après leur baccalauréat une formation préparant au BTS, dans le cadre d'un contrat de qualification. Elles se renseignent sur les spécificités des différents BTS, ainsi que sur l'organisation de la formation au GRETA.

Le téléphone sonne. C'est Nicole, qui avait brillamment passé son BTS Assistante de Direction l'an passé. Elle confirme qu'elle vient d'obtenir un contrat à durée indéterminée pour un poste de secrétariat à l'hôpital. Elle passera dans la semaine au centre de ressources. Cathy enregistre le prêt à Guillaume d'une cassette d'anglais, puis reçoit deux élèves du lycée professionnel, envoyés par leur professeur rechercher des informations sur toutes les formations en alternance. Ces deux jeunes disposent d'une demi-heure pour restituer à leur classe une synthèse de leurs investigations.

Le poste formateur est libre, Cathy en profite pour dépouiller rapidement la messagerie commune du centre de ressources et des formateurs. Il y a des brèves sur la formation, la pédagogie qu'elle classe dans des dossiers, des courriers électroniques à transférer au secrétariat, ou à signaler à tel ou tel formateur. Un mail de Janine, une ancienne stagiaire en BTS, vient d'arriver, elle donne de ses nouvelles aux formateurs. Valérie interpelle Cathy, elle a des difficultés à rechercher sur internet les principales dispositions juridiques anti-tabac, aux USA. Elle a choisi ce thème pour un exposé

qu'elle doit effectuer en anglais. Cathy lui donnera des conseils le soir, de chez elle, par courrier électronique, car il est maintenant près de seize heures quinze.

Pendant ce temps, au fond de la salle d'accueil, devant leurs casiers respectifs, des formateurs discutent. Certains sont debout, d'autres sont assis sur des chauffeuses situées à proximité de leurs casiers. Ils se coordonnent, s'informent mutuellement de l'avancement de leurs stagiaires respectifs, ou de l'arrivée imminente de nouveaux inscrits, tout en buvant le café. Mais ils conversent aussi avec d'autres utilisateurs. Ce sont des stagiaires, qu'ils n'ont pas forcément en formation, ou des utilisateurs externes. La cafetière est installée dans un petit local, juste à côté de ces casiers. Dans ce petit local, il y a également un petit photocopieur en libre service.

Corinne, la formatrice en comptabilité-gestion, s'exclame : elle vient de trouver dans son casier un plan de formation pour une entrée dès la semaine prochaine sur l'une de ses plages « d'individuels ». Ce plan prévoit cent heures formation en gestion de stocks. Elle n'est aucunement spécialisée en gestion de stocks, et ne comprend pas comment un tel volume d'heures a été prévu, pour un programme qui, au vu des items figurant sur ce plan de formation, ne semble pas devoir être approfondi.

Mais tous les formateurs doivent maintenant se rendre à « la réunion du lundi », qui se déroule de seize heures quinze à dix-huit heures dans une salle située à côté des bureaux du secrétariat, et également à proximité du bureau du Proviseur. En chemin, ils continuent à s'échanger mutuellement des informations sur les activités en cours. A l'exception de certains bilans semestriels, cette réunion du lundi n'est pas une réunion de coordination pédagogique, les CFC l'utilisent pour donner des informations générales sur les nouvelles actions, et pour répondre aux questions que les formateurs ont préalablement inscrites à l'ordre du jour. Ce sont essentiellement des problèmes de salles, des incompatibilités d'horaires dans des emplois du temps, des parcours individuels dont la gestion est difficile. Chaque vendredi, cet ordre du jour est présenté sur le panneau d'affichage qui se situe au-dessus du photocopieur du centre de ressources.

3.1.2.2. Situations de formation au centre de ressources

Le premier aperçu que nous venons de donner du centre de ressources est incomplet. Il arrive aussi que périodiquement ou occasionnellement, le centre de ressources devienne un lieu dans lequel se déroule une séance de formation, animée par le

formateur, avec ou sans l'appui de la responsable du centre de ressources ou des assistantes.

Le formateur et son groupe se déplacent, et la séance pédagogique se déroule au centre de ressources quand la situation pédagogique et les modes d'intervention nécessitent le recours à des ressources documentaires et pédagogiques disponibles au centre de ressources, et non dans les salles de formation.

Nous décrivons très brièvement ici quatre situations.

Situation I : une séance de formation en anglais

Janvier 2003. Vendredi. 14 heures. Carole, formatrice en anglais, accueille son groupe de stagiaires en BAC PRO dans la salle polyvalente. Des activités individuelles, ou collectives, en équipes de deux ou trois personnes, sont données. Individus et petits groupes investissent le centre de ressources : qui au bureau du hall, pour effectuer une traduction, ou contacter en anglais divers interlocuteurs par téléphone, qui au laboratoire de langues, qui dans la salle multimédia, avec un CD ROM, ou avec des recherches à effectuer sur Internet, qui dans la salle de travail, à proximité des dictionnaires de langue et des guides grammaticaux, qui confortablement installé sur une chauffeuse, en conversation anglaise avec Carole. Carole est ainsi itinérante, et navigue dans ces espaces : aide personnalisée, synthèse.… Des débats et des synthèses en groupe peuvent se tenir sur un thème commun, car, en fonction des niveaux et des objectifs, Carole donne à tous le même texte, mais certains l'écoutent et peuvent le lire, d'autres n'ont que le texte, ou n'ont que le son, d'autres enfin ont le support audio ou visuel, ainsi qu'une série de questions plus ou moins difficiles, avec éventuellement des recherches documentaires à faire en anglais.

Notons que Carole utilise systématiquement le centre de ressources en formation, quel que soit le type de plage : action région, groupe d'individuels en BTS, individuels en « entrées et sorties permanentes ».

A l'issue de la séance, les stagiaires peuvent demander un travail à partir d'une cassette audio. Carole leur prescrit alors individuellement des travaux d'écoute et de compréhension. Le prêt doit être enregistré à l'accueil du centre de ressources. Guillaume part en oubliant d'emprunter sa cassette. Il l'empruntera lundi.

Situation II : une séance de formation aux techniques de recherche d'emploi

Le lundi suivant. 10 heures. André accompagne l'une de ses stagiaires qui effectue une recherche de stage par téléphone, les autres consultent différents annuaires, des sites spécifiques, mettent en forme leurs CV, rédigent leurs lettres de motivation.

André n'utilise que périodiquement le centre de ressources pour ces séances.

Situation III: une séance de formation en action commerciale

Mardi. 8 heures. Daniel, formateur en action commerciale, doit faire le point avec ses « individuels » en BTS, sur l'avancement de leurs dossiers de TCC (Technique et Culture Commerciales). Les candidats doivent présenter des recherches et des traitements personnels sur des thèmes qui les intéressent. Il fait un point individualisé avec chacun d'entre eux, pendant que la responsable du centre de ressources les accompagne alternativement dans leurs recherches sur le logiciel documentaire et sur Internet.

Situations IV : trois séances de formation en français

Mercredi. 14 heures. Céline, formatrice en français en BTS, utilise pendant deux séances consécutives le centre de ressources en formation. Il s'agit d'initier des activités de recherche documentaire (capacité B : se documenter), en début de séquence pédagogique ayant pour objectif l'élargissement du lexique et la sensibilisation à l'étymologie. Céline met pour la première fois en œuvre une séquence de formation qu'elle a conçue en collaboration avec Cathy, qui forme aussi en français un autre groupe de BTS en première année.

Au cours de la première séance, différentes recherches sont effectuées sur internet : recherche, sur des dictionnaires en ligne, de termes généraux, techniques ou spécifiques, recherche de synonymes, d'antonymes, recherches étymologiques, repérage de sites de dépannage en conjugaison ou en orthographe, exploration de champs sémantiques, recherche comparative des traductions d'un mot dans plusieurs langues, écoute de leurs différentes sonorités. Les apprenants doivent identifier les sites serveurs, évaluer leur fiabilité, mémoriser les liens utiles dans des dossiers de favoris ou de signets.

Au cours de la deuxième séance, d'autres activités de recherche sont proposées : il s'agit d'identifier les références bibliques, mythologiques, ou les connotations

culturelles contenues dans des expressions fréquemment utilisées, et de dégager le sens de ces expressions. Chacune de ces expressions devra ensuite être utilisée dans des phrases inventées, rédigées par écrit. Ici les stagiaires ont à leur disposition l'ensemble des ressources : dictionnaires de noms propres, de noms communs, dictionnaires étymologiques, littéraires, dictionnaires de citations et d'expressions, encyclopédies diverses sur support papier, et connexions internet. Ils doivent organiser leur travail, et choisir les ressources qu'ils jugent les plus pertinentes pour effectuer leurs recherches.

Un mois plus tard, nouvelle séance pédagogique au centre de ressources. Il s'agit de rechercher des informations biographiques sur les auteurs de textes ou d'expressions déjà étudiés. Les stagiaires choisissent parmi ces auteurs ceux qu'ils veulent mieux connaître, et constituent des fiches biographiques.

3.1.3. Analyse phénoménologique de ces situations

Les descriptions qui précèdent se réfèrent à de très nombreuses micro-situations. Nous dégagerons de ces différentes micro-situations, et de leur mise en relation, les définitions très variées du centre de ressources qui sont données dans ces cours d'action, par leurs divers utilisateurs. Nous partirons des éléments de description donnés au chapitre 3.1.2.

3.1.3.1. Un espace-temps intermédiaire

Le centre de ressources s'inscrit, non seulement dans des parcours de formation, mais aussi dans des parcours de vie, comme un espace-temps intermédiaire à plusieurs niveaux, mais il vise à donner à ces multiples situations un caractère pédagogique.

> *Cathy accueille maintenant deux élèves de terminale bac pro, qui souhaitent poursuivre après leur baccalauréat une formation préparant au BTS, dans le cadre d'un contrat de qualification. Elles se renseignent sur les spécificités des différents BTS, ainsi que sur l'organisation de la formation.*
>
> *… et reçoit deux élèves du lycée professionnel, envoyés par leur professeur rechercher des informations sur toutes les formations en alternance.*

Pour des élèves, des jeunes ou adultes demandeurs d'emploi ou en activité, le centre de ressources est un **espace de transition avant une entrée éventuelle en formation,** un lieu d'orientation, d'information et de mise en relation avec d'autres structures relais : lycée, CIO, CDI, PAIO, ANPE, entreprises, autres organismes de formation ou autres GRETA de l'Académie, instances académiques pour la VAE… Le

centre de ressources est bien perçu comme un lieu d'information de proximité, ouvert aux élèves.

> *Cathy est en entretien téléphonique avec une personne qui souhaite obtenir des informations sur la VAE (Validation des Acquis de l'Expérience), pour valider un BTS Assistante de direction. Celle-ci a exercé l'activité d'assistante pendant de nombreuses années, pour son mari artisan.*

Pour des adultes qui songent à engager une démarche de reconnaissance de leurs acquis, le centre de ressources est défini comme **un espace d'accompagnement d'une étape de la vie professionnelle**. Entretiens et consultation de référentiels de diplômes permettent à des adultes d'initialiser des parcours de Validation d'Acquis de l'Expérience, avec ou sans formation complémentaire. Ce processus est en lui-même un apprentissage, et l'on peut considérer que c'est à l'issue de ce processus de formalisation des compétences acquises, que ces dernières sont réellement maîtrisées.

> *A ses côtés, Maryline consulte les offres d'emploi sur internet et envoie des CV. Maryline est une utilisatrice externe, inscrite seulement au centre de ressources. Elle vient de terminer une formation au GRETA, mais elle n'a pas encore trouvé un emploi.*

> *Bertrand, âgé d'une cinquantaine d'années est installé à l'un des postes du laboratoire, écoutant une cassette d'espagnol. Il vient de suivre une formation en espagnol. Il est revenu au centre de ressources, pour effectuer une traduction en espagnol, pour son entreprise, à l'aide des dictionnaires et guides grammaticaux. Comme il disposait d'un peu de temps, il en profite pour entretenir ses acquis.*

D'autres utilisateurs externes s'inscrivent au centre de ressources pour des raisons diverses : **ils doivent réaliser des actions, pour lesquelles ils n'ont pas les équipements, les informations ou les compétences requises.** Ils s'initient à l'utilisation d'internet, ils consultent des offres d'emploi, et une documentation leur permettant de rédiger CV et lettres de motivation dans les règles de l'art, de mettre leurs CV en ligne et d'envoyer des courriers électroniques, ils envisagent de se présenter à des concours administratifs, ils doivent produire un rapport ou un mémoire et ne maîtrisent pas parfaitement les outils de bureautique, ils veulent créer une entreprise, rechercher des informations dans un domaine qui les passionne, ou actualiser leurs connaissances…Ils peuvent être aussi des enseignants de l'un ou l'autre des deux lycées.

Inscrits également comme utilisateurs externes, des personnes ayant suivi une formation, comme Maryline, entretiennent la motivation et les compétences acquises,

restent en relation avec leurs formateurs, dans un « environnement d'apprentissage » plus favorable à une recherche d'emploi. Le centre de ressources est ici **un espace de transition après une formation au GRETA, une alternative à la solitude à domicile**. Pour Bertrand, notre traducteur en espagnol, c'est un lieu de consolidation des compétences requises par l'entreprise, **une alternative à la solitude en entreprise**.

> *Le téléphone sonne. C'est Nicole, qui avait brillamment passé son BTS Assistante de Direction l'an passé. Elle confirme qu'elle vient d'obtenir un contrat à durée indéterminée pour un poste de secrétariat à l'hôpital. Elle passera dans la semaine au centre de ressources.*
>
> *Un mail de Janine, une ancienne stagiaire en BTS, vient d'arriver, elle donne de ses nouvelles aux formateurs.*

Visites fréquentes au Centre de Ressources, courriers électroniques, cartes postales, lettres, coups de téléphone, dons d'ouvrages ou de documents au centre de ressources… Des anciens stagiaires, anciens utilisateurs du centre de ressources, donnent de leur nouvelles et restent en contact avec leurs formateurs, souvent pendant plusieurs années après la fin de leur formation. Parfois, ces personnes s'adressent plus particulièrement à un ou deux formateurs, pas toujours leur ancien formateur référent, mais les nouvelles sont vite relayées. Le centre de ressources est alors **un espace repère d'entretien de liens relationnels avec les formateurs**, **d'un réseau de relations.**

Nicole, qui vient de téléphoner, avait suivi il y a dix ans au GRETA une formation préparant au BAC PRO Bureautique. Dans le cadre de sa formation, elle avait effectué un stage à l'hôpital. Après l'obtention de son BAC PRO, ses qualités ayant été remarquées, l'hôpital lui fait une proposition étrange : celle de la recruter comme assistante médicale en bloc opératoire. Nicole devient donc assistante médicale, et donne entière satisfaction aux médecins, jusqu'à ce qu'un décret vienne briser sa vie professionnelle. Un niveau de compétences, et un diplôme dans le domaine médical sont exigés désormais pour exercer cette fonction. Elle est licenciée. Nicole décide alors d'entreprendre une reconversion professionnelle. Des obstacles administratifs se heurtent au financement de sa formation. Nicole finance donc elle-même une formation au GRETA, préparant au BTS Assistante de Direction.

Avec elle, c'est un véritable combat dans lequel les formateurs s'engagent. Marquée par ce licenciement, Nicole dénigre en permanence son travail et ses capacités. Après

sa réussite au BTS, il faut qu'elle trouve très vite un emploi, sinon elle va encore sombrer dans le déni d'elle-même. Sa formatrice référente lui fait part d'une offre qui vient d'être communiquée au GRETA. Nicole donne toute satisfaction dans cet emploi intéressant mais temporaire, et envoie différentes lettres de motivation et CV… Mais c'est de l'hôpital qu'elle reçoit une offre d'emploi pour un poste de secrétariat stable, à mi-temps. Elle reprendra parallèlement des études universitaires de sociologie, en formation à distance.

Janine témoigne dans son courrier électronique. Sa vie a entièrement changé : ses lectures, ses activités, ses relations. Elle n'a même pas l'impression de travailler, tellement elle trouve son travail enrichissant. Elle renouvelle encore une fois ses remerciements aux formateurs.

Janine faisait de la mise en rayon dans une grande surface. Après deux ans d'attente, elle a fini par obtenir le Congé Individuel de Formation qu'elle avait demandé. En neuf mois, elle a préparé et obtenu un BTS Assistante de Direction. C'est vraiment d'elle-même qu'elle peut être fière. Janine habite à soixante kilomètres du GRETA. Le GRETA le plus proche de chez elle ne préparait pas à ce diplôme. Elle a assumé les longs trajets en train (avec changement), la charge de trois enfants en bas âge, la difficulté de reprendre des études à quarante ans. Elle a obtenu son BTS, trouvé un emploi intéressant et stable à la CAF (Caisse des Allocations Familiales), à la suite d'un stage qu'elle avait effectué dans le cadre de sa préparation au BTS, et repris vie. Janine insiste dans son mail :*« Si tu savais ce que je lis, maintenant … »*. Janine a encore davantage envie d'apprendre.

Notons que dans ce bassin d'emploi constitué largement de TPE (Très Petites Entreprises), les formateurs entretiennent plus largement un réseau de relations avec des anciens stagiaires, qui ont été embauchés, à l'issue de leurs formations respectives, sur des postes stables. Ces salariés recrutent maintenant des jeunes en contrat de qualification, qui suivent une formation au GRETA.

3.1.3.2. Un espace-temps de formation

Le centre de ressources est positionné comme **le premier lieu pédagogique** dans une ponctuation de séquence qui positionne également **l'accueil comme un acte pédagogique.**

Céline est formatrice référente des publics en CES et en CEC. Elle est assise au premier poste formateur, et en train d'éditer des fiches d'entretien, à partir de la base de documents intitulée "« doc ressources ». Elle va maintenant s'asseoir à une table, et se prépare pour son premier rendez-vous.

Nous sommes ici dans une situation d'accueil « normale » : l'objectif, le plan et le calendrier de formation sont négociés entre le demandeur et le formateur référent. Il faut cependant observer que le volume d'heures est la plupart du temps déjà fixé par le statut du demandeur et le cadre juridique dans lequel il se trouve. Ici, Céline prend en charge également les formalités administratives : elle demande, recueille et renseigne les liasses et documents administratifs nécessaires, puis transmet le dossier pédagogique et le dossier administratif au secrétariat.

Corinne, la formatrice en comptabilité-gestion, s'exclame : elle vient de trouver dans son casier un plan de formation pour une entrée dès la semaine prochaine sur l'une de ses plages « d'individuels ». Ce plan prévoit cent heures formation en gestion de stocks. Elle n'est aucunement spécialisée en gestion de stocks, et ne comprend pas comment un tel volume d'heures a été prévu, pour un programme qui, au vu des items figurant sur ce plan de formation, ne semble pas devoir être approfondi.

Nous sommes maintenant dans une **situation de non-accueil pédagogique** jugée anormale par les formateurs, mais fréquente. Objectif, plan et calendrier de formation ont déjà été négociés par les CFC. Pour cette formation en gestion des stocks, Corinne se trouve devant le fait accompli. Les CFC sont dans une logique de rapidité de réponse. Ils n'ont pas toujours le temps de prévoir un entretien avec le futur formateur référent avant l'entrée en formation. L'entretien se déroulera donc très rapidement lors de la première séance de formation, et non au centre de ressources.

Mais le centre de ressources est aussi défini par les formateurs et les stagiaires du GRETA comme un lieu dans lequel se déroulent **des séances de formation**. Nous avons décrit très succinctement quatre situations de formation au centre de ressources. Nous pouvons d'ores et déjà relever des différences importantes dans l'utilisation de ce lieu par les formateurs, à partir des premiers éléments descriptifs :

Situation I : une séance de formation en anglais

Janvier 2003. Vendredi. 14 heures. Carole, formatrice en anglais, accueille son groupe de stagiaires en BAC PRO dans la salle polyvalente. Des activités individuelles, ou collectives, en équipes de deux ou trois apprenants, sont données.

Pour Carole, la formatrice en anglais, c'est un **lieu de formation habituel et adapté**, car il permet la personnalisation des réponses de formation : la séance de formation

devient une constellation d'activités combinant des ressources spatiales et pédagogiques, avec des alternances de moments (grammaire, recherche d'informations, compréhension de textes, traductions, conversation…) des couplages relationnels et des modes d'intervention variés.

Situation II : une séance de formation aux techniques de recherche d'emploi

> *Le lundi suivant. 10 heures. André accompagne l'une de ses stagiaires qui effectue une recherche de stage par téléphone, les autres consultent différents annuaires, des sites spécifiques, mettent en forme leurs CV, rédigent leurs lettres de motivation.*

Pour André, il s'agit d'une **séance de type « travaux pratiques »** réalisés suite à des apports donnés en formation (comment rédiger un CV, une lettre de motivation, présenter une demande de stage ou d'emploi par téléphone...), dans une logique pédagogique classique.

Situation III: une séance de formation en action commerciale

> *Mardi. 8 heures. Daniel, formateur en action commerciale, doit faire le point avec ses individuels en BTS, sur l'avancement de leurs dossiers de TCC (Culture et Technique Commerciales).*

L'intervention de Daniel est directement liée à la nécessité, pour les candidats en BTS, de présenter des dossiers témoignant d'une démarche de veille, de recherche, d'une réflexion personnelle, en relation avec les différents pôles de compétence du BTS. Il s'agit ici d'une **séance de relance**, visant à redynamiser ces stagiaires. Le cadrage de ces travaux au sein d'une séance pédagogique vise à **redonner de l'importance à des travaux de recherches personnelles** considérés comme essentiels dans le référentiel du BTS, et matérialisés par la soutenance d'une épreuve. Nous notons que les interventions de Daniel et de Cathy, sont strictement **complémentaires, et couplées séquentiellement, sans co-animation.**

Situations IV : trois séances de formation en français

> *Mercredi. 14 heures. Céline, formatrice en français en BTS, utilise pendant deux séances consécutives le centre de ressources en formation. Il s'agit d'initier des activités de recherche documentaire (capacité B : se documenter), en relation avec la maîtrise de la langue et l'élargissement du lexique.*

Pour Céline, la première séance de recherches sur Internet est **une ponctuation initialisant une séquence.**

Céline intervient auprès d'un groupe d'individuels en BTS tertiaires, Assistants de Direction et Action Commerciale, en première année. Ce sont très majoritairement des jeunes en contrat de qualification. Ces jeunes aiment travailler avec un ordinateur. Dans leur pratique professionnelle, ils ont recours aux outils de bureautique, et souvent à l'utilisation d'Internet. La maîtrise des outils bureautiques et d'Internet est d'ailleurs requise par les référentiels professionnels de ces diplômes, des plages de formation sont prévues à cet effet. Certains d'entre eux utilisent aussi Internet à titre privé, surtout pour communiquer par e-mail ou dans des « chat ».

En français, les objectifs de formation sont très différents de ceux du baccalauréat. A partir de tous types de supports : articles de presse, essais, ouvrages documentaires, articles d'encyclopédie, cassettes vidéo, sites web, il s'agit de développer des compétences d'analyse, de synthèse, et de mobiliser une réflexion personnelle et critique sur des thèmes liés à l'évolution de notre société, ce qui suppose aussi une culture générale solide. Comme les autres documents, les textes littéraires étudiés ne servent pas de supports pour l'analyse littéraire, mais ils permettent de développer des capacités de compréhension, d'expression écrite, et d'argumentation. La capacité B, se documenter, est une capacité clé de ce référentiel.

La majorité de ces jeunes, détenteurs d'un baccalauréat professionnel, ne maîtrisent pas suffisamment la pratique de la langue écrite, et font de nombreuses fautes d'orthographe et de syntaxe. Un véritable plan de bataille établi en concertation par l'équipe des formateurs, est négocié avec eux en début de formation : relecture systématique de tout écrit avant restitution, de tout courrier électronique avant envoi, utilisation d'une fiche de progression personnelle en orthographe après auto-analyse et diagramme de Pareto des fautes les plus fréquentes [53].

L'objectif de cette première séance pédagogique au centre de ressources est de faire évoluer conjointement **la vision que ces apprenants ont d'Internet, et celle qu'ils ont du français.**

Internet n'est pas seulement un moyen de communiquer, c'est un support de l'activité professionnelle courante. En anticipant sur la généralisation des connexions ADSL à durée illimitée, tout poste à usage professionnel peut être connecté en permanence, la

[53] Le diagramme de Pareto est étudié en BTS, par exemple en gestion de stocks, ou pour l'analyse des insatisfactions lors d'une enquête qualité. Il permet de mettre en relation deux types de données. En Français, il permet aux apprenants de dégager les fautes les plus nombreuses, faites en raison d'un petit

pratique professionnelle est une pratique « en ligne » à la demande. Il est alors facile de consulter les ressources utiles pour l'amélioration de tout type de rédaction : dictionnaires ou lexiques spécialisés, guides grammaticaux..., qui permettent de pallier efficacement l'insuffisance des vérificateurs orthographiques disponibles dans les logiciels bureautiques.

L'apprentissage du français n'est pas limité à la production et à l'analyse de documents sur supports papier. Il n'est pas non plus exclusivement rattaché à des plages de formation en français. Il s'effectue aussi dans toute activité bureautique courante, qu'elle soit personnelle ou professionnelle. Des ressources linguistiques sont d'ailleurs disponibles dans plusieurs langues, et l'étymologie est utile pour deviner et mémoriser le sens d'un mot. L'apprentissage du français est étroitement relié à l'apprentissage d'une langue étrangère.

L'objectif de la deuxième séance est de situer l'intérêt d'internet, en relation avec d'autres ressources disponibles. Il faut éviter la dérive vers la monoréférentialité du « tout en ligne ». Lors de toute recherche d'informations, il est d'abord nécessaire d'apprécier l'intérêt et les limites des différentes sources, et d'organiser un travail de recherche sur des supports multiples en alternance, en évitant de perdre du temps à consulter des sources non pertinentes.

Initié au centre de ressources, ce travail de recherche sera poursuivi en autonomie par les stagiaires, qui peuvent utiliser à cet effet la plage « centre de ressources » de deux heures hebdomadaires dont ils disposent. Nous avons décrit l'activité de recherche autonome de Maria.

> *Un mois plus tard, nouvelle séance pédagogique au centre de ressources. Il s'agit de rechercher des informations biographiques sur les auteurs des textes ou des expressions étudiés. Les apprenants choisissent parmi ces auteurs ceux qu'ils veulent mieux connaître, et constituent des fiches biographiques.*

Il s'agit d'une **séance de relance et de valorisation de l'activité de recherche, d'élargissement de la culture générale.** Les apprenants devront utiliser efficacement leurs connaissances en bureautique : ils vont concevoir ensemble une base de données d'auteurs sur le tableur *« excel »*, alimentée par tous les auteurs dont il aura été question dans ce cursus de français (auteurs de textes, de citations ou d'expressions). Des liens hypertexte renverront dans cette base à des pages web

---

nombre de règles grammaticales ou orthographiques non maîtrisées. Il est ainsi possible de se focaliser sur ces règles, qui sont à la source du plus grand pourcentage de fautes.

biographiques, ou à des fiches auteurs mises en forme en traitement de texte. Il faut donc concevoir les différents champs pertinents pour cette base, puis l'alimenter en traitant les informations disponibles pour chaque auteur. Les liens biographiques et les fiches auteurs ne constituent plus dès lors une collection stockée et non consultée, puisque les stagiaires doivent reprendre ces informations et les présenter de manière structurée. **Christel, la formatrice en bureautique, et Cathy, la responsable du centre de ressources**, interviennent en tant que **conseil technique** dans la réalisation de cette base de données. Chaque apprenant disposera de sa base, mais des échanges de liens ou de fiches sont possibles.

Il y a aussi un projet de modèle conceptuel de données concernant l'organisation des supports utilisés en français, qui doit déboucher sur l'utilisation d'un système de gestion de bases de données relationnelles (avec le logiciel *« access »*). Tables d'auteurs, de textes, de mots et d'expressions, de fiches méthodes, de fiches thématiques seront mises en relation.

Les articulations entre l'espace-temps « centre de ressources » et les espaces-temps en salle de formation sont ainsi très hétérogènes : les formateurs donnent des définitions très différentes du centre de ressources comme lieu de formation :

- **lieu normal de formation**, ces ressources spatiales, documentaires, pédagogiques étant nécessaires dans toutes les formations qui sont individualisées.
- l**ieu pédagogique de ponctuation de séquence, puis lieu de recherche autonome** dans cette même séquence pour Céline. La séquence initialisée par Céline présente d'ailleurs **une analogie de forme avec la séquence « autour du roman »**
- un lieu de **travaux pratiques dirigés par le formateur**, pour André.
- lieu de **remobilisation dans des recherches personnelles** pour Daniel.
- pour les autres formateurs, **ce n'est pas un lieu de formation,** mais **un lieu d'activité personnelle ou d'autoformation complémentaire et un lieu d'accompagnement personnalisé,** dans lequel différentes modalités d'intervention peuvent être envisagées : travaux professionnels, exercices à prescrire et à corriger, recherches à restituer ultérieurement en formation, conseils ponctuels, entretiens, entraînement à des oraux, restitution de bilans.

3.1.3.3. Un espace d'autoformation ou d'autodocumentation

Pour nombre de stagiaires, une plage **étiquetée « centre de ressources »** est identifiée et programmée dans leur emploi du temps, pouvant varier de deux à quatre heures par semaine, **avec des objectifs précis**.

> *Anne-Marie apprend l'utilisation d'internet en autoformation. Sa formatrice référente lui a proposé cette solution, car les plages de formation à l'utilisation d'internet ne coïncidaient pas avec ses heures de disponiblité… Cathy, lui a signalé les différentes ressources disponibles. Elles font toutes les deux le point quelques minutes à chaque séance, quelquefois davantage, et Anne-Marie demande également quelques conseils, et envoie des travaux par mail. La responsable lui répondra de son domicile.*

Pour Anne-Marie, comme pour sa formatrice référente, le centre de ressources est un **lieu de formation-ersatz**, qui permet de pallier les incompatibilités de créneaux horaires entre l'entreprise, le demandeur et l'état de l'offre. Notons cependant que pour Anne-Marie, la préparation du PCIE vient de desiderata personnels qu'elle a greffés, en accord avec sa formatrice référente du GRETA, sur son temps de formation. Sur le plan organisationnel, ces plages d'autoformation au centre de ressources constituent **un réservoir de flexibilité**. Il appartient alors au formateur référent, aux formateurs, ou à la responsable du centre de ressources, d'accompagner ces acquisitions.

> *Enfin, Svetlana, la quarantaine, est en train d'apprendre le clavier et de faire des dictées avec un logiciel spécifique. Svetlana était inscrite dans une formation bureautique, mais elle préfère apprendre au centre de ressources. A côté d'elle est posé un gros dictionnaire français-russe. D'origine russe, ne maîtrisant pas parfaitement le français, elle n'a pas demandé de formation en français, elle préfère « faire d'une pierre deux coups », se familiariser avec un ordinateur, et apprendre le français par la même occasion, à partir des travaux qu'elle effectue. Elle demande parfois des éclaircissements à sa voisine, sur le sens de certains termes.*

L'autoformation au centre de ressources vient aussi en remplacement d'une plage de formation pour Svetlana, notre utilisatrice russe. Mais avec une différence de taille : Svetlana a décidé de venir au centre de ressources à la place de sa formation avec son formateur en bureautique. La responsable du centre de ressources en a avisé le formateur référent. Svetlana a usé de cette **marge de liberté**, et préfère apprendre **à sa façon**, la bureautique et le français. Le centre de ressources est pour elle **un lieu de reconquête de la liberté des moyens d'apprendre.**

> *Maria effectue des recherches sur Internet en français. C'est un travail qu'elle doit remettre le mercredi suivant. Elle consulte des dictionnaires en ligne, et des moteurs pour retrouver les origines d'expressions ou de citations. Elle a déjà fait une partie de ces recherches à partir de dictionnaires divers… et tente de les compléter à l'aide du web*

Maria est un bourreau de travail. L'activité qu'elle mène aujourd'hui au centre de ressources est **intégrée à la séquence de formation en français** que nous avons brièvement décrite. Pour elle, cette plage est donc « étiquetée » par la nécessité de restituer ses travaux de recherche à la prochaine séance de formation avec Céline. Il va de soi que l'on peut laisser cette utilisatrice exemplaire du centre de ressources se détendre quelques minutes dans un « chat » ou dans un jeu de cartes. **D'ailleurs il s'agit d'un « chat » en anglais**, auquel elle participe pour entretenir ses connaissances linguistiques, en discutant avec des copains américains. Dans le cadre d'un BTS Commerce International, la compétence linguistique, évaluée dans deux langues, à l'écrit comme à l'oral, est jugée primordiale et fortement coefficientée à l'examen.

> *Sabrina consulte le logiciel SUPERDOC, à la recherche d'articles de presse sur le thème de la publicité comparative….Angelina saisit les résultats d'une enquête qu'elle a effectuée pour son entreprise à Paris…Stéphanie est en train de travailler à l'aide d'un logiciel multimédia d'apprentissage de Powerpoint…. Valérie est en train d'effectuer un "quiz" marketing, son voisin consulte des pages web, tandis que Yannick, un casque sur les oreilles, apprend l'anglais commercial.*

Pour la quasi-totalité des autres stagiaires, cette plage centre de ressources inscrite dans leur emploi du temps est à la fois **libre et prescrite**. Ils travaillent ainsi en autonomie, et sont accompagnés soit par la responsable, soit par l'une des deux assistantes du centre de ressources, soit par un formateur se trouvant présent au centre de ressources. Ces heures sont facturées comme des heures de formation normales, reconnues dans les cahiers des charges des financeurs. Le centre de ressources a été présenté dans leur livret d'accueil en début de parcours, mais il fait aussi l'objet d'une prise en main plus personnalisée en début de formation.

Il faut ici noter que **les formateurs** qui se trouvent **présents « spontanément »** au centre de ressources, ne le sont pas dans le cadre contractuel de leur service, qui ne prévoit pas de dotation en temps « d'accompagnement » décoefficienté (à 0,46) sur des plages horaires identifiées, contrairement à ce qui est pratiqué dans d'autres GRETA. Ces formateurs, ou la responsable du centre de ressources, sont censés aider les stagiaires à **intégrer cet apprentissage autonome comme temps pédagogique à part entière** : distribution de supports, prescription ou conseil sur des ressources, entretiens et explications complémentaires, correction de travaux, auto-évaluation, évaluation. Cet accompagnement est donc considéré comme **un travail supplémentaire pour les formateurs** : certains se contentent de prescrire des

exercices ou des applications à effectuer sur ce créneau horaire, d'autres formateurs, comme Céline, intègrent ces activités autonomes dans des séquences pédagogiques. En l'absence « d'étiquettes » négociées en début de formation, **les modalités d'utilisation de ce temps prescrit au centre de ressources, sont très largement laissées à l'initiative des utilisateurs.** Ces créneaux horaires permettent de faire l'économie d'un formateur. Cet accompagnement restera donc très informel, et très variable, lié aux personnalités respectives des formateurs et des utilisateurs du centre de ressources.

Ce temps est **intensément exploité** par nombre d'utilisateurs : c'est le cas de Sabrina qui effectue ses recherches thématiques, d'Angélina, qui met en forme ses travaux d'enquête, de Stéphanie, qui s'entraîne pour passer l'épreuve de « présentation de documents » du PCIE, de Valérie, qui autoévalue les connaissances acquises en marketing, de son voisin, qui fait des recherches sur le web, ou de Yannick en entraînement d'anglais commercial. Ces utilisateurs choisissent librement leurs activités, ils étiquettent eux-mêmes ce créneau horaire, avec les conseils de leurs formateurs et de l'équipe du centre de ressources.

> *Josiane suit une formation en bureautique, et à l'utilisation d'internet. Elle envoie un message électronique à son patron, qu'elle voit très rarement, car il ne travaille pas dans le même lieu qu'elle. Ils utilisent donc la messagerie électronique pour faire le point. Puis elle consulte des sites web et imprime des pages contenant des photographies de chiens et de chats.*

Cependant, nous avons vu Josiane gaspiller l'encre de l'imprimante en éditant des photographies de chiens et de chats. Les utilisateurs peuvent-ils ainsi se livrer à des activités ludiques, en consommant les ressources communes d'encre et de papier ? **Josiane travaille dans une boutique d'animalerie.** Son patron possède deux magasins, et anime l'un d'entre eux, situé à vingt kilomètres. Josiane assure donc la gestion et l'animation du deuxième magasin. Elle se forme en comptabilité, en gestion, en bureautique, en techniques de vente. Grâce à sa formation à l'utilisation d'internet, elle **communique par messagerie avec son patron.** Elle doit, en outre, acquérir une culture technique suffisante pour conseiller et orienter les clients dans leurs choix. Chiens et chats ne doivent plus avoir de secrets pour elle. Maryline sollicite ses compétences techniques. Le centre de ressources est à la fois **un espace d'apprentissage et de travail : Josiane apprend en travaillant et travaille en apprenant**, elle rattrape son retard dans le travail en envoyant des courriers électroniques à son patron.

Si les utilisateurs individuels s'investissent dans des activités diverses, il en va différemment pour les **créneaux « de groupe ».** La formation préparant au Bac Pro Vente est une action financée par la région. Les stagiaires ont tous commencé la formation en septembre, et vont présenter l'examen en juin. Les interventions des formateurs et des enseignants vacataires sont donc conçues pour un groupe qui suit un parcours accéléré de formation : des interventions magistrales, avec des conseils personnalisés, mais un avancement commun pour l'ensemble du groupe.

L'absence de diversification des parcours et la convergence de la formation vers **un mode d'intervention « de groupe », peut être reliée à ce comportement de groupe au centre de ressources**. Mais ce groupe est livré à lui-même, et les discussions menées à partir de travaux à réaliser tournent facilement en bavardages. Le centre de ressource est alors défini comme **un lieu d'inactivité, d'ennui ou de détente.**

De ce groupe s'est dissociée Ludivine, qui met en forme ses notes de cours, qu'elle complète à l'aide de manuels de formation qu'elle a pris sur les rayonnages. Ludivine dit qu'elle a moins de facilités que les jeunes, elle reprend ses études à quarante ans, et ce baccalauréat représente pour elle un enjeu capital. Mais d'autres éléments sont ici inducteurs de différenciation au sein du groupe : Cédric doit rechercher une période de formation en entreprise, et profite de l'incitation de proximité d'un petit groupe motivé.

L'absentéisme au centre de ressources affecte davantage les groupes, mais aussi certains individuels. Ce n'est pas un absentéisme tournant, il est régulier et concerne toujours les mêmes personnes, pour lesquelles ce temps est libre ou inutile, exploitant ce qu'ils perçoivent comme une « zone d'incertitude » (CROZIER et FRIEDBERG, 1977, p.71-72).

La très grande majorité des adultes, ainsi que certains jeunes inscrits en formation utilisent largement le centre de ressources **de façon volontaire, en sus des heures de formation prescrites**. C'est le cas notamment de Maria, de Ludivine, de Cédric, d'Anne-Marie. Dès qu'ils ont un moment de libre, ces utilisateurs viennent travailler au centre de ressources. Ils développent entre eux **des relations de camaraderie, et même d'amitié, quels que soient leurs objectifs de formation respectifs**. Durant la permanence entre douze heures trente et quatorze heures, ils sont ainsi une quinzaine, à travailler intensément. Le centre de ressources n'est plus cette ruche

bourdonnante. Cathy aime sentir cette **« concentration conjointe »** : dans ce silence recueilli, on entend les esprits en activité.

Le travail n'est interrompu que par quelques échanges autour d'un café pris à la hâte[54].

Mais à tout autre moment de la journée, il est possible de **disposer du centre de ressources**. C'est le cas de Marjorie, qui ne travaille pas le lundi, mais cette situation est de plus en plus fréquente, avec l'évolution **des aménagements de temps de travail et la RTT**.

Les **utilisateurs externes** sont variés : enseignants de formation initiale qui n'exercent pas au GRETA, élèves préparant un exposé, anciens stagiaires, demandeurs d'emploi, retraités, salariés, entrepreneurs individuels…Nous avons vu à l'œuvre nos deux élèves de Bac Pro, qui doivent réaliser un exposé sur la formation en alternance, mais aussi Maryline, à la recherche d'un emploi, et Bertrand, qui consolide son apprentissage linguistique, dans un environnement propice, et effectue des traductions pour son entreprise, **à l'abri du regard de ses employeurs.**

3.1.3.4. Un espace de communication de proximité entre apprenant et formateur

> *Maintenant, Angelina est assise en face de Christel et de Céline, la formatrice référente des BTS Assistant de Gestion. Elle s'entraîne à présenter cette première action professionnelle. Il s'agit d'une enquête de satisfaction, mise en œuvre dans le cadre de la démarche qualité de l'entreprise.*

Angelina est en **entretien pédagogique**. Ceux-ci se tiennent, soit à la demande du stagiaire, soit à la demande du formateur. Mais ici nous avons affaire à un **accompagnement spécifique**, celui de la préparation de l'épreuve professionnelle de synthèse. Les stagiaires devront présenter six actions professionnelles réalisées en entreprise pendant le cursus de formation.

Céline s'est rendue plusieurs fois en entreprise. Avec Angelina et son tuteur en entreprise, ils ont d'abord évoqué des pistes, des idées, pour établir ensuite un planning de réalisation d'actions professionnelles.

[54] Maria en a besoin, elle apprend son vocabulaire d'anglais, assise sur une chauffeuse, et ses yeux se ferment. Elle dort actuellement dans sa voiture. Elle s'est séparée de son compagnon qui buvait, et travaille le soir et le week-end dans un restaurant pour financer la caution d'un logement personnel. Elle ne peut bénéficier d'une allocation logement, car l'année dernière, elle avait un salaire légèrement supérieur au seuil maximum pour être allocataire.

Ces actions sont à la fois nécessaires à l'entreprise, et conformes au référentiel professionnel et aux exigences de l'épreuve professionnelle de synthèse de ce BTS.

A partir de ce planning d'actions, Christel, formatrice en bureautique et Corinne, formatrice en organisation et en comptabilité, ont réaménagé la progression pédagogique d'Angelina, à la demande de Céline, formatrice référente, et avec le concours de Cathy, responsable du centre de ressources.

Pour effectuer cette action, il fallait maîtriser un logiciel de saisie et de dépouillement d'enquêtes, et bien connaître la démarche qualité. Le programme du domaine professionnel d'Angelina, ainsi que celui d'autres stagiaires en BTS qui devaient effectuer ce type d'actions, a été remanié. Elles ont pris en main le logiciel spécifique, et abordé les notions fondamentales sur la démarche qualité, pendant les séances de formation, mais aussi au centre de ressources, en entraînement sur le logiciel, en consultation du corpus documentaire sur la démarche qualité (dossiers documentaires, normes, manuels et ouvrages spécifiques, sites clés sur Internet).

Pour Céline et Christel, la préparation à cette épreuve sert de levier à plusieurs titres. Elle permet tout d'abord au stagiaire de s'exprimer sur le terrain professionnel, de prendre des initiatives, de montrer à l'entreprise qu'il peut vraiment lui être utile. De plus, pour le tuteur en entreprise et pour le stagiaire, la formation professionnelle n'est plus déconnectée des activités de terrain, formation et activités professionnelles sont reliées par la mise en œuvre de compétences spécifiques appartenant à un référentiel professionnel. Notons que pour le tuteur en entreprise, l'organisme de formation, par l'intermédiaire des formateurs et du stagiaire, joue souvent indirectement un rôle de conseil en entreprise, surtout dans un bassin d'emploi constitué dans sa très grande majorité de TPE (Très Petites Entreprises) souvent dirigées par un personnel autodidacte, qui atteint parfois son seuil d'incompétence.

Mais c'est surtout pour Christel la double occasion **d'introduire la logique du travail dans le système de formation, d'introduire la logique de formation dans le système de travail** (GEAY, 1998, p.35). L'organisation de la formation doit se construire à partir de situations professionnelles, d'exigences de terrain, de projets individuels (des stagiaires) et collectifs (des entreprises). Pour réaliser telle ou telle activité, il est nécessaire d'acquérir telle ou telle compétence « comme savoir en action, dans un contexte de production » (ibid. p. 38).

Pour l'organisme de formation, il s'agit d'un véritable renversement du rapport au savoir, qui induit **un retournement de la ponctuation des séquences dans toutes les formation en alternance**. Quant à certains employeurs des TPE, ils manifestent un intérêt grandissant pour la formation, ils se sentent valorisés par l'intérêt porté à leur activité. Ils prennent en compte l'importance de cette acquisition de compétences clés pour des jeunes qu'ils recrutent très largement en contrats stables à la fin de leur période de qualification. Les jeunes sont en général très à l'aise sur leur terrain professionnel. La mise en projet pour ces actions les stimule doublement. C'est un espace de liberté dont ils s'emparent, avec la réussite à une épreuve d'examen à la clé. **Les compétences à acquérir deviennent un moyen de réaliser ces actions. Nous retrouvons ici les principes de mise en situation et de circularité des objectifs et des moyens qui ont traversé successivement nos cas « autour du roman » et « lecture et projets », et qui ont imprégné notre séquence « aventure TPE ».** L'acquisition de la compétence est nécessaire pour réaliser l'action.

Mais ce qui intéresse surtout Céline, c'est le processus de retour réflexif sur la compétence mise en œuvre. Les stagiaires doivent présenter leur action, une fois réalisée, et produire, pour chaque action une fiche bilan, dans laquelle ils identifient les compétences clés qu'ils ont mises en œuvre. A partir de la description de la réalisation de l'action, ils doivent donc lister et hiérarchiser précisément ces compétences, puis établir le bilan professionnel et personnel de cette action. **Ce processus d'apprentissage intègre l'alternance organisme de formation/entreprise dans cette circularité :** acquisition de compétences pour, et dans l'action, réalisation de l'action sur le terrain professionnel avec itération sur les compétences manquantes et effectuation des apprentissages nécessaires, description de l'action, formalisation et évaluation des compétences mises en œuvre, dynamique d'amélioration de l'action etc…

Nous pouvons ici établir le lien avec **la synthèse individuelle effectuée par l'élève à l'issue de la séquence *« aventure TPE »*, et la formalisation commune des problèmes rencontrés préalablement à l'envoi d'un fax au formateur distant du GRETA A (*« d'un Godot l'autre »*).** Cette présentation d'action est ici un **entretien d'explicitation guidé** qui aboutit à l'auto-attribution de compétences par l'apprenant, et à sa reconnaissance par les formateurs, puis par les tuteurs.

> *Sabrina pose de temps à autre une question à Christel… Daniel est en entretien avec un jeune en BAC PRO… Son voisin se lève pour aller parler à*

son formateur. Il a trouvé un site super… Corinne, se dirigeant vers la reprographie, donne au passage quelques conseils à Danièle.

Céline édite des fiches d'entretien…. André saisit des données sur les entreprises… Daniel met à jour les listes et les planning des BTS…. Marie-Christine relève son courrier électronique, puis saisit un support de cours…

De très nombreux **entretiens impromptus** se déroulent entre apprenants et formateurs, en raison de **leur proximité physique dans le centre de ressources**, comme nous l'a montré notre premier aperçu. Les formateurs sont en activité dans le centre de ressources, occupés à des travaux de back office. Ils profitent d'une situation de proximité avec l'un ou l'autre de leurs stagiaires pour initier un court entretien, donner des conseils. Ils sont aussi interpellés, non seulement pour répondre à des questions, mais aussi par des **utilisateurs apporteurs d'information,** comme notre internaute qui a découvert ce site web intéressant pour la formation en BTS.

3.1.3.5. Un espace de communication distante

Nous avons vu les formateurs, mais aussi Anne-Marie, Josiane, Marjorie utiliser leur messagerie électronique.

Cette communication entre utilisateurs, entre apprenants et formateurs est aussi asynchrone.

Certains de ces utilisateurs peuvent avoir accès à un poste connecté dans leurs entreprises respectives, à domicile, chez des amis. Mais le temps « centre de ressources » est d'abord considéré comme **un temps prioritaire pour la consultation de la messagerie et l'envoi de messages, non seulement aux formateurs, mais aussi à d'autres utilisateurs.** La communication privée, avec des amis est également acceptée au centre de ressources. Pour la plupart en plan de formation d'entreprise, en contrat de qualification ou en emploi-jeunes, ces publics, à l'exception des salariés en congé individuel de formation ou des stagiaires engagés dans une formation de groupe financée par la région, suivent une formation en alternance, à raison de deux journées par semaine en formation, et le reste de la semaine en entreprise. La communication asynchrone par messagerie leur permet de rester en contact avec leurs formateurs, et de leur demander éventuellement conseils ou supports complémentaires, sans devoir attendre une semaine. Les formateurs peuvent ainsi reporter sur des temps asynchrones des communications qu'ils ne peuvent effectuer en temps réel, et planifier, au rythme des demandes, des temps d'entretiens en face à face préparés

grâce aux échanges préalables effectués par messagerie. Notons que l'utilisation de cette communication distante est **très développée pour certaines formations, avec certains formateurs, quasiment inexistante pour d'autres.**

Marjorie, en BTS ADD, vient de consulter sa messagerie. La formatrice référente de ce groupe initie dès leur entrée en formation les néophytes à l'utilisation du courrier électronique. La création d'une adresse électronique personnelle est **l'un des tous premiers gestes d'apprentissage de ces publics**. Il y a, bien évidemment, des exigences posées en termes de compétences nécessaires au diplôme : une assistante de direction doit maîtriser, dans toutes ses fonctions, l'utilisation d'une messagerie électronique. Mais la messagerie est un outil de communication mobilisé, en concertation, par la formatrice référente, par les deux formatrices du domaine professionnel, ainsi que par la formatrice en français tout au long du cursus de formation.

La formatrice référente utilise systématiquement la messagerie pour communiquer des informations d'ordre organisationnel (plannings, modifications d'emploi du temps), mais aussi des informations d'ordre pédagogique : des conseils spécifiques individualisés, la communication de supports pédagogiques, de guides… Dès la première semaine de formation, l'habitude est prise. Les apprenants savent que des informations importantes leur sont données par messagerie. Ainsi, personne ne peut invoquer la raison d'une absence. S'ils sont bloqués par la neige, victimes d'un problème de transport, retenus en entreprise, ou malades, ils évitent ainsi de perdre une semaine entière et envoient leurs travaux par messagerie.

Le temps de « face à face » pédagogique est ainsi déchargé de toutes ces informations d'ordre pratique. Mais un échange de courriers électroniques est aussi initié par les apprenants qui demandent des conseils ou des rendez-vous par e-mail avec leur formatrice référente, ou avec leurs formateurs du domaine professionnel. Ils prennent ainsi l'initiative d'une demande d'accompagnement précise.

Notons par ailleurs que des formateurs prennent aussi individuellement l'initiative de recourir à la messagerie électronique : envoi de supports pédagogiques personnalisés, demande d'envoi de travaux, devinettes, énigmes à résoudre, recherches à effectuer, échanges de questions et de réponses, entre deux séances de formation.

Cette introduction de la relation distante dans des formations classiques, « en présence physique », est une introduction de variété, de complexité dans le

système : un nouveau type de situation pédagogique qui peut remettre en question la ponctuation de séquence : si des travaux, des recherches, des réponses à des questions doivent être envoyés par courrier électronique, entre deux séances de formation, et non pour la séance suivante, si des conseils ou des corrections sont apportés dans cet intervalle de temps, la formation devient mixte, intégrant des situations d'apprentissage accompagné à distance. La situation de face à face de la séance suivante peut s'apparenter à « une séance de regroupement en présentiel », dont l'objectif sera la préparation de l'apprentissage accompagné distant de la semaine à venir.

Ces utilisateurs se retrouvent alors dans une situation proche de celle de Bénédicte, en formation à distance.

3.1.3.6. Un espace de formation à distance

> *Dans cette salle multimédia, Bénédicte, inscrite en FOAD pour un BTS informatique de gestion, est en tain d'apprendre les commandes de Linux. À côté de son écran, et sur ses genoux, des documents divers. Elle éprouve des difficultés pour se concentrer, à cause du bruit venant de la salle d'accueil voisine.*

Bénédicte suit à distance l'enseignement professionnel du BTS au centre de ressources à raison d'une journée une journée et demi par semaine. Mais elle prépare les domaines d'enseignement général en formation « traditionnelle », au GRETA, à raison de deux demi-journées par semaine. Le reste du temps, elle travaille comme « aide-éducatrice » dans un collège de la ville.

Bénédicte ne consulte plus la plate-forme de formation à distance, sauf le lundi matin à 10 heures, pour le « chat » avec les enseignants distants du GRETA X. Elle n'a jamais eu de réponse à la question qu'elle avait posée sur le forum d'un module, à propos d'un exercice, dont elle ne comprenait pas la correction. En novembre, comme la plate-forme n'était pas encore opérationnelle, un CD a été remis au centre de ressources, et son contenu a été installé sur son poste réservé. Elle a préféré imprimer elle-même ses supports, sans l'aide de l'équipe du centre de ressources. Elle s'y retrouve mieux. Elle travaille avec des manuels, qui accompagnent les supports pédagogiques contenus dans le CD, dans des conditions inconfortables. Le centre de ressources n'est pas aménagé spécifiquement pour un travail massé d'une journée entière en formation à distance, les utilisateurs n'y « séjournent » en général que deux à trois heures. Les postes de travail ne sont pas ergonomiques, il y a peu d'espace pour

consulter des documents papier tout en regardant un écran. Enfin, il y a du bruit, et les locaux vétustes ne sont pas insonorisés.

Avec l'accord de la responsable, qui est son « accompagnatrice-relais », elle a le choix de se former chez elle ou au centre de ressources, en fonction de ses préférences ou des équipements et ressources nécessaires. Elle est régulièrement en relation avec son accompagnatrice par messagerie électronique. Elle se retrouve dans une situation d'autoformation accompagnée, comme au GRETA A, mais le caractère nettement plus technique de sa formation ne permet pas un accompagnement de proximité sur les contenus de formation. De plus, elle est la seule inscrite dans cette formation au GRETA B.

3.1.3.7. Un espace de travail et d'apprentissage pour les formateurs

> *Céline est formatrice référente des publics en CES et en CEC. Elle est assise au premier poste formateur, et en train d'éditer des fiches d'entretien, à partir de la base de documents intitulée "« doc ressources ». Elle va maintenant s'asseoir à une table, et se prépare pour son premier rendez-vous.*
>
> *André a pris sa place, et met à jour des données sur les entreprises, dans une base de données de l'INSEE, toujours comprise dans la base des « doc ressources », qui a été personnalisée pour effectuer un suivi commercial des entreprises partenaires du GRETA. André est une jeune recrue, un ancien stagiaire du GRETA qui, aussitôt après l'obtention de son BTS Force de Vente, a été engagé sur un poste de formateur pour effectuer la démarche commerciale du GRETA, sur une partie de son temps de formation, et pour assurer la formation en vente auprès de publics en BEP et en BAC PRO.*
>
> *Daniel, coordinateur des BTS, met à jour les listes et les planning des BTS, toujours à partir de cette base de « doc ressources ».*
>
> *Marie-Christine, la formatrice en mathématiques, est en train de saisir un support de cours, après avoir consulté sa messagerie. Elle enregistre son fichier dans un sous-dossier à son nom, inclus dans le dossier « formateurs ».*
>
> *Corinne, la formatrice en comptabilité-gestion, se dirigeant vers le local de reprographie, lui donne (à Danièle) quelques conseils.*

Les formateurs se livrent au centre de ressources **à de nombreuses activités de travail d'arrière-scène, alternant avec des activités « de front office » programmées ou spontanées**. Nous ne listons ici que quelques uns de ces travaux, qui n'ont pas tous été évoqués dans les éléments de description qui précèdent :

- Édition ou reprographie de supports pédagogiques ou de documents d'ingénierie (planning, accueil, suivi pédagogique, bilan, fiches produits …)

- Actualisation de données administratives, commerciales pédagogiques, (listes, planning, documents de suivi, résultats aux examens, contenus de formation, documents de présentation…)
- Dépouillement et envoi de messages électroniques,
- Consultation du courrier déposé dans le casier, dépôt de messages adressés à d'autres formateurs, ou au secrétariat
- Prise de rendez-vous
- Lecture de la presse quotidienne ou spécialisée
- Consultation ou étude plus approfondie d'ouvrages divers
- Recherches sur le web
- Conception et mise en forme de supports pédagogiques
- Correction de copies

Ce temps de travail au centre de ressources est aussi un temps d'apprentissage ou un temps de consolidation des apprentissages. La plupart de ces formateurs se sont initiés à la bureautique au centre de ressources, parfois en alternance avec des séances de formation dispensées par Christel, qui vient d'ailleurs ici en aide à André. Les formateurs ont tous été initiés à Internet en 1997 au centre de ressources, ainsi que le personnel du secrétariat. Ils ont consolidé leurs apprentissages avec l'aide de la responsable. Certains de ces temps ont été comptabilisés comme heures d'autoformation au centre de ressources (à 0,46). Ils sollicitent souvent l'aide d'Alicia, d'Ève ou de Cathy, s'ils ont des difficultés pour mettre en forme un document, gérer leurs fichiers, ou effectuer une recherche documentaire. Mais ce peut être aussi des utilisateurs stagiaires qui les aident dans leurs manipulations.

Nous assistons aussi à des trocs implicites de connaissances : utilisation d'internet contre entretien de la pratique de l'anglais, à des échanges inter-individuels entre formateurs du même domaine, qui concevront ensemble une séquence pédagogique et les différents supports qui l'émaillent (c'est le cas notamment de cette séquence de recherche sur internet, qui a été conçue et mise en œuvre par Céline et Cathy), à des dons initiatiques des « anciens » aux nouveaux formateurs débutants (Daniel et Christel avec André). Tous ces échanges sont inter-individuels et officieux.

Rappelons qu'à part André, qui suit une formation de formateurs, les formateurs n'ont quasiment jamais recours aux courtes sessions de formation dispensées par le CAFOC.

3.1.3.8. Un lieu de coordination informelle

L'activité de back office ne se résume pas à ces travaux. De nombreux **entretiens de coordination informelle** se déroulent entre formateurs, ou entre formateurs et utilisateurs stagiaires : arrivée d'un nouvel inscrit, problèmes posés par un planning et propositions de modifications, programme d'évaluations ou d'examens blancs, difficultés d'avancement d'un stagiaire ou opportunité d'emploi, absentéisme. Nombre d'autres sujets sont abordés : actualités politiques, sport… conversations de détente émaillées de devinettes, d'anecdotes, de plaisanteries.

Mais se déroulent aussi des conversations plus personnelles entre formateurs sur des situations difficiles, notamment des problèmes relationnels avec un stagiaire, des plages surchargées, des séances difficiles à gérer. Elles débouchent parfois sur des échanges plus approfondis sur le plan pédagogique concernant la conception d'une séance ou d'une séquence de formation, le rôle de l'autoévaluation…

Cette coordination trop brève se prolonge par des échanges fréquents, parfois quotidiens, de courriers électroniques entre certains formateurs, depuis leurs domiciles respectifs.

3.1.4. Analyse organisationnelle

Nous utilisons maintenant l'analyse organisationnelle pour comprendre les définitions très hétérogènes qui viennent d'être données du centre de ressources, dans des situations d'apprentissage et de travail qui s'imbriquent pour les formateurs, mais aussi parfois pour les autres utilisateurs du centre de ressources. Le centre de ressources est pour les formateurs, non seulement un lieu de travail et d'apprentissage informel, mais indéniablement un lieu repère. En réponse à notre problématique 2, celles des interactions en jeu dans un apprentissage catégoriel dans une organisation, favorise-t-il l'apprentissage collectif des formateurs, leur nécessaire « professionnalisation » ?

3.1.4.1. Une configuration adhocratique

Tout comme dans le GRETA A, le GRETA B, peut être considéré comme une configuration adhocratique, dans laquelle la bureaucratie professionnelle de l'établissement support exerce toutefois une influence non négligeable. La division verticale du travail est faible : pas de hiérarchie entre des formateurs, qui sont polyvalents et chargés de projets. Ces formateurs sont liés par des relations de

proximité, favorisées par l'utilisation du centre de ressources. Cette qualité des relations est la ressource organisationnelle la plus utilisée dans une adhocratie. Nous avons vu que la coordination se fait largement au moyen de relations interpersonnelles informelles, par ajustement mutuel. Encore plus largement qu'au GRETA A, les formateurs du GRETA B et la responsable du centre de ressources sont positionnés par le sommet stratégique au niveau 3, celui de l'évolution de l'organisme de formation. Ils interviennent dans la conception de nouvelles actions, de nouveaux produits de formation, dans la coordination des activités. La fonction de conception, l'ingénierie de formation et l'ingénierie pédagogique sont officiellement partagées entre les formateurs et les CFC. Pour mener ces actions, les formateurs sont rétribués partiellement en heures périphériques. Contrairement aux formateurs du GRETA A, ils disposent des informations de gestion, le gestionnaire du GRETA rendant régulièrement compte de l'activité, lors d'une réunion du lundi.

3.1.4.2. L'abandon progressif partiel de l'individualisation

Nous avons déjà mentionné au chapitre 1.4.5. intitulé « *Les situations idiomatiques standard de formation »* la diversité des modes d'intervention en formation. Cette diversité est présente dans ce GRETA. Elle traduit l'éclatement progressif d'une culture professionnelle qui n'était pas ancrée dans une longue tradition historique, comme dans les grands GRETA dotés de centres permanents. Les analyses qui suivent sont liées à notre connaissance de l'univers et des pratiques des formateurs, validée par de nombreux témoignages et entretiens. Des entretiens semi-directifs ont aussi été réalisés avec les formateurs de ce GRETA (synthèse disponible en annexe 18).

Dans une adhocratie, l'identité professionnelle est davantage acquise par l'expérience de terrain et l'adhésion à une culture professionnelle commune. Cette culture professionnelle forte de l'individualisation et du développement de l'autonomie s'est ancrée dans la constitution d'une mémoire collective liée à la création du centre de ressources et du SRIF. Dans notre GRETA, elle s'est progressivement perdue, principalement en relation avec deux évolutions concourantes :

- un turn over affectant la moitié des membres de l'équipe stable des formateurs. Les nouveaux arrivants n'ont pas bénéficié d'une formation continue suffisante pour intégrer ces modèles.
- le large recours aux services d'enseignants de formation initiale, en vacation, dont la culture professionnelle est très éloignée. Ces derniers

pratiquent le cours magistral. Il ne leur est pas demandé de suivre de formation spécifique ; ils ne signent pas d'engagement sur les modes d'intervention particuliers requis en formation d'adultes.

L'équipe des formateurs stables du noyau dur a progressivement abandonné ce modèle dans les formations de groupe. Ces formateurs sont confrontés à un nombre de plus en plus important de stagiaires jeunes, tout juste sortis du système scolaire, qui reproduisent des comportements acquis en formation initiale, et perçoivent même l'espace de liberté qui leur est offert comme des formes de laxisme de l'organisation, en exploitant ces nouvelles zones d'incertitude : l'absentéisme se développe, les travaux ne sont pas rendus à temps, l'équipe déplore le manque de travail personnel.

Comme nous l'avons présenté au chapitre *1.4.5.2.* intitulé *La situation de formation individualisée*, la situation de formation individualisée, à l'exception de modules qualifiants en bureautique et en comptabilité, est donc, dans ce GRETA, largement considérée comme « résiduelle », c'est-à-dire destinée à une « mosaïque d'individus isolés », pour lesquels un cursus commun ne peut être organisé. Nous avons cependant l'exception du mode d'intervention de Carole, en anglais. Pour Carole, le centre de ressources s'impose comme lieu normal d'une formation individualisée, même en groupe, pour laquelle elle mobilise l'ensemble des équipements et ressources disponibles. Elle s'inscrit en recherche et en rupture avec les modes fossilisés d'individualisation, décrits et analysés par Éric AUZIOL (1995), dont presque tous ces formateurs ne sont pas satisfaits : la monoréférence du couplage relationnel formateur chuchotant/stagiaire autour d'un outil unique, le plus souvent seulement déductif. « Il ne s'y passe rien ». Ces formateurs tentent alors de varier les couplages relationnels, en utilisant les affinités, les proximités d'objectifs, divers modes d'intervention « ad hoc » pour faire jouer les interactions sociales : travaux en équipes, séances collectives au service d'objectifs communs…, mais **les variations qu'ils introduisent dans ces situations idiomatiques sont encore très réduites, et ne diffèrent jamais d'une séance à l'autre.** Il n'y a donc pas de scénario, pas de séquence, mais une suite de séances dont les formes situationnelles sont identiques (cf la synthèse des entretiens réalisés avec les formateurs, en annexe 18). Carole parvient à concilier l'atteinte d'objectifs individuellement spécifiques, et la dynamique interactionnelle, essentielle en langue : un thème commun, ou un support commun, avec des différences. Elle consacre un temps extrêmement long à la préparation des séances pédagogiques. Ces compétences acquises en situation sont complexes, non formalisées, non reconnues institutionnellement.

Nous avons précisé au chapitre 1.4.5.1. consacré à *« la situation de formation de groupe »,* que cette situation idiomatique était maintenant très proche de la situation idiomatique standard de la formation initiale. Cependant, cette situation typique ne satisfait pas non plus certains formateurs. Certains stagiaires, en groupe, sont scolaires, passifs, et ne manifestent pas de curiosité ou d'intérêt. Ces formateurs tentent aussi, d'en faire varier les couplages relationnels, mais pour y introduire cette fois, la dimension individuelle ou le travail d'équipe. Nous avons décrit un exemple de cette situation de formation de groupe, au centre de ressources, avec les séances animées par Céline, en français. **Nous avons d'ailleurs identifié des ressemblances de forme avec notre séquence *« autour du roman »*** : plan d'action à partir d'une situation pédagogique critique, ponctuation de séquence, polyvalence du lieu centre de ressources, utilisation d'une situation ludique et agréable, exploitation des goûts et des compétences des stagiaires (goûts pour l'informatique et pour la bureautique), mobilisation de la perception et de la curiosité (les sonorités des langues étrangères), construction d'une nouvelle vision de l'objet d'apprentissage et des moyens d'apprendre et de travailler, apprentissage dans l'action, recherches à effectuer. La différence principale réside dans l'absence de co-animation.

3.1.4.3. L'attraction-répulsion de la formation initiale

Les formateurs anciennement titulaires sur poste gagé, et les formateurs nouvellement titulaires, qui ont présenté et réussi le concours réservé, ont une reconnaissance institutionnelle. Ils sont susceptibles d'intervenir en formation initiale. Ils doivent effectuer un quota d'heures égal à celui des enseignants titulaires en formation initiale : 648 heures par an. La durée de leur travail est toutefois étalée sur 45 semaines au lieu de 36, et ils effectuent des heures supplémentaires rémunérées, quasiment imposées par leur service, mais aussi des temps importants de présence bénévole : réunions du lundi, réunions de bilan, entretiens pédagogiques, suivi à domicile de leurs stagiaires, conception de produits ou d'actions…

Lors de la soutenance orale des concours réservés, les formateurs ont du prouver au jury qu'ils étaient capables d'intervenir en formation initiale. Ils ont du simuler des modes d'intervention avec des classes d'élèves et montrer leur connaissance institutionnelle du système éducatif de formation initiale. Les deux formateurs qui ont présenté ce concours, Christel et Daniel, ont vécu cette nécessité comme une violence, en rupture totale avec l'esprit de la validation des acquis de l'expérience, comme un déni de leur pratique de formateurs, alors que la formation d'adultes est

pourtant l'une des trois missions normales de l'Éducation nationale. Ils ont été inspectés auprès de stagiaires en formation d'adultes, mais il leur a été demandé de présenter un enseignement de type « classe », et non une intervention témoignant de leur pratique en formation d'adultes.

Cette titularisation leur a permis d'obtenir des conditions de service liées à un statut, et une sécurité d'emploi, elle n'est nullement assortie d'un sentiment d'appartenance au monde de la formation initiale.

Tous les formateurs se sentent rejetés du système de formation initiale, non reconnus par les enseignants intervenant dans les deux lycées voisins, et d'une façon générale, par les enseignants de formation initiale. Si les formateurs intervenant en Bac Pro sont convoqués aux examens, l'on omet souvent de convoquer les formateurs en BTS, même titulaires, aux réunions d'harmonisation académique, aux journées d'inspection aux jurys d'examen. Il est vrai que les GRETA de l'académie, soucieux de leur rentabilité, et désirant limiter les coûts de remplacement, ont fait remonter au rectorat la demande de ne pas trop solliciter leurs formateurs. La réponse a été celle du berger à la bergère, les formateurs ne sont même plus convoqués aux réunions d'harmonisation. Ils ne sont plus informés officiellement de l'évolution des pratiques d'évaluation, des interprétations académiques des référentiels nationaux, et des règles en usages dans l'académie.

Il faut toutefois noter des exceptions : certains enseignants de formation initiale, intervenant, ou étant intervenus dans le passé, en vacation pour le GRETA, font véritablement partie de l'équipe, ou entretiennent de bonnes relations avec certains formateurs. Ils fréquentent d'ailleurs régulièrement le centre de ressources, qu'ils apprécient tout particulièrement.

Les formateurs ont le sentiment de vivre dans un monde complètement différent de celui du lycée. Ils perçoivent leur activité comme très éloignée de celle des enseignants. Ils ont spontanément demandé que leurs casiers soient retirés de la salle des professeurs de l'établissement d'appui, pour être transférés au centre de ressources. **La différence réside moins dans l'intervention en « formation individualisée » que dans « l'individualisation de la formation ».** Les formateurs développent **des relations de proximité individuelle avec leurs stagiaires très différentes de celles de la formation initiale**, que de nombreuses micro-situations ont montré : entretiens, conseils, envoi et réception de courriers électroniques,

conversations téléphoniques, corrections personnalisées de travaux, suivi en entreprise, maintien des relations après la formation.

Nous citons ici, en appui de l'annexe 18, trois exemples de témoignages de ces stagiaires, laissés au centre de ressources à l'un de leurs formateurs ou formatrices à la fin de leur formation :

> *« Vous êtes préoccupé par vos stagiaires, et cela est important »*
>
> *« C'est avec un grand bonheur que j'ai vu mon nom sur la liste [des admis au BTS]. J'aurais aimé le partager avec vous, car vous êtes la personne qui donna les ciseaux au sculpteur. J'avais besoin de cette réussite en tant qu'être pensant… »*
>
> *« Tu m'as apporté une nouvelle façon de percevoir les événements qui peuvent arriver dans une vie »*

3.1.4.4. Le difficile ancrage identitaire externe

Les difficultés d'ancrage identitaire externe des formateurs de ce GRETA convergent avec les résultats d'enquêtes menées sur le terrain de la formation d'adultes (GRAVÉ, 2003, p.38-41).

Les formateurs des domaines techniques, comme Corinne, en comptabilité-gestion, Daniel, en commerce, et dans une moindre mesure, Christel, en bureautique, tentent d'asseoir leur identité dans la reconnaissance de leurs compétences techniques. Daniel et Corinne peuvent se prévaloir d'une solide expérience de terrain, antérieure à leur recrutement au GRETA. **Ils se posent en professionnels** en développant des relations avec des professionnels intervenant en vacation pour le GRETA, ou rencontrés en entreprise à l'occasion d'une prestation de formation ou du suivi d'un stagiaire. Au travers de ce suivi, certains formateurs référents interviennent de façon informelle en tant que **consultants.** Ils veulent être considérés comme des interlocuteurs experts par les entreprises du bassin d'emploi. La conquête de cette identité est parfois difficile. Les formateurs sont préalablement étiquetés comme « fonctionnaires » éloignés des réalités de terrain, par des employeurs de TPE, majoritaires dans ce bassin d'emploi. Ces employeurs rejettent souvent les diplômes de l'Éducation nationale. Ce pouvoir du « marginal sécant » est faible (CROZIER et FRIEDBERG, 1977, p. 86).

Néanmoins, dans le contexte actuel de réduction des durées de formation, et de substitution de parcours qualifiants à des parcours diplômants, **les domaines techniques prennent le pas sur les domaines d'enseignement général.**

L'expertise technique, alliée à l'expérience pédagogique, est une source de pouvoir relative.

Les formateurs des domaines généraux s'appuient sur leurs compétences disciplinaires, leur niveau de formation, leur polyvalence et leurs compétences pédagogiques. Ils visent aussi à définir l'acquisition de compétences dans ces domaines comme constitutives de l'acquisition de compétences techniques : les compétences en français sont des compétences d'expression professionnelle, de communication, d'analyse et de synthèse, de recherche et de traitement de l'information, de prise de note et de reformulation (cf les situations de formation avec Céline). Les compétences linguistiques sont directement requises dans des activités de commerce international ou de tourisme.

Il faut aussi noter l'absence de réseau académique entre les formateurs d'un même domaine. Le réseau des centres de ressources, très peu actif depuis quelques années, ne contribue pas à développer des liens entre les formateurs. Ces derniers ne se rencontrent jamais, car ils n'ont pas recours aux journées de formation proposées par le CAFOC. Il en va différemment pour Daniel, qui participe à une action de formation organisée par le CAFOC, en direction des personnels de caves particulières vinicoles, et intervient donc avec d'autres formateurs à l'extérieur. La responsable du centre de ressources participe aussi à des groupes de travail académiques.

3.1.4.5. L'imprécision sur les critères d'employabilité

La direction a affirmé sa volonté de maintenir en poste les formateurs du noyau dur, anciennement ou nouvellement titularisés, malgré l'augmentation des charges salariales liées à leur ancienneté ou à leur changement de statut. Cependant, pour le recrutement des nouveaux formateurs contractuels, une autre priorité semble se dégager : celle de réduire les coûts salariaux. Deux nouveaux jeunes ont été recrutés : André et un nouveau formateur en bureautique, tous deux titulaires d'un BTS (Bac+2), sans expérience professionnelle significative. L'un de ces formateurs était stagiaire en BTS l'année précédente. Certains de ses anciens camarades s'étonnent de le voir aussi vite « promu » au rang de formateur, et s'imaginent alors qu'il est très facile de devenir formateur. Les critères de diplômes requis semblent imprécis, et soumis à des variations. Plus largement, **la compétence technique ou disciplinaire est mise en balance avec le dynamisme ou l'implication de jeunes susceptibles de bien s'adapter dans l'organisation.** A charge pour les « anciens formateurs » d'initier de

façon informelle leurs nouveaux collègues au fonctionnement de ce GRETA, de les accompagner et de les conseiller dans leurs difficultés. L'expérience de terrain des anciens formateurs est sollicitée indirectement, mais elle n'est pas valorisée. Aucune formation préalable n'a été requise pour ces formateurs néophytes. Notons cependant qu'André suit une formation académique de formateur.

Les formateurs ne peuvent donc solidement asseoir leurs identités, ni sur la culture professionnelle institutionnelle de l'individualisation, ni sur leur appartenance au groupe des enseignants, ou à un groupe professionnel de formateurs compétents, ni sur l'appartenance à des groupes professionnels de métiers influents. **Leur identité se définit en attraction-répulsion de ces quatre pôles identitaires : enseignants, formateurs professionnels, professionnels (de domaines techniques ou disciplinaires), missionnaires porteurs d'une culture institutionnelle en perte de vitesse.**

Ceci conduit à l'expression de « formes identitaires » hétérogènes, pour reprendre l'expression de Claude DUBAR (DUBAR, 2003, p. 44), au centre de ressources. Cette diversité d'expressions n'exclut pas la communauté de certaines pratiques d'accompagnement individualisé, de collaborations, d'échanges de supports pédagogiques. Le centre de ressources est un lieu de relations entre les formateurs qui se re-connaissent.

3.1.5. Analyse sémio-contextuelle du dispositif

Il s'agit maintenant d'analyser le centre de ressources comme un dispositif de communication, mobilisant des ressources contextuelles de limitation et de variété. Quelles sont les interactions, quels sont les processus de communication en œuvre dans cet espace ? (problématique 1).

3.1.5.1. Place du centre de ressources dans l'institution, situation géographique

Le bref historique que nous avons tracé fait apparaître que la création du centre de ressources en 1990 est due à une volonté institutionnelle. Il était perçu comme un levier pour la création d'un dispositif de formation individualisée et pour un développement de compétences. Sa création a été liée à la constitution d'une équipe de formateurs, qui ne se connaissaient pas auparavant, et qui ont institué conjointement leur groupe de travail et le centre de ressources.

Le centre de ressources est posé institutionnellement comme le lieu privilégié de développement de l'autonomie. Il est précisé dans le manuel qualité qu'il « privilégie un axe pédagogique transversal à toutes les formations : apprendre à apprendre » et qu'il « amène les stagiaires à avoir un comportement autonome, responsable dans leur formation pour les inciter à poursuivre leur recherche personnellement ».

En termes stratégiques, c'est un levier de développement qui permet d'initier des stratégies de changement, d'acquérir et de développer des savoir-faire nouveaux. En termes tactiques et commerciaux, c'est un réservoir de flexibilité permettant un élargissement et une meilleure gestion de la réponse de formation, surtout pour des demandeurs isolés, dont la réponse peut être constituée de situations d'autoformation à l'aide de ressources spécifiques, et d'un accompagnement ponctuel de la responsable et des formateurs. En termes gestionnaires, c'est aussi un outil d'optimisation de la gestion des ressources pédagogiques grâce à leur mutualisation.

Mais ces situations d'utilisation autonome du centre de ressources permettent surtout de faire l'économie d'un formateur. Contrairement à d'autres GRETA, l'activité d'accompagnement du formateur en centre de ressources (à 0,46) n'est pas contractualisée, et son activité de formateur référent est reconnue par le versement d'une prime annuelle liée à une estimation de la conjoncture.

Cependant, le fonctionnement du centre de ressources engage des frais de personnel liés à l'activité de l'équipe permanente. Il appartient alors à la responsable du centre de ressources de négocier à l'interne, en argumentant sur les services rendus, et les heures prestées, une base budgétaire suffisante et des renouvellements périodiques des équipements, sachant que la mutualisation des ressources pédagogiques évite les redondances inutiles et permet d'en optimiser l'utilisation. C'est le cas dans ce GRETA, 21 ordinateurs connectés en ADSL, un fonds documentaire et pédagogique de 4346 documents, et d'une quarantaine de CD ROM, 45 abonnements à des périodiques variés…, et un budget annuel de fonctionnement assez stable, contrairement à bien d'autres centres de ressources de GRETA, et notamment celui du GRETA A, qui dispose d'un budget de fonctionnement dérisoire. Mais les moyens humains sont inchangés depuis sa création en 1990 : quatorze heures par semaine pour la responsable, et dix-neuf heures par semaine pour chacune des deux assistantes. Ce n'est d'ailleurs qu'à partir de 2003 que le centre de ressources bénéficie des services d'un informaticien, à raison de deux heures par semaine, pour effectuer les divers

travaux de maintenance sur les vingt et un postes connectés. Auparavant, la responsable devait assurer la maintenance de premier niveau.

En termes pédagogiques, c'est un lieu qui permet l'accès des stagiaires à des ressources pédagogiques et documentaires, qui favorise l'autonomie, le lien entre pratique professionnelle et la formation, l'intégration des nouvelles technologies. Comme nous l'avons vu, cela suppose une évolution du rôle des formateurs qui doivent intégrer dans les parcours ces temps d'activité au centre de ressources, sans toutefois disposer de moyens contractualisés pour le faire.

Si le centre de ressources est reconnu comme central, il n'est pas géographiquement central, ce que déplorent régulièrement les formateurs, les salles de formation n'étant pas réparties tout autour de lui, mais disséminées dans l'établissement et dans une annexe. Les formateurs se disputent la salle polyvalente équipée de matériel audiovisuel, située dans la centre de ressources, et utilisée comme une salle de formation.

Avec l'analyse de **l'agencement et de la mobilisation des ressources spatiales** de ce centre de ressources, nous poursuivons maintenant la réflexion sur une problématique posée en première partie de notre thèse, au chapitre 3.6.4. *un apprentissage distribué*, celle de la structuration d'un espace-temps incitateur, déclencheur, provocateur d'actions, réflexion que nous nous avons développée successivement dans tous nos cas :

- l'aménagement spatial et l'enfermement dans la salle de classe à *Huis Clos,*
- les normes véhiculées par l'aménagement spatial du CDI, entrant en conflit avec le polycentrisme et la polyvalence des usages dans la séquence *« Autour du roman »*,
- les constellations de travail rayonnant à partir du CDI de *« Lecture et projets »,*
- les décloisonnements des espaces dans la séance de TPE et le relais pris par les salles informatiques, dans *« l'aventure TPE »*
- les lieux ressources et le site-ressource virtuel du *« collège normal.. »*
- la délocalisation-relocalisation en autoformation de la FOAD du GRETA A dans les centres de ressources dans *« d'un Godot l'autre »*.

La situation géographique du centre de ressources et son aménagement spatial véhiculent des «affordances », des incitations d'action, et des normes d'utilisation de ce lieu, dont nous avons déjà dégagé la polyvalence fonctionnelle dans notre description et dans notre analyse des utilisations de cet espace.

La **situation-relais** du centre de ressources, sa facilité d'accès, en rez-de-chaussée, à proximité de l'entrée en fait un lieu privilégié d'accueil et d'information. Elle contribue à donner à ce lieu une fonction d'orientation, et d'interface, entre l'intérieur et l'extérieur. L'affiche apposée à la porte traduit l'intention de confirmer cette position : le centre de ressources est ouvert à tous publics. L'absence de banque d'accueil ou de prêt « en avant-poste », remplacée par un bureau d'accueil qui n'est pas situé immédiatement à l'entrée, et qui est aussi un espace de travail pour l'équipe de gestion du centre de ressources, bureau devant lequel est disposée une chaise confortable, **autorise** toute personne entrant dans ces lieux à pénétrer dans cet espace, et à s'y inscrire, tout en ayant une première impression de l'ambiance qui y règne.

3.1.5.2. L'aménagement intérieur de l'espace : des propositions d'interaction sociale

L'aménagement intérieur de l'espace traduit également une intention d'ouverture sur le monde et de mise en relation des univers de la vie privée et de la vie professionnelle. Les cartes du monde et de l'Europe visibles dès que le seuil est franchi, ainsi que le patchwork de cartes postales sur le mur, témoignent d'une volonté d'ouvrir cet espace sur le monde.

La vue des postes connectés (connexion en ADSL sur vingt-et un postes) permet d'écarter l'hypothèse d'un lieu dont la vocation serait seulement « patrimoniale », de conservation de documents.

La présence, invitante au premier regard, face à l'entrée, de rayonnages de romans, de pièces de théâtre, de poésie, de documentaires variés signifie que ce lieu n'est pas seulement destiné à la formation professionnelle, à la professionnalisation, mais aussi au développement personnel, et que l'un et l'autre peuvent être mis en relation. Ces rayonnages sont d'ailleurs surmontés d'une affiche reproduisant un tableau de Miro, imprimée lors d'une exposition sur ce peintre dans la ville. La disposition, sur ces mêmes rayonnages, de dossiers documentaires variés (avec des points de vue pratique, technique, économique, gestionnaire, commercial, culturel, pédagogique, sociétal) sur Internet, l'économie de la connaissance et le multimédia signifie d'abord que le monde du livre et le monde de l'Internet ne sont pas exclusifs l'un de l'autre, et même qu'ils peuvent être reliés. Le plan de classement physique des documents, réalisé à partir de la classification *Formacode*, n'est donc pas religieusement respecté, et l'on peut y déceler **l'intention d'encourager les utilisateurs à « passer outre les**

barrières disciplinaires, à inventer des liens et des synthèses » […] « à mettre en relation les savoirs » et les médias dans cette **« offre d'interdisciplinarité d'usage »** (CALENGE, 2002, p.5-13). Les illustrations sur les murs de la salle multimédia attenante, jointes aux diverses affiches et aux documents disposés sur les étagères, entrent en résonance avec cette première impression du visiteur.

Les espaces sont délimités en aires fonctionnelles, de spécialisations relatives par types d'activités, et non par types de public : aire d'accueil, d'information et de recherche documentaire, aires d'entretien individuel et de pause, aire d'apprentissage multimédia, aires de production de travaux informatisés, et de travail, aire de consultation des périodiques archivés… Ainsi, il n'y a pas de salle réservée aux formateurs (seulement deux postes situés à proximité des autres, et tout utilisateur peut accéder aux casiers des formateurs et glisser un message pour l'un d'eux), pas d'espace particulier affecté à tel ou tel type de public. A l'exception de deux armoires contenant des sujets d'évaluation, ou des corrigés, **les ressources sont accessibles à tous les utilisateurs, y compris les textes institutionnels sur la formation, les documents de pédagogie, les documents de méthode**…

Un tel aménagement favorise des **interactions de proximité entre des publics très divers** qui peuvent se trouver ensemble en ce lieu : élèves, enseignants de formation initiale, utilisateurs stagiaires du GRETA, formateurs, utilisateurs externes inscrits au centre de ressources… Il est fréquent de voir deux utilisateurs côte à côte, l'un étant « entré » dans l'activité de l'autre, discutant face à un écran, ou face à un ouvrage. Les affiches, les organisations des écrans, les guides facilitent la prise en main des équipements et des ressources. Le plan de classement des documents déroge parfois aux règles classificatoires, soit pour s'approcher de la logique de l'utilisateur, soit pour susciter des questionnements, des interactions, de nouvelles compréhensions (interdisciplinarité ou rencontres entre acteurs). Par exemple, utilisateurs stagiaires et formateurs peuvent se rencontrer autour d'un livre traitant de la gestion du temps, mais aussi de questions pédagogiques ou d'animation de groupe. Il n'y a pas de domaine réservé, les formateurs doivent l'accepter.

Ainsi, nous avons pu rencontrer, durant notre brève visite au centre de ressources, Christel aux côtés d'André pour le suivi commercial, puis en dialogue avec Angelina, Maria et Anne-Marie en recherche sur Internet, Josiane et Maryline en conversation sur les « Golden Retriever », Ludivine explicitant des termes français pour Svetlana, Guillaume et les jeunes en contrat d'orientation, en discussion sur la rédaction d'un

CV, Ludivine et Aline en manipulation sur excel. Nous avons déjà souligné les interactions de proximité entre formateurs et utilisateurs apprenants. Alicia, Ève ou Cathy sont aussi sollicitées par des utilisateurs, ou interviennent de leur propre initiative.

Les postes informatiques, tous équipés d'une suite bureautique, autorisent tous aussi une navigation web et l'utilisation de la messagerie, de forums ou de « chat », anis que l'usage de CD ROM d'apprentissage ou de consultation documentaire. L'utilisateur peut ainsi choisir en partie son espace de travail.

Chacune des aires d'activité est aménagée avec une pluralité de ressources et de supports. En particulier, postes informatiques connectés sur Internet, logiciels multimédia, livres et périodiques sont présents dans chacun de ces espaces : espace d'accueil et de consultation, espace d'apprentissage multimédia, espace de travail. L'intention est ici de favoriser l'accès à des supports de natures différentes, **d'éviter le recours monoréférentiel à un seul type de ressource**, qui est souvent favorisé par un classement selon la nature des objets, et non selon le contenu (FONDIN, 2002, p. 87). Ce type de classement des ressources est donc en rupture avec d'autres organisations documentaires pratiquées dans certains centres de documentation ou bibliothèques, dans lesquels les espaces sont en partie délimités par une typologie de ressources : périodiques, CD ROM, dictionnaires…. Ici, dictionnaires, ouvrages et périodiques sont ventilés en fonction des sphères d'activité.

Les supports signalétiques sont attractifs, de présentation soignée : affichettes, guides, étiquettes utilisent des repères visuels. Ils forment une communication congruente avec la coloration du lieu : les chaises rouges, les plantes vertes dont certaines s'enroulent même le long des montants rouges des étagères. On ne relève qu'un seul document injonctif, dans la salle multimédia, qui rappelle l'interdiction d'accès à des sites illicites et les conditions d'utilisation du multimédia (à des fins d'apprentissage, de recherche, de professionnalisation).

Les tables sont disposées de façon à permettre dialogue et travaux en petits groupes.

La situation, l'aménagement du lieu et l'organisation documentaire de ce centre de ressources l'instituent d'abord comme un lieu d'accueil, d'orientation, et d'échanges, et contextualisent l'activité d'autoformation ou d'autodocumentation **comme une activité relationnelle et sociale**. Nous pouvons retenir ici aussi le concept de densité pour le caractériser, soit : « *le nombre d'options disponibles par unité de temps et de lieu pour*

l'action et l'interaction » (NORMANN et RAMIREZ, 2000, p.38). Mais il est vrai que ce concept traduit une logique quantitative.

Nous avons bien affaire à un « réseau de personnes, de machines et de techniques qui interagissent » (FONDIN, 2002, p. 88), dans « le croisement des possibilités de l'objet avec celles du social » (LATOUR, 1994, p.590). Et seules de nouvelles interactions nous permettront de suivre de façon intermittente le parcours de la cassette d'anglais empruntée par Guillaume, d'évaluer rétrospectivement au regard de l'usage le bien-fondé de sa commande, d'accompagner la circulation du disque zip et d'apprécier la qualité des travaux produits par Marjorie, de situer au hit parade l'adresse du site « super », d'accompagner Stéphanie sur *Batigest* dans l'entreprise familiale, de découvrir la progression de l'enquête d'Angélina, jusqu'à sa restitution en entreprise, et la reconnaissance des compétences acquises, jusqu'à leur validation à l'examen, de pister les réponses aux courriers électroniques de demande d'emploi, de questionner la réussite d'Anne-Marie au module Internet du PCIE, d'apprécier l'évolution du dossier sur la publicité comparative de Sabrina, les résultats en économie de Valérie, et la progression de ses recherches sur la législation anti-tabac aux USA, les progrès en français et sur Internet de Maria, les connaissances sur l'Égypte ancienne de la fille de Maryline. **Nous n'avons que des traces dispersées** : des statistiques de prêt et de consultation, des dossiers d'historiques et de favoris, des pourcentages d'erreurs à des tests ou des exercices dans les disques durs, des fichiers de travail sur disques ou disquettes, des dossiers et des rapports laissés spontanément par des utilisateurs, des espaces messageries collectifs (un pour les formateurs, un pour les utilisateurs), sans parler des espaces messagerie privés, des agendas, des notes prises par les utilisateurs. Une cognition distribuée, redistribuée. **Le cadre d'un espace qui accueille et projette dans les entreprises, dans les domiciles, dans les salles de formation et relie entre eux ces espaces** (figure 21). Autres travaux, autres activités, autres relations, courriers électroniques auxquels les formateurs répondront le soir chez eux, qu'ils s'échangeront entre eux et avec Cathy, que les utilisateurs enverront, de chez eux ou de leur entreprise, et encore de nombreuses conversations en perspective au centre de ressources.

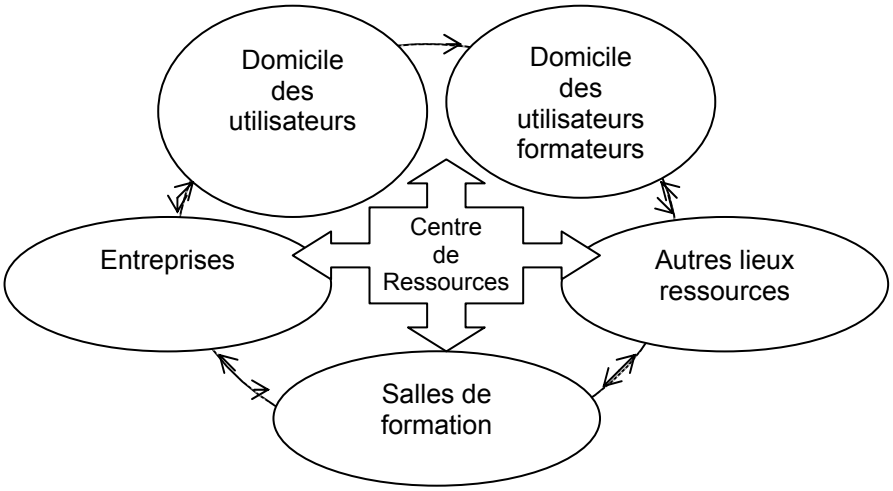


Figure 21. Le centre de ressources comme interface entre différents espaces

Ce développement des activités d'échanges au centre de ressources n'est pas sans poser des difficultés. Circulation des personnes, flux des matériels et des supports, communication dans ces espaces non clos, alliés à l'absence totale d'insonorisation, rendent la concentration intense impossible. La salle d'autoformation est devenue en 1994 la salle multimédia, et il n'y a plus d'espace silencieux, les locaux sont saturés. Danièle se réfugie dans le laboratoire de langue, Bénédicte ne parvient pas à se concentrer pour apprendre ses commandes sur Linux, des utilisateurs se plaignent du manque de place et du bruit. L'extension des locaux n'est prévue que pour dans deux ou trois ans.

Nous pouvons définir ce centre de ressources comme **un dispositif « relais de réseaux » davantage comparable à un hypertexte qu'au système générateur de constellations de travail de notre CDI de « Lecture et Projets ». En tous cas, certaines constellations de travail sont plus éphémères, voire filantes, et souvent en reconfiguration.**

Quelles sont donc les frontières constituantes du centre de ressources, celles qui le séparent de son environnement, son autopoïèse ?

Nous devons maintenant aborder les contextes des positionnements entre l'équipe restreinte du centre de ressources (Cathy, Alicia et Ève), les utilisateurs formateurs et les utilisateurs stagiaires ou externes.

3.1.5.3. Les repositionnements des utilisateurs, la dénomination du public accueilli

Nous avons déjà énoncé, au chapitre 3.1.1.4. *Le centre de ressources*, le **repositionnement du public accueilli,** en 1998 (cf annexes 16 et 17). Nous avons précisé que ce changement était lié à la mise en œuvre de nouveaux projets : l'accès au réseau internet sur treize postes utilisateurs, et l'ouverture du centre de ressources à des publics externes. Mais la responsable forme d'abord l'ensemble du personnel du GRETA.

La formation du personnel (qui se trouve alors en apprentissage au centre de ressources), ainsi que l'accueil de ce nouveau public, amènent l'équipe permanente (Cathy, Alicia et Ève), à remettre en question la dénomination du public accueilli. C'est en réfléchissant sur l'actualisation d'une affiche, à la demande d'Alicia, que la contradiction saute aux yeux. En effet, les plaquettes et documents de présentation du centre de ressources, les affiches, les guides et modes opératoires divers, s'adressaient systématiquement à des « stagiaires », c'est-à-dire des apprenants inscrits en formation au GRETA. L'équipe du centre de ressources, et les formateurs, n'étaient pas considérés comme des utilisateurs de ce lieu, mais comme des prestataires de services destinés à ces bénéficiaires. Leur utilisation de ces services, leur apprentissage dans ce lieu, étaient donc implicites et masqués. Il fallait donc trouver une nouvelle appellation englobant tous ces publics, ainsi que la diversité des usages de ce lieu.

L'appellation alternative « d'apprenants » est rejetée : elle heurterait les formateurs, dans leur définition identitaire et statutaire. De plus, elle ne conviendrait pas aux publics désirant s'informer, s'insérer ou s'orienter, pour lesquels l'apprentissage est informel. **Si tous les publics, y compris l'équipe permanente du centre de ressources, apprennent dans ce lieu, la seule alternative est alors de n'appeler personne « apprenant », pour rompre avec le positionnement institutionnel formel « apprenant/formateur ».**

Le choix de la dénomination se fait donc, par élimination, **au sein de la triade « client »-« utilisateur »-« usager ».**

L 'alternative « client »/ « usager » traduit le paradoxe institutionnel des GRETA : sa mission de service public, et son activité concurrentielle sur un marché privé.

L'appellation « d'usager », traduit bien la mission de service public, à laquelle la responsable et les formateurs sont attachés. Cependant, d'une part, elle entre en collision avec l'emploi systématique du terme « client » ou « système client » par les GRETA et leurs normes qualité. Par ailleurs, ce terme peut être compris avec des connotations péjoratives : de passivité d'un public purement consommateur, voire de dégradation du public si ce terme est mal orthographié.[55]

L'appellation de « client » traduit encore mal les processus de co-construction du service, particulièrement intenses en formation. La communication liée à la démarche qualité, issue du monde industriel, importée dans le champ de la formation, contribue à renforcer, surtout chez les jeunes, une vision de la relation de service en formation définie comme une relation client-fournisseur entre un formateur fournisseur d'un produit tout prêt, au service d'un client exigeant non pas de disposer des moyens d'apprendre, mais de se voir livrer des compétences clé en main, attestées rapidement et sans effort par la réussite au diplôme et par l'insertion professionnelle. Nous reviendrons sur cette question lorsque nous évoquerons l'activité de gestion de la documentation interne dans le cadre de la démarche qualité. De plus, les formateurs du GRETA ne peuvent être appelés « clients ». La démarche qualité Éducation nationale, certifiée par la norme « GRETAPLUS », n'est pas une démarche qualité totale qui vise aussi la satisfaction de son personnel considéré comme « client ».

L'équipe permanente retient alors l'appellation intermédiaire **« d'utilisateurs »**, qui convient pour tous les types de publics. Elle permet de contourner la contradiction « public/privé » et de communiquer sur une démarche qualité spécifique plus orientée vers la « servuction ».

L'équipe permanente se repositionne aussi comme utilisatrice des services qu'elle génère. La responsable et les deux assistantes peuvent consulter des documents, des guides, faire des recherches documentaires sur *Superdoc* ou sur le web, réaliser des travaux informatisés, utiliser des logiciels d'apprentissage, envoyer des mails pour elles-mêmes, quand elles ne sont pas en service. Mais il est aussi nécessaire, dans leur activité professionnelle, qu'elles utilisent les produits et les services qu'elles conçoivent, pour les tester en tant qu'utilisatrices, et les améliorer, dans le respect des règles d'usage.

[55] Nous avons effectivement vu, sur les portes d'une université de la région dont nous tairons le nom, une affiche officielle s'adressant aux «usagés».

La prise en compte de cette définition de tous les publics comme utilisateurs du dispositif centre de ressources est d'une importance capitale. **Il s'agit d'un saut de complexité, porteur de normes relationnelles, et de normes d'usage du lieu**, qu'il faut mettre en relation avec son aménagement : ce n'est pas une bibliothèque de prêt, les formateurs n'y ont pas d'espace réservé.

3.1.5.4. Le repositionnement dual des formateurs comme producteurs de services et utilisateurs

Les formateurs utilisent les services du centre de ressources et contribuent à leur amélioration. Ils produisent également des services d'accueil, d'orientation, d'information, de conseil, de formation au centre de ressources.

Leur utilisation du centre de ressources est aussi à double face.

Tout d'abord, leur repositionnement en tant qu'utilisateurs comme tous les autres du centre de ressources est lié à **un but de mission considéré comme primordial : respecter l'égalité d'accès pour tous aux ressources et aux services proposés.**

Ceci signifie **l'égalité d'accès pour tous les formateurs**. La politique de mutualisation systématique des ressources documentaires et pédagogiques signifie qu'aucun formateur ne peut s'approprier ou accaparer des équipements ou des supports quels qu'ils soient, s'ils ont été commandés par le GRETA, même sur préconisation d'un formateur. Au moment de la création du centre de ressources, les quelques armoires fermées à clé, contenant des documents jalousement gardés par tel ou tel formateur, ont été vidées, les documents ont été inventoriés et mutualisés.

Il faut savoir que dans ce GRETA, plusieurs formateurs et enseignants vacataires interviennent dans le même domaine, et ceci pour la quasi totalité des domaines d'intervention ; ils utilisent donc souvent les mêmes documents. Des ressources forcément limitées doivent circuler, ce qui permet d'éviter des redondances d'acquisition inutiles, et d'augmenter leur variété. Toute ressource doit être immédiatement localisable. Des délocalisations de supports sont enregistrées pour les salles les plus lointaines du centre de ressources. Il s'agit principalement de supports d'exercices ou de travaux pratiques, ou de logiciels d'entraînement. Au moins un exemplaire de ces supports est toujours localisé au centre de ressources.

La vigilance de l'équipe restreinte est constante, pour pallier les insuffisances et procéder aux acquisitions nécessaires d'une part, pour éviter des appropriations au détriment d'un autre utilisateur, d'autre part. L'une ou l'autre repère vite et signale un magnétophone caché dans un coin, des revues « empruntées » sans que le prêt n'ait été enregistré. En entretien avec le formateur concerné, ce principe est toujours rappelé. Le formateur obtempère rapidement en présentant ses excuses.

3.1.5.5. Un repositionnement égalitaire des utilisateurs dans l'accès aux ressources et aux services

Mais ceci suppose surtout **la prise en compte de l'égalité d'accès pour tous aux services et aux ressources,** qu'ils soient formateurs, utilisateurs stagiaires ou utilisateurs externes du centre de ressources. L'espace centre de ressources vient, **en rupture avec le positionnement up/down formateur/formé dans la salle de formation, restaurer un positionnement plus égalitaire entre formateur utilisateur et utilisateur stagiaire ou externe, tous égaux dans l'accès aux ressources en ce lieu..**

Il vise donc à réduire la domination institutionnelle. Mais une autre dimension est à prendre en compte, qui est jugée essentielle. Dans cette égalité d'accès, **il y a la liberté - et l'incitation à s'emparer de cette liberté - pour tout stagiaire apprenant de consulter d'autres sources que le support de formation remis par le formateur**, de les situer dans un référentiel de compétences ou dans un programme, de les comparer, de les évaluer, d'approfondir ses recherches. Nous rappelons ici que les formateurs produisent des « outils de formation » ou des « supports de cours », qui sont souvent des compilations exemptes de toute bibliographie ou de références. Au cours d'une réunion de sensibilisation au droit de l'information, Cathy a rappelé le droit du lecteur de connaître les sources précises des citations. Des progrès sensibles ont été faits dans ce sens. Cependant, les formateurs imposent encore très largement à leurs stagiaires en formation un outil ou un support unique pour un objectif donné. Nous pouvons mettre en relation cette intention avec **le rôle qu'a joué le CDI dans l'apprentissage de notre trio de « l'aventure TPE »**, par l'accès autonome à des documents, sans l'accompagnement d'enseignants ou de documentalistes.

Précisons ici aussi, l'intérêt de l'utilisation du logiciel documentaire pour effectuer des recherches de tous types de supports, et d'articles de périodiques. Les notices de dépouillement des revues, reçues sur CD ROM, sont régulièrement importées dans la

base documentaire grâce à un modèle de fusion. Ce service de consultation autonome informatisée du fonds documentaire, sur plusieurs postes utilisateurs, est unique dans l'académie de référence. Si dans le réseau académique, les centres de ressources sont équipés du même logiciel documentaire (*Superdoc*), celui ci reste réservé, dans tous les autres centres de ressources de l'académie, à des opérations de gestion sur un seul poste (inventaire, gestion du prêt, statistiques). Le partenariat avec les structures documentaires de la ville permet de fournir rapidement le périodique demandé, même s'il n'est pas localisé au centre de ressources.

Ce repositionnement des formateurs vise ainsi à redonner à l'utilisateur stagiaire le droit et la liberté d'accès à des ressources pertinentes et variées, sans qu'elles soient sous le contrôle exclusif du formateur, et distillées par lui. Le centre de ressources devient alors **l'interface qui s'interpose, qui vient rompre la relation exclusive en face à face formateur/stagiaire, la mono-dépendance.** Tout comme la situation documentaire était considérée dans notre séance de TPE, comme **l'introduction d'un espace de liberté dans le système pouvant réorienter le cours d'action, la possibilité d'accès à la même variété de ressources que celles qui sont à la disposition du formateur est une proposition adressée à l'utilisateur apprenant, celle de reprendre l'initiative.** Nous avons d'ailleurs décrit la satisfaction de notre utilisateur découvrant un site clé dans le domaine professionnel de son BTS, et son intention de communiquer au plus vite la découverte de cette mine d'or à son formateur et à ses camarades.

3.1.5.6. Un espace de régulation des relations entre formateurs et apprenants

Le centre de ressources peut alors apparaître, aux yeux des formateurs, comme un concurrent, ou comme un danger, car il apparaît à plusieurs titres comme un **lieu alternatif**.

Notons bien que le centre de ressources n'est pas considéré comme un dispositif réducteur du nombre d'heures de face à face, ou de temps de service des formateurs, comme au GRETA A et dans d'autres GRETA qui substituent jusqu'à quinze heures hebdomadaires d'activités au centre de ressources à des heures de formation. Il n'est pas non plus perçu comme un lieu de déqualification imposant aux formateurs des heures de présence au rabais en accompagnement. Le centre de ressources ne constitue pas une menace pour l'emploi ou les conditions de service des formateurs.

Le centre de ressources est un concurrent car il permet à l'utilisateur stagiaire d'exprimer son rejet ou son déni du formateur, dans différentes situations.

Mais il constitue aussi **un espace de jeu qui permet de réguler, voire d'aplanir des relations difficiles entre un formateur ou un stagiaire.** Ce dernier n'ira pas se plaindre de son formateur auprès des CFC si, mécontent des supports distribués ou de la prestation de son formateur, il dispose de tous les documents qui lui permettent d'apprendre autrement. En accord avec les formateurs concernés, une ou plusieurs séances de formation peuvent ponctuellement être remplacées, pour une personne donnée, par des activités réalisées au centre de ressources. Les raisons sont diverses : les objectifs de la séquence ou de la formation sont déjà atteints dans le domaine, une opportunité d'emploi nécessite l'acquisition intensive de compétences spécifiques, d'autres priorités ont été dégagées, etc…

Mais d'autres utilisateurs apprenants décident parfois, unilatéralement, de remplacer des séances de formation par un temps de présence au centre de ressources. Les raisons sont aussi variées. Elles peuvent être liées à des difficultés relationnelles avec le formateur, à la critique de son mode d'intervention, à un jugement défavorable sur ses compétences ou sur son efficacité, ou à une préférence pour le centre de ressources, considéré alors comme un environnement d'apprentissage stimulant et adapté.

Svetlana remplace des heures de formation par un temps de présence au centre de ressources. Svetlana a décidé de ne pas se plaindre aux CFC. Elle ne peut demander un entretien avec son formateur référent, car c'est celui-là même qui lui dispense la formation à laquelle elle ne veut plus assister. Elle utilise donc, jusqu'à la limite de l'acceptable, la marge de manœuvre dont elle dispose. Il arrive parfois que des utilisateurs, portés par une dynamique d'apprentissage autonome, se sentant à l'aise dans cet environnement riche en ressources pédagogiques et relationnelles, **décident unilatéralement de substituer de façon plus généralisée l'utilisation du centre de ressources à des séances de formation.**

D'autres utilisateurs engagés dans des formations diplômantes, mettent en œuvre de façon « sauvage » **une stratégie personnelle de réussite à l'examen,** définissant des priorités et des impasses, se composant alors eux-mêmes leurs emplois du temps et leur planning de formation en sélectionnant les cours auxquels ils décident d'assister. Par exemple, il est assez fréquent que des jeunes utilisateurs en Bac Pro ou

en BTS « zappent » en fin de parcours, les séances d'enseignement général pour terminer dans l'urgence les dossiers professionnels qu'ils doivent présenter à l'examen.

Dans tous les cas, les formateurs concernés se sentent atteints dans leur identité.

Ils estiment d'abord que ces stratégies ne sont pas performantes, et que leurs stagiaires ne se préparent pas convenablement à passer l'examen, ou n'effectuent pas leurs apprentissages dans de bonnes conditions, en perdant des séances de formation essentielles. Ces stagiaires ne respectent pas les règles du contrat de formation.

En outre, ces stagiaires rompent le contrat didactique, dans **une communication de déni** adressée au formateur qui s'est investi dans leur apprentissage.

Cette communication est très mal vécue dans le cas des stratégies individuelles menées par les jeunes engagés dans des formations diplômantes. **Le formateur se considère comme instrumenté, on le prend, on le consomme, on le jette, composant et modulant le contenu du chariot selon les urgences et les humeurs du moment, recherchant toujours les produits qui contiennent le plus de temps incorporé, immédiatement consommables.** Deux conceptions de la relation de service en formation sont ici en conflit : la formation considérée comme un produit clé en main fourni par le formateur, consommée à la demande, et la formation comme résultant d'engagements mutuels et d'une construction commune.

Les négociations inter-individuelles entre apprenants, formateurs et responsable du centre de ressources, des entretiens de remédiation, ne débouchent que dans certains cas sur des emplois du temps consensuels. **Les formateurs se sentent pris en otage**. Les stagiaires peuvent se venger de toute injonction émanant de l'administration en critiquant leurs formateurs au sein de leurs entreprises respectives, ou auprès des CFC, voire du proviseur. Les formateurs ne peuvent donc que fermer les yeux sur cet état de fait, **dans un consensus tacite avec leurs stagiaires de non recours à l'administration.**

Nous retrouvons **la mobilisation de ce contexte institutionnel « repoussoir » évoqué dans notre premier cas, celui du « huis clos ».** Le centre de ressources est alors **l'espace de jeu** qui permet aux stagiaires de sortir de la salle de formation sans rappel à l'ordre pour absentéisme. Le centre de ressources intervient donc comme **un**

espace de régulation des relations entre formateurs et apprenants, et du système de formation.

3.1.5.7. Un espace de différenciation dans l'expression des identités individuelles

Mais le centre de ressources apparaît aussi comme un lieu qui va contribuer à **introduire et renforcer de nouvelles différenciations entre les utilisateurs qui l'investissent, et les utilisateurs qui s'y ennuient.**

En effet, dans ce service de formation dit « sur mesure », la liberté de choix est très peu étendue : entre les contraintes temporelles des employeurs, des demandeurs, et les plages de formation disponibles, l'espace de jeu est faible. Les demandeurs ont en réalité une faible marge de négociation de leurs emplois du temps et de leurs plannings. Mais ils n'interviennent aussi que très rarement dans l'organisation séquentielle des contenus, dans le choix des supports, des méthodes, des exercices, des modalités d'évaluation ou d'auto-évaluation. L'activité au centre de ressources est ici comprise comme un espace d'expression des projets personnels et professionnels particuliers des utilisateurs, en relation avec leurs formateurs respectifs, et l'équipe du centre de ressources : une remise à niveau jugée nécessaire dans un domaine, l'atteinte d'objectifs spécifiques liés à un projet professionnel, une volonté d'acquisition de compétences ou de connaissances particulières, l'expression d'une sensibilité culturelle, d'une passion pour une thématique spécifique…Les utilisateurs sont invités à formuler des objectifs précis, mais évolutifs, pour exploiter au mieux ce temps à la fois contraint et libre. Il y a donc là une volonté idéologique de compenser la domination institutionnelle et de favoriser l'appropriation d'un parcours de formation.

Les normes de liberté d'action et d'expression, et l'absence de service contractualisé des formateurs dans ce lieu concourent à « abandonner » les membres des groupes constitués, **à les laisser s'adonner à leur ennui ou à leur absentéisme, dans une logique de défense contre une injonction d'autonomie.** Ils choisissent leur camp. Ludivine et Cédric se sont dissociés du groupe.

Enfin, ce lieu permet à ces utilisateurs **de s'y inscrire, non seulement comme apprenants en formation professionnelle, mais comme des personnes exprimant leurs goûts, leurs centres d'intérêt, dans une démarche de développement personnel**. Cédric ne doit nullement étudier *« le diable et le bon dieu »* dans le cadre

de son programme de français du bac pro Vente, et Marylise ne sera pas recrutée pour sa connaissance de l'univers de la franc-maçonnerie.

Le centre de ressource s'inscrit ici davantage comme **un dispositif d'éducation permanente que comme un lieu de formation professionnelle.**

3.1.5.8. Le repositionnement des utilisateurs comme producteurs de services

Si des utilisateurs, surtout les jeunes, se posent en consommateurs zappeurs d'une formation qui doit être facile, ils se posent aussi en **producteurs recherchant la facilité et la rapidité d'obtention de résultats dans des activités de réalisation de travaux ou de recherches personnelles**. L'environnement vise à casser cette logique de production individuelle, à la transformer en une dynamique collective d'apprentissage.

Des situations d'entraide entre utilisateurs ont été décrites, elles sont nombreuses. Ils concourent donc tous à la réalisation du service. Il faut aussi mentionner les dons spontanés de documents : ouvrages, rapports, dossiers. Certains donateurs les dédicacent même spontanément aux futurs utilisateurs. Ils émettent, de façon plus ou moins formalisée, des idées et des suggestions pour l'aménagement de l'espace, l'acquisition de documents ou de matériels, mais aussi laissent des poèmes, des citations, des réflexions, sur des carnets laissés à leur disposition, signalent des adresses de sites web intéressantes, élaborent, dans le cadre de projets professionnels, des plaquettes de présentation du GRETA, effectuent des enquêtes de satisfaction auprès d'utilisateurs du centre de ressources et du GRETA.

3.1.5.9. La priorité aux services rendus et la construction d'une relation de service

Compte tenu du temps très limité dont elle dispose, l'équipe retreinte s'est dotée d'une organisation du travail fondée sur quelques principes simples.

Tout d'abord, la priorité est donnée à la relation de service aux utilisateurs. S'il faut mener de front simultanément des travaux de back office, et la relation d'aide aux utilisateurs, cette dernière est toujours prioritaire. Elle suppose l'acceptation d'interruptions régulières de travaux, et le report d'activités qui nécessitent concentration et travail « massé » sur des périodes plus creuses.

Mais la mise à disposition de services aux utilisateurs suppose aussi la prise en compte systématique, dans chaque activité technique, des services qu'elle rend. L'analyse de la valeur est utilisée comme un outil facilitant la mise en relation des fonctions techniques et des fonctions de service. Nous avons vu Alicia enregistrer rapidement les documents reçus, pour les mettre au plus vite à la disposition des utilisateurs. Ainsi, sur proposition de l'une ou l'autre, des activités techniques peuvent être supprimées. Par exemple, Ève effectuait le suivi quantitatif des temps de connexion au réseau internet, par type de public. Cette activité répondait à une demande du proviseur, lors de la présentation du projet de connexion en 1996. Il fallait veiller à éviter tout dérapage financier lié à des durées de connexion excessives. Maintenant le centre de ressources est connecté en ADSL, avec un forfait illimité. Par ailleurs, les temps de connexions sont difficilement évaluables, tout poste de travail étant connecté « à la demande », qu'elle soit ponctuelle ou plus importante. Sur proposition de Ève, cette activité a été stoppée, puisqu'il n'y avait pas de suivi qualitatif pouvant mener à une analyse pédagogique. L'objectif est d'éviter tout enfermement dans une activité stérile mais rassurante, déconnectée de ses finalités.

La nécessité d'assurer une amplitude d'ouverture de quarante-trois heures hebdomadaires suppose la polyvalence dans les activités de gestion et dans les activités relationnelles quotidiennes. Ceci nécessite une organisation cohérente des différents dossiers de travail sur le poste de gestion. Les références indiquant le chemin du dossier, le nom du fichier, et la date de production sont saisies sur tous les documents. Grâce à cette organisation simple, chacune des trois personnes de l'équipe peut à tout moment réaliser, modifier ou éditer tout document.

Cependant, il existe une spécialisation relative dans des activités pour lesquelles chaque membre de l'équipe peut exprimer ses compétences spécifiques et ses goûts. Alicia, très logique et rigoureuse, effectue la saisie documentaire et le contrôle des commandes. Les seules procédures rédigées et utilisées concernent d'ailleurs la gestion documentaire. Ève, plus artiste, met en forme des documents de communication. Mais Alicia réalise aussi des documents de communication, et Ève effectue le suivi quantitatif de l'activité du centre de ressources sur tableur *excel,* et collabore au suivi des commandes. Elles sont ainsi amenées toutes deux **à développer leurs compétences spécifiques, mais aussi à les élargir dans d'autres champs.**

Avec une organisation documentaire facilitante permettant à tout moment le repérage d'un fichier sur le poste de gestion, la coordination « événementielle » s'effectue exclusivement par **ajustement mutuel**. Cette communication informelle est facilitée par la qualité des relations au sein de l'équipe. Sur une main courante, sont notés rapidement tous les événements significatifs de la journée, et les activités effectuées, ce qui permet de prendre instantanément le relais. Des conversations rapides complètent cet outillage léger.

Enfin, des réunions de bilan trimestrielles permettent de faire le point sur les dysfonctionnements, les améliorations envisagées, et de mettre en oeuvre les nouveaux chantiers prioritaires.

Nous concluons cette présentation de l'organisation du travail en reprenant la problématique que nous avons soulevée en première partie de notre thèse, celle de l'économie cognitive permise par l'organisation d'un environnement propice et facilitateur. **Cet environnement facilitant n'est pas seulement conçu comme un environnement de travail, mais comme un environnement d'apprentissage individuel et collectif.** La spécialisation des activités est relative. La priorité absolue n'est pas donnée au gain en temps de travail, elle est pondérée par le souci d'élargir les compétences de chacune, de lui permettre d'avoir une compréhension globale des activités, et le souci de gérer l'alternance des temps de permanence respectifs en différant le moins possible la réponse aux utilisateurs. **L'économie cognitive permise par cette organisation n'a de sens que si elle permet d'évaluer régulièrement la pertinence des activités réalisées, et de dégager de l'énergie et du temps pour améliorer le dispositif.** Les utilisateurs sont considérés comme les partenaires de cette amélioration. Les réunions de bilan de l'équipe permettent l'explicitation et l'anticipation collective.

3.1.5.10. Les services rendus aux utilisateurs

Nous retrouvons ici la même problématique, celle de l'aménagement d'un environnement facilitant l'apprentissage.

La vigilance globale, qui est exercée, non seulement par Cathy, Alicia, Ève ou par les formateurs, mais par l'ensemble des utilisateurs, est celle de ne pas donner, de ne pas laisser donner des réponses « clés en main ». La difficulté consiste ici à **limiter parfois les ressources disponibles, pour que les apprentissages s'effectuent, quels**

qu'ils soient, sans être évités. Cette veille est très imparfaite. Alicia et Ève savent maintenant qu'on ne prend jamais la souris des mains d'un utilisateur, qu'on ne lui met pas non plus en main tel livre ou telle revue, qu'on ne lui dicte pas de mode opératoire. Ceci suppose une auto-vigilance permanente à deux niveaux, qui est commentée dans les réunions de bilan de l'équipe.

Tout d'abord, il est difficile de ne pas céder au vertige de la démonstration de ses propres compétences (GUYOT, 1996, p.186). Nous avons vu que la documentaliste de notre séquence de TPE, mais aussi notre formateur aux pieds nus du GRETA A et son rival officiel ont succombé à cette tentation, et exprimaient pour l'une, une demande de reconnaissance identitaire, pour l'autre, une différenciation complémentaire en interaction avec les sollicitations des apprenants, et une différenciation symétrique d'avec son rival. Ève et Alicia sont sous statut administratif. Elles informent, elles orientent, elles aident l'utilisateur à prendre en main son espace de travail. Néanmoins, elles savent que la finalité de toutes les activités administratives et relationnelles du centre de ressources est pédagogique. La démonstration de compétences peut s'exprimer dans une activité d'arrière-scène valorisante, dans la mobilisation d'idées pour améliorer le fonctionnement. La seule valorisation admise ici est la compétence pédagogique acquise dans la valorisation de l'activité de l'utilisateur, source de respect et d'estime.

De plus, il ne faut pas céder à la pression du temps, à **la logique du « push »** : il s'agit de lutter contre les exigences de rapidité, voire d'urgence, communes à l'utilisateur et à celui qui l'assiste, mais aussi contre la facilité d'une réponse clé en main. Les utilisateurs sont souvent en situation de production de travaux personnels : rédaction et mise en forme de dossiers et de rapports, de documents illustrant des exposés. Pour réaliser ces travaux, ils doivent effectuer ou consolider différents apprentissages : recherche, sélection et évaluation critique de sources d'information, lecture active, analyse et synthèse, mobilisation d'idées, problématisation, argumentation, utilisation de l'outil informatique, rédaction et mise en forme de documents, **dans des délais limités**. Tout comme dans notre séance de TPE, **les utilisateurs comme les accompagnateurs sont tirés dans la situation par une logique de production, contradictoire avec celle de l'apprentissage, sur les fins** (la matérialité d'un document versus le processus même de production de ce document) **et sur les moyens** (la division du travail, le recours à des personnes ressources).

L'aménagement spatial, documentaire, normatif (affiches, guides..), mais aussi l'organisation du travail, le comportement de l'équipe permanente, les attitudes d'accueil et d'écoute…contribuent à créer une proposition de construction d'une relation de service extrêmement complexe. En effet, **les utilisateurs**, qu'ils soient formateurs, stagiaires, ou utilisateurs externes **véhiculent d'abord deux visions de cet espace : celle d'un secrétariat rapproché, plus flexible que le secrétariat « central », et celle d'un espace fournisseur de services, de ressources, en juste à temps.**

Les lignes qui précèdent montrent que l'équipe permanente **cherche à construire une définition d'un centre de ressources, non comme au service des utilisateurs, mais au service des apprentissages individuels et collectifs de ces derniers.**

La **limitation des ressources documentaires et pédagogiques est très problématique**. Seuls certains supports de corrigés divers ne sont pas en libre accès. Ils sont d'ailleurs mis à disposition des utilisateurs apprenants, après vérification de la pertinence de cette demande, et un éventuel entretien avec le formateur du domaine, ou sur prescription de celui-ci. Des fiches navettes servent à faire le lien entre formateur, utilisateur apprenant, et équipe du centre de ressources. Elles sont peu utilisées, et comportent rarement des indications précises sur les ressources préconisées. Dans d'autres GRETA, les travaux effectués au centre de ressources sont effectués à partir de prescriptions très précises sur les ressources à utiliser (références, pages, partie d'un menu de logiciel, adresse URL…) Ici aussi, **les normes de liberté d'action et d'expression**, la facilité d'accès aux ressources indépendamment du formateur et l'absence de service contractualisé des formateurs ne permettent pas de gérer des limitations personnalisées de ressources. **Il faut donc y voir une intention, liée à une expression de buts de mission, que nous pouvons relier à l'absence de visibilité globale des parcours de notre « collège normal », à l'idéalisation de l'apprenant dans les outils produits par nos formateurs du GRETA A**, mais aussi une contrainte « existentielle » du centre de ressources, celle des limites de l'intervention spontanée et informelle des formateurs.

Mais cette limitation de ressources est plus facilement exercée sur les relations entre utilisateurs. L'équipe permanente veille à ne pas laisser un utilisateur faire un travail, une mise en forme, un exercice pour un autre, à rappeler l'existence d'affiches, de guides, de ressources diverses, à favoriser les explications verbales entre utilisateurs, et le développement de relations de tutorat entre eux. Les dérapages sont rares. Ainsi

pouvons-nous prendre en compte les incitations d'actions et les normes portées par cette configuration socio-technique instituante dans ce contexte institutionnel.

3.1.5.11. Les services rendus aux formateurs

Cependant, les formateurs sont des utilisateurs très particuliers, auxquels il faut rendre, en plus des services communs à tous les publics, des services spécifiques.

Nous avons déjà présenté le centre de ressources comme **un lieu de travail et d'apprentissage pour les formateurs. Il faut rappeler que cette présence spontanée des formateurs au centre de ressources est une exception dans l'académie de référence.** Les formateurs ont d'ailleurs demandé, au cours d'une réunion du lundi, début 2002, le transfert de leurs casiers au centre de ressources. Ces casiers se trouvaient auparavant dans la salle des professeurs du lycée technique.

Dans ce GRETA, les formateurs fournissent un travail administratif extrêmement important. Il n'y a aucun échelon intermédiaire, les deux coordonnateurs ou la responsable du centre de ressources interviennent aussi en tant que formateurs. Tous les formateurs engagés à plein temps ont d'ailleurs en charge la conduite de projets divers en sus de leur activité courante : programmes européens, conception de nouvelles actions de formation, activité commerciale… Nous avons également précisé que la moitié de ce personnel formateur est soumise à un turn-over important. L'intention est de mettre à leur disposition des services qui concourent **à prendre en main cet environnement pour les nouveaux arrivants, à rendre cet environnement de travail facilitant pour les membres stables de l'équipe.** Nous avons vu par ailleurs qu'ils doivent très fréquemment coordonner leurs activités respectives, le cadre de la réunion hebdomadaire, formel, étant peu favorable à cette coordination. Rappelons que Cathy est aussi formatrice à mi-temps, elle comprend donc les problèmes des formateurs.

Le centre de ressources met donc à disposition des formateurs les services spécifiques suivants :

- accueil des nouveaux formateurs, informations sur le fonctionnement du GRETA, mise en relation avec les autres intervenants, remise d'un livret d'accueil
- transmission des messages et circulation de l'information, interface avec le secrétariat
- mise à disposition de postes informatiques et d'un matériel de reprographie opérationnel

- accès aux documents et aux informations nécessaires à leur activité. Ce point sera développé dans le cadre de la gestion de la documentation interne.

La mise à disposition de ces services est un ensemble de communications qui vise à **développer l'usage, par les formateurs, de l'outil centre de ressources, perçu comme un environnement de travail facilitant et un lieu de coordination efficace. Cette communication pallie l'absence de norme contribuant à fixer, sur des créneaux réguliers, les formateurs en ce lieu, elle pallie également l'insuffisance, pour les formateurs, du service de back office administratif du GRETA, non perçu comme un soutien.**

Il n'existe pas de service de reprographie ou de service de mise en forme de documents dans ce petit GRETA, contrairement aux GRETA de taille plus importante. Les formateurs doivent donc saisir, mettre en forme et dupliquer eux-mêmes leurs documents respectifs. Cathy, au centre de ressources, et Christel, dans sa salle de formation, ont formé plusieurs formateurs à l'utilisation de logiciels bureautiques. Cette formation est consolidée individuellement à la demande. Mais cet accompagnement des formateurs se traduit aussi souvent par une formation informelle à l'utilisation de postes informatiques et des logiciels bureautiques. Alicia et Ève assistent les formateurs dans la production de leurs supports divers. Elles doivent cependant rester vigilantes pour ne pas devenir les secrétaires de tel ou tel formateur. Certains sont vite tentés de leur confier un lot de photocopies à effectuer, ou des documents volumineux à saisir et à mettre en forme.

Pour produire, les formateurs doivent apprendre, tout comme l'équipe restreinte du centre de ressources. Ils sont aussi soumis au centre de ressources, à l'alternance fréquente entre des travaux de back office et une activité à dominante informelle de front office. **Mais ces travaux de back office, d'arrière-scène se réalisent aussi, en quelque sorte, en front office, sur scène, car ils sont plus ou moins visibles par les utilisateurs « stagiaires ».**

D'autres services à rendre sont considérés par Cathy comme essentiels. **L'amélioration et l'extension des services offerts aux utilisateurs, comme la consultation documentaire, l'accès à un fonds important de revues, la mise à disposition d'internet doivent être utilisés couramment par les formateurs.**

Les retombées de l'utilisation de ces services par les formateurs, dans le même lieu que les « apprenants », sont directes, ces situations d'usage commun génèrent des interactions de proximité : si les formateurs utilisent ces services, ils peuvent accompagner les utilisateurs au centre de ressources, mais aussi **être incités, par ces mêmes utilisateurs à les utiliser davantage, et à développer leurs compétences, fierté et conscience professionnelle obligent. Ces usages innervent aussi l'ensemble des activités pédagogiques, qu'elles s'effectuent dans les salles de formation ou au centre de ressources.**

Nous constations déjà, dans notre mémoire de DEA que nombre de formateurs, tout comme beaucoup d'enseignants d'ailleurs, s'installent facilement dans leurs outils constitués et dans leurs savoirs disciplinaires. « L'illettrisme pédagogique » des enseignants est aussi celui des formateurs, « techniciens supérieurs » de plusieurs disciplines (ALAVA, 1991, p.94-95). Polyvalents, intervenant dans des domaines multiples, les formateurs fournissent un énorme travail personnel pendant les deux ou trois premières années de service, mais certains se reposent sur leurs acquis par la suite, parce qu'ils sont pris dans d'autres situations d'urgence. La plupart des formateurs du noyau stable ont une lourde charge de travail, et effectuent des heures supplémentaires qui leur sont versées en fin d'année.

La responsable mène donc un travail d'information, de sensibilisation de tous les formateurs et sur profil, en signalant ou en diffusant des articles de presse, des ouvrages, des adresses de sites web, mais surtout en apportant un appui à la recherche d'information et à l'exploitation pédagogique des ressources disponibles. Malheureusement cette activité est très limitée, faute de temps.

3.1.5.12. Un espace de restructuration des relations

Le centre de ressources apparaît donc ici comme un espace de restructuration des relations entre différentes catégories d'utilisateurs. L'équipe restreinte du centre de ressources, les formateurs comme les stagiaires, peuvent se considérer, dans des activités de production de documents ou de recherche d'informations, comme « des simples gens » qui ont des connaissances à construire ensemble (TRICOT et FAURÉ, 2002, p.10).

> L'activité d'information révèle une variété de tâches très concrètes, dans lesquelles l'acteur est tour à tour décideur (choisir quoi chercher et où), gestionnaire (de la matérialité des documents dont il s'entoure) et producteur d'informations (pour lui et pour ses collaborateurs) (GUYOT, 2002, p.5)

Ils s'expriment différemment, ils se donnent à voir autrement que dans une salle de formation, dans des relations de proximité, dans une intimité plus grande. **Ils se voient mutuellement dans des activités qui, effectuées dans leurs domiciles respectifs, resteraient cachées**. **Ils peuvent se surprendre.**

Le dispositif peut être compris ici comme un brouilleur (ou re-brouilleur) de cartes, que les acteurs peuvent se redistribuer, un générateur d'ambiguïté et de désordre, et de nouvelles différenciations, mais aussi un régulateur du système de formation.

3.1.6. Analyse du système des échanges

Avec l'analyse des contextes normatifs, des positionnements, et de la construction de la relation de service, l'analyse du système des échanges a été très largement dégagée. Nous synthétisons les analyses précédentes.

Le centre de ressources peut être considéré comme un lieu d'expression des paradoxes du système de formation, un espace de jeu qui contribue, par des recadrages successifs, au maintien et au développement du système.

Nous avons vu qu'il est un lieu lui-même né de paradoxes, et qu'il intervient de manière paradoxale dans le système, favorisant de façon dialogique, la coexistence de relations complémentaires et de relations symétriques entre les utilisateurs.

Il se situe en effet au nœud gordien de trois intentions : vitrine institutionnelle exposant les valeurs pédagogiques de l'autonomie, volant de flexibilité et outil de rentabilité, levier de développement.

Les formateurs sont associés, dès la création du centre de ressources, à l'existence d'un lieu qui leur rend service. La responsable a développé «à force de services rendus, un réseau relationnel informel pour sortir de l'isolement dans lequel l'institution l'enferme implicitement » (DORMÉGNIE, 1994, p.70). Le centre de ressources est alors défini comme prestataire de services pour les formateurs.

Mais le centre de ressources ne doit ses moyens d'existence qu'à son utilité économique pour le système. Sa rentabilité est directement liée à l'absence d'intervention normée du formateur dans ce lieu., ce qui permet de faire l'économie d'un formateur. La démonstration des services rendus en termes de flexibilité de la

réponse, de mutualisation et de rentabilisation des ressources pédagogiques, ainsi que celle de sa rentabilité comme centre de profit, permettent de négocier une base budgétaire stable.

C'est grâce à cette base budgétaire, que le centre de ressources peut mettre à disposition de l'ensemble des utilisateurs une variété de ressources et une palette de services.

L'absence normée du formateur dans ce lieu est donc la condition d'existence et de viabilité du centre de ressources, et ce consensus est partagé par le sommet stratégique, par les formateurs, et par la responsable du centre de ressources. Les formateurs ne veulent pas effectuer des interventions pédagogiques au rabais (à 0,46), ils préfèrent intervenir gratuitement, très ponctuellement, de manière informelle pour entretenir ce consensus, ou considérer le centre de ressources comme un lieu de formation, l'espace temps d'une séance pédagogique « normale ».

C'est en utilisant ce lieu **comme un environnement de travail normal** que les formateurs en découvrent les possibilités, sont amenés à reconnaître l'activité légitime des utilisateurs apprenants qui, sinon, resterait cachée, et à développer avec ces derniers d'autres formes de relations que dans une salle de formation.

La liberté d'accès pour tous à une variété de ressources et de services, posant le centre de ressources comme un outil de développement personnel et d'affranchissement de la mono-dépendance entre le formateur et l'apprenant, **est une introduction de schismogénèse symétrique dans le système de relations entre utilisateurs formateurs et utilisateurs apprenants, compensée par la proximité des relations et leur caractère informel, qui l'autorisent.** L'utilisateur apprenant a autant de droits que le formateur.

Cependant, avec quatorze heures de service par semaine, la responsable ne peut se substituer aux formateurs pour accompagner l'ensemble des utilisateurs dans ce lieu. Et ceci conduit **à une autre forme de schismogénèse entre utilisateurs apprenants** : l'extrême investissement des uns, l'extrême désinvestissement des autres, qui sont alors placés en injonction d'autonomie.

La situation peut alors être comparée à **celle des formateurs du GRETA A (« d'un Godot l'autre ») : l'intention est de redonner avant tout un espace de liberté à l'apprenant, qui lui permette de s'exprimer autrement qu'avec l'autonomie**

d'exécution du « mouton » à qui l'on fait croire qu'il est « responsable » (FESCHET, 1999, p.158), mais aussi **d'aménager un environnement spatial, normatif, relationnel qui l'amène à sortir, à la fois de la relation client/fournisseur et de la relation hiérarchisée formateur/apprenant, mais** aussi du cumul des deux modes relationnels, **la relation au consommateur passif mais exigeant** (cf annexe 18).

Le centre de ressources est alors **le théâtre d'expression de « l'homme moderne paradoxal »** (ibid), favorisant l'expression des aspirations à l'autonomie et à la responsabilité, mais n'empêchant pas le refus ou la peur de cette expression, et le refuge dans un comportement grégaire, entretenu par les modalités de formation de groupe.

C'est un espace habité par l'intention **« d'inviter un homme, avec une tête d'homme, à entrer »**, de l'autoriser à s'exprimer sans qu'il périsse, comme dans le dîner de têtes de PRÉVERT (, 1949, p.5-16).

Scène ou coulisses ? (métaphore)

Sommes-nous entre deux actes, a-t-on a oublié de fermer le rideau ? La scène reste éclairée.

On peut voir beaucoup de monde sur scène, on reconnaît certains acteurs, mais ils jouaient dans des spectacles différents.

Il y a des flux continuels, des entrées et sorties permanentes, toutes sortes d'accessoires et de costumes.
Certains acteurs sont apparemment des professionnels, d'autres des amateurs, mais des amateurs se comportent comme des professionnels, et des professionnels comme des amateurs. On ne sait pas qui joue.

Certains dorment ou bavardent, les autres s'activent. Tour à tour ils répètent, improvisent, échangent un instant les rôles, s'isolent pour écrire. Il faut renoncer à comprendre l'intrigue, il n'y a qu'à se laisser porter par ce mouvement d'ensemble, puis choisir un acteur, et le suivre, entrer dans son histoire, se laisser glisser d'une histoire à l'autre, au gré de ses rencontres, dans cet écheveau de scènes entremêlées.

3.1.7. Niveaux d'apprentissage collectif et systèmes de ressources

Nous reprenons l'analyse des niveaux d'apprentissage, synthétisant les apports précédents.

3.1.7.1. Les ressources et contraintes organisationnelles

Le tableau 29 montre les ressources et contraintes organisationnelles qui seront mobilisées dans la dialogique spatio-temporelle et relationnelle des activités.

Tableau 29. Le premier niveau de ressources et de contraintes organisationnelles

Ressources	Contraintes
Ressources institutionnelles reconnaissance institutionnelle des centres de ressources (nationale et académique)	**Contraintes institutionnelles** **Dynamique du réseau essoufflée**
Ressources organisationnelles buts de mission : implication et mobilisation de l'équipe permanente du centre de ressources, stabilisée, et fonctionnement adhocratique de cette équipe, soudée par des relations de proximité organisation (GRETA) de petite taille, configuration adhocratique reconnaissance organisationnelle du rôle du centre de ressources buts de système : le centre de ressources est un outil rentable de flexibilité, de développement affectation de moyens budgétaires suffisants	**Contraintes organisationnelles** moyens humains limités. Pas d'augmentation en douze ans forte proportion d'un public jeune, issu du système scolaire absence normée du formateur en ce lieu (pas de contractualisation de temps d'accompagnement au CR) salles de formation éclatées et distantes du centre de ressources locaux insuffisants et sonores

3.1.7.2. Le deuxième système de ressources : la dialogique des activités

Le système d'activités mobilise les ressources et contraintes organisationnelles pour aménager une configuration particulière, un arrangement spatial, temporel et normatif des activités qui se dérouleront au centre de ressources.

Tableau 30. La dialogique du système d'activités

Variété	Limitations
situation géographique aménagement accueillant, convivial équipements adaptés diversité des ressources proposées organisation documentaire facilitant l'accès pour tous aux ressources organisation des produits et des services pour des utilisateurs services communs et spécifiques	locaux exigus et non insonorisés manque de temps postes non ergonomiques limitation documentaire difficile manque de temps pour accompagner l'utilisation des services faible culture de partage et de mutualisation chez les formateurs, tendance parfois à l'appropriation d'équipements ou de ressources norme de fourniture d'un service clé en main
accès possible 44 heures par semaine	locaux saturés à certaines tranches horaires
organisation du travail facilitante au sein de l'équipe coordination facile qualité de relations réunions de bilans régulières	statut « d'administratifs » des deux assistantes, non congruent avec l'activité (norme de la « secrétaire » pour le public) difficulté de trouver des horaires compatibles
certains publics sont très motivés	risque de sous-utilisation, voire inutilisation du CR par certains groupes nombreux publics « scolaires » norme d'absence du formateur en ce lieu manque de temps d'accompagnement statut d'administratives des assistantes, pour une activité à finalité pédagogique
norme d'accueil : toute personne est accueillie norme de liberté et de choix de l'activité repositionnement égalitaire des utilisateurs dans l'accès aux ressources repositionnement comme producteurs des utilisateurs norme de valorisation norme d'échanges : relations de proximité favorisées	risque d'inactivité et non utilisation de ce lieu norme de monodépendance, norme de monoréférence à l'outil présente chez les formateurs, se répercutant sur les utilisateurs norme de focalisation sur le résultat et non sur le processus, norme de rapidité risque de valorisation/dévalorisation d'autrui risque d'évitement d'apprentissage par imitation, copie ou troc de travaux

3.1.7.3. La dialogique des expressions et des échanges

Le troisième niveau de ressources est constitué par les expressions et les échanges construits à partir des ressources et contraintes précédentes : les ressources organisationnelles, la situation géographique du centre de ressources, l'aménagement de l'espace, l'organisation du travail de l'équipe permanente, l'organisation documentaire, ainsi que les normes véhiculées par le dispositif.

Tableau 31. La dialogique des expressions et des échanges

Variété	Limitations
présence des formateurs au centre de ressources : le centre de ressources sert de support à leurs activités d'arrière-scène	risque d'appropriation de l'espace et de ressources, norme de priorité et d'expression « bruyante » risque de reproduction d'un positionnement dominant formateur/stagiaire au centre de ressources : norme de la dépendance et de la monoréférence à un outil prescrit
tous les utilisateurs ont un droit égal d'accès aux ressources (vigilance de l'équipe permanente), environnement de travail facilitant pour les formateurs	norme de fourniture de service clé en main véhiculée par les utilisateurs des services particuliers sont rendus aux formateurs norme de recours à un service de « secrétariat » pour certains formateurs
norme de la liberté d'action de l'utilisateur : choix de documents, d'activité, droit d'apprendre autrement vigilance de tous les utilisateurs	**risque de renforcement des inégalités dans l'apprentissage, de différenciations** économie cognitive d'évitement de l'apprentissage risque de relations symétriques : le regard sur l'activité de l'autre
relations de proximité entre utilisateurs : entraide, échanges, environnement stimulant des utilisateurs stagiaires peuvent être redécouverts par les formateurs (compétences cachées, trouvailles), nouvelle connaissance de l'autre dans l'activité de travail, de recherche, tous les utilisateurs sont des « simples gens » qui apprennent en faisant	risque de non apprentissage : imitation, copie, troc, priorité au résultat, limitation de ressources non régulée, norme de non intervention du formateur, manque de temps de l'équipe permanente risque de relations symétriques ou de compétition entre utilisateurs formateurs et utilisateurs stagiaires : mais aussi entre utilisateurs stagiaires
conseils et entretiens de proximité possibles avec des formateurs présents	articulation difficile d'activités de « front office » et d'arrière-scène pour les formateurs

3.1.7.4. L'autoréférence du dispositif considéré comme un dispositif d'apprentissage

Le tableau suivant récapitule les émergences qui sont réinjectées dans le dispositif, et alimentent son développement. Les émergences de variété permettent le développement du système. Ici, contrairement à notre cas précédent, elles sont plus fortes que les limitations.

Tableau 32. La dialogique autoréférente du système d'apprentissage

Variété	Limitations
formation d'une configuration adhocratique élargie, incluant les formateurs présents au centre de ressources réactivité, coordination par ajustement mutuel, collaborations interface de plus en plus performante et reconnue à l'interne et à l'externe	**cette configuration est catégorielle, elle n'innerve pas les administratifs** renforcement des différences entre les cultures professionnelles
apprentissage collectif : nouvelles relations entre utilisateurs de statuts, d'âges, de niveaux différents nouvelles relations entre utilisateurs formateurs et stagiaires	**certaines exclusions, les différenciations, les comportements de groupe** vigilance nécessaire : la construction de la relation de service est fragile, menacée, elle est tâtonnante : normes persistantes du service clé en main, de la préférence au résultat rapide, à l'action immédiatement rentable
apprentissage collectif : construction de l'amélioration des services rendus expérimentation de situations nouvelles en formation, en accompagnement	**manque de temps et de disponibilité, surcharge de travail de l'équipe élargie** cette expérimentation est solitaire, partagée en équipe restreinte, ou communiquée seulement a posteriori
apprentissage des formateurs : bureautique, recherche documentaire, utilisation d'internet, rencontre de cultures différentes entre formateurs grâce à leurs relations de proximité, échanges et collaborations pédagogiques apprentissage des nouveaux formateurs, mémoire organisationnelle du centre de ressources, et initiation de proximité grâce aux « anciens » formateurs	**l'espace d'intervention en « face à face » reste encore un domaine réservé et solitaire**, même si les formateurs échangent sur les difficultés rencontrées pas de coanimation, ou seulement coanimation complémentaire (elle n'est pas financée, sauf dans le cas de préparation à des oraux, ou d'entretiens spécifiques) inquiétudes sur les critères d'employabilité
multiples traces de l'activité des utilisateurs : fichiers, productions, messages divers, courriers	ce sont des traces éparses, la mémoire de ces émergences n'est pas centralisée
entretien des relations tous utilisateurs, réseaux relationnels dons au centre de ressources, et échanges qui se poursuivent entre utilisateurs	turn over des formateurs

3.2. La gestion de la documentation interne - 2001-2003

Nous allons maintenant aborder, dans cette deuxième partie de notre cas, une activité collective d'instauration d'un système de gestion documentaire qualité, liée à la démarche qualité mise en œuvre dans ce GRETA, visant l'obtention du label de l'Éducation nationale GRETAPLUS.

Après avoir décrit le déroulement de cette activité, nous pourrons ensuite analyser ces situations, en relation avec notre problématique 2, concernant l'apprentissage collectif. Il s'agit ici d'une situation de travail particulière, puisque la démarche qualité doit être intégrée par l'ensemble des acteurs d'une organisation, et qu'elle doit conduire à l'amélioration des services rendus aux « clients ».

L'introduction de cette démarche qualité, et plus particulièrement de cette nouvelle gestion documentaire, a-t-elle favorisé et accompagné un apprentissage collectif ? un apprentissage catégoriel des formateurs, un processus de « professionnalisation » ?

3.2.1. Contexte et déroulement de cette activité

Nous avons déjà abordé, dans la présentation du réseau académique de GRETA, la création de la norme unique GRETAPLUS, se substituant aux labels préexistants (item 1.3.2. *Vers un label qualité unique : la norme GRETAPLUS*), et la priorité académique donnée à la mise en œuvre d'une démarche qualité dans les GRETA (item 1.4.4. *Les labellisations qualité*).

Notre GRETA est le deuxième GRETA de l'académie, engagé dans cette démarche de labellisation GRETAPLUS. L'exigence VII de cette norme concerne « la gestion du système de documentation et d'information », très proche de l'exigence correspondante de la norme ISO (cf annexe 11). Deux critères sont retenus : « gérer le manuel qualité » et « définir et mettre en œuvre un système de diffusion, de classement des documents et d'enregistrement des données ». Les audits internes précédents ont dégagé des non-conformités sur ces exigences.

Nous avons précisé, au chapitre 3.1.1.5. intitulé *La « gestion documentaire qualité » au centre de ressources*, que la responsable avait été pressentie pour prendre en charge « la gestion documentaire qualité ». Cette gestion documentaire se traduira par l'identification, l'actualisation et l'harmonisation de documents numérisés, mis à

disposition des formateurs au centre de ressources, dans un fonds commun intitulé « doc ressources ». Nos descriptions de situations au centre de ressources ont d'ailleurs montré que les formateurs utilisaient cette base de documents appelée « doc ressources » disponible sur deux postes reliés en réseau. Voici les principales étapes de cette activité :

Le projet de gestion documentaire des documents qualité est initialisé par une « commande » effectuée en séminaire qualité à la responsable du centre de ressources, en juillet 2000. Celle-ci fait alors une première proposition de circonscription du travail à mener, qui est acceptée.

Un premier document de travail est débattu en novembre 2000, à une réunion qualité du lundi. Un document de présentation plus formalisé est validé en janvier 2001, et inclus dans le rapport d'activité du centre de ressources.

Le chantier est ensuite mis en œuvre, sans dotation horaire supplémentaire. Les plages horaires des réunions mensuelles qualité du lundi sont consacrées à ce travail, mais l'équipe du centre de ressources consacre une partie de son temps à la numérisation et à la mise en accès du fonds, qui est progressivement utilisé par les formateurs. Les documents d'interface sont transmis au secrétariat.

L'audit des 29 et 30 janvier 2001 fait encore apparaître des non conformités dans la gestion documentaire.

La base s'enrichit, au fur et à mesure, de nouveaux documents. Des revues documentaires périodiques sont effectuées en réunion et en séminaire qualité.

A la suite de l'audit des 27 et 28 novembre, le label est obtenu. Aucune non conformité n'a été dégagée.

3.2.2. Description de ces situations de travail collectif

Nous ne reprendrons pas, pour cette activité spécifique qui s'insère dans les contextes, précédemment décrits et analysés, l'ensemble des couches d'analyse. Nous décrirons les étapes de cette activité, puis nous nous limiterons aux couches d'analyse sémio-contextuelle et organisationnelle.

3.2.2.1. La délimitation de l'aire de travail et la formulation du projet

La commande formulée par la CFC responsable qualité est modulée par trois propositions de la responsable du centre de ressources, qui sont acceptées (cf chapitre 3.1.1.5) :

- partir des usages
- circonscrire cette gestion documentaire aux documents utilisés par les formateurs dans leur pratique pédagogique
- élargir éventuellement cette réflexion au niveau académique, les autres GRETA étant également concernés par les difficultés de mise en œuvre de cette exigence VII.

Une définition particulière de cette mise en place de la « gestion documentaire qualité » est donc donnée par la responsable. Le projet, validé en réunion qualité, reprend cette définition. Nous allons contextualiser ces choix qui sont synthétisés dans le projet, validé en janvier 2001 (annexe 19).

Le premier consiste à redéfinir le titre du projet : il ne s'agit plus de mettre en place « une gestion des documents qualité », mais « un système de gestion de la documentation interne ».

Le système documentaire repose sur une typologie hiérarchisée des documents. Il est fréquemment représenté par une pyramide. La figure 22 reproduit ici celle qui a été définie par le groupe académique de travail (POSSOZ, 2001, p.6).

Situé en haut de cette pyramide, le manuel qualité doit faire l'objet d'une vigilance toute particulière ; c'est pourquoi un critère spécifique lui est attribué. Le manuel qualité est un outil de communication à l'interne, qui peut aussi être diffusé aux clients et aux partenaires. Il contribue donc fortement à présenter l'organisation et à construire son image de marque.

Notons également que ce système documentaire ne concerne pas seulement les plans et les documents types, mais aussi les enregistrements, c'est-à-dire l'ensemble des documents quotidiennement utilisés dans l'organisation, considérés comme « traces » et « preuves » des activités effectuées.

L'on conçoit dès lors aisément, que concevoir et mettre en œuvre le système documentaire peut devenir une entreprise vertigineuse, voire prométhéenne, car l'ensemble des documents produits et utilisés dans l'organisation est concerné. L'analyse d'un système documentaire existant doit donc prendre en compte les modes

de production de documents, et les usages qui en sont faits, puisque tout document doit être enregistré, géré et accessible à des auditeurs éventuels, mais aussi l'utilisation de documents d'origine externe nécessaires à l'activité.

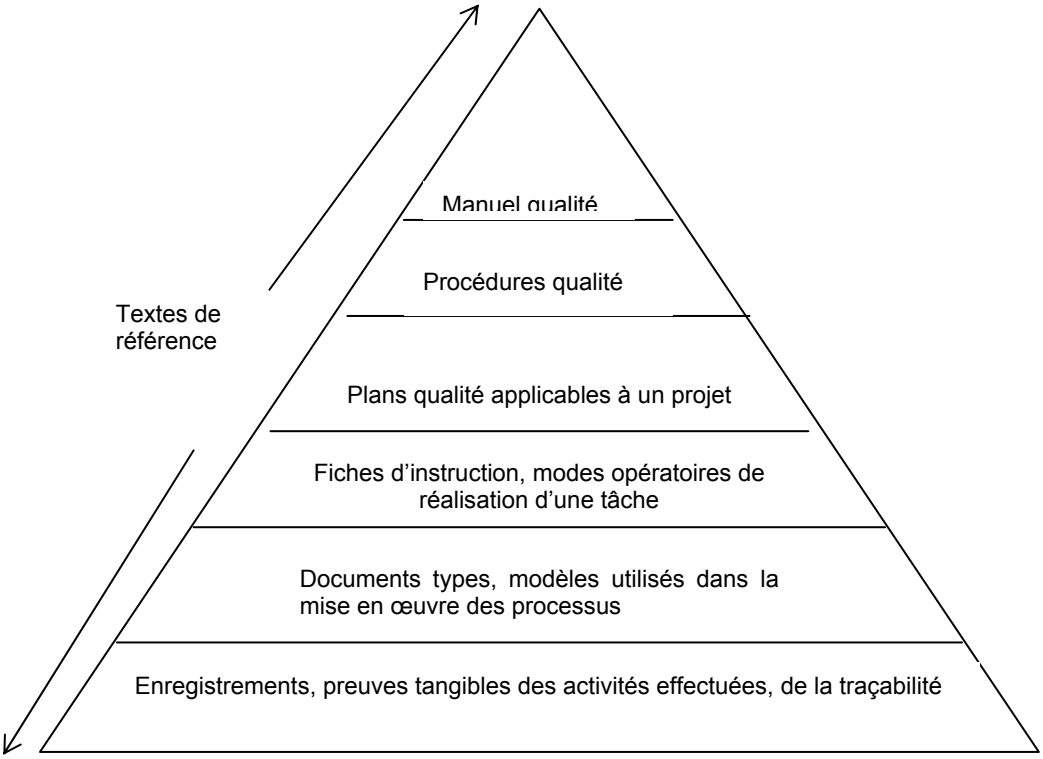


Figure 22. Typologie du système documentaire

C'est ici qu'apparaît un premier renversement. Il ne peut plus s'agir de la gestion documentaire « de la qualité » ou « des documents qualité », pour reprendre des expressions couramment utilisées. La qualité n'est plus ici considérée comme un domaine parmi d'autres, un « chantier à part », nécessitant une gestion documentaire spécifique, puisque tous les documents concourant à la conception, à la réalisation du service et à son évaluation sont concernés. Elle n'est plus une fin en soi, elle est un moyen.

La responsable du centre de ressources renverse donc les termes de la demande en proposant de travailler à partir des usages, sur un « système de gestion de la documentation interne ».

La deuxième décision prise est celle de restreindre l'action. Au regard de l'ampleur du travail à mettre en œuvre, sans dotation en moyens supplémentaires, l'espace de travail est défini, conformément à l'exigence I, critère 1 de la norme GRETAPLUS : « décrire l'aire de labellisation », par une restriction à deux niveaux :

- l'univers de travail des formateurs
- l'espace documentaire des « documents types » ou « modèles »

Nous allons maintenant commenter ces choix.

Restreindre le domaine de l'action engagée à l'univers des formateurs, en partant des usages, montre l'intention de partir d'une pratique professionnelle correspondant au cœur de métier et directement reliée à l'exigence IV : « Réalisation du service « formation sur mesure ». Les éléments de présentation du centre de ressources ont montré l'implication de ce dernier dans la réalisation de ce service. La démarche adoptée est une démarche remontante « bottom-top ». Il s'agit de partir des usages, des pratiques professionnelles partagées, pour constituer un fonds directement lié aux situations vécues.

Par ailleurs, dans ce petit GRETA, l'activité des formateurs est complexe et plus large que dans les grands GRETA, plus bureaucratisés : les formateurs prennent en charge une partie de l'activité administrative : ils recueillent, vérifient et renseignent des documents administratifs, notamment pour les publics en CES, ils établissent et renseignent des fiches de présence, des fiches d'accueil, des plans de formation, des planning. Ils créent des documents de présentation de « produits » de formation. Dans les GRETA de taille plus importante, ce travail est effectué par un coordonnateur ou une coordinatrice, recruté à plein temps, qui joue un rôle d'interface entre l'organisation administrative et l'organisation pédagogique.

L'intention, en congruence avec les analyses précédentes du centre de ressources, est de créer un environnement documentaire de travail facilitant, en relation avec cette complexité du travail, mais aussi avec le turn over important des formateurs. Certains nouveaux formateurs, venant d'un GRETA de dimension plus importante, ont rencontré de nombreuses difficultés pour s'adapter à ce fonctionnement. Ils attendaient, par exemple, qu'on leur communique un emploi du temps ou un avis officiel de démarrage d'une action de formation, pour prendre effectivement en compte une information donnée oralement. Ceci s'est traduit par l'absence du formateur à sa première séance

de formation. L'accueil des formateurs est assuré de façon informelle par la responsable du centre de ressources. Elle a réalisé un livret d'accueil du formateur, qui a été validé, et qui est maintenant remis à tout nouveau formateur. Cependant, ce livret du formateur ne peut restituer des informations sur toutes ces pratiques informelles.

C'est ici qu'intervient un deuxième renversement, avec l'intention suivante : si l'on part des préoccupations des formateurs, la création de cet environnement documentaire sera perçue comme une facilitation, et non comme une charge supplémentaire, une activité périphérique inutile.

Le choix de **restreindre cette gestion à un ensemble de documents types, produits et utilisés par plusieurs formateurs**, est lié à une appréciation de la situation documentaire de départ.

La mutualisation ne concernera pas les supports pédagogiques, compte tenu de leur caractère sensible. Nous avons déjà présenté les enjeux de ces productions pédagogiques effectuées par les formateurs. Notons que dans ce GRETA, aucune politique de création contractuelle d'outils de formation n'est mise en œuvre. Les partages et échanges de supports entre formateurs relèvent de transactions inter-personnelles.

Par ailleurs, il faut prendre en compte les **usages actuels** de tous les autres documents.

Les documents d'ingénierie pédagogique sont stockés dans une armoire, au centre de ressources, dans des dossiers suspendus : éléments modulables du livret d'accueil, du livret pédagogique, fiches d'accueil, de positionnement, d'accompagnement et de suivi en entreprise diverses.

La grande majorité de ces documents a été conçue et mise en forme par l'équipe des formateurs, avec l'appui de l'équipe du centre de ressources, en 1992, lors d'une « formation action » de cinq jours, effectuée dans le cadre de la mise en œuvre du SRIF. Certains de ces documents ont été actualisés, mais l'on ne dispose même pas d'une mémoire numérique pour nombre d'entre eux, car ils avaient été saisis sur différents systèmes d'exploitation et différents disques durs. De plus, ces documents, « de moutures différentes », ne sont ni référencés, ni datés, souvent non conçus pour la duplication par photocopie (des polices peu lisibles, une utilisation d'ombrages et de

couleurs..). Quelquefois, l'original disparaît, et les formateurs effectuent des photocopies de photocopies.

Par ailleurs, un gros classeur contenant les procédures liées à la réalisation du service, est posé sur le bureau de travail des formateurs, dans le local également destiné à la reprographie.

Ces procédures ont été rédigées par les formateurs, pendant les réunions qualité, qui se tiennent tous les premiers lundis du mois, de 16 heures à 18 heures. Leur rédaction a été très largement inspirée des documents produits lors de la « formation action » SRIF déjà évoquée.

Cependant, ces procédures ne sont jamais consultées, même par les nouveaux formateurs.

- Soit elles sont parfaitement maîtrisées, et ils n'ont pas besoin d'y recourir, car elles constituent la formalisation de routines de travail.
- Soit elles ne sont pas appliquées, car le fonctionnement actuel ne permet pas leur mise en œuvre.

Prenons l'exemple de la procédure d'accueil. La procédure d'accueil est largement décrite : accueil administratif, accueil pédagogique, positionnements, entrée en formation. Cependant, nombre de formateurs voient directement arriver un nouveau venu sur une plage de formation, sans information préalable. CFC et formateurs sont pris dans des logiques divergentes. Les CFC sont dans une logique commerciale d'acceptation des demandes, et d'accélération des délais de réponse (enjeux commerciaux, mais aussi financiers). Les formateurs invoquent la « raison pédagogique » : plages surchargées, non faisabilité de demandes trop particulières.. Par ailleurs, le formateur référent doit traiter la demande sur le plan pédagogique, en coordination avec les autres formateurs. Soit son activité est court-circuitée pour réduire le délai d'entrée en formation, soit il n'a pas assuré cette coordination, par manque de temps, ou par négligence.

Depuis 1995, les conditions de rémunération de l'activité du formateur référent ont changé. Seuls le premier accueil et le suivi en entreprise sont pris en compte, à raison d'une demi-heure pour le premier, d'une heure trente pour le second (coefficient de 0,46). En juillet, une prime d'un montant variable, liée à l'appréciation de l'activité générale du GRETA est versée pour cette charge de travail.

Ainsi, **les procédures ont été rédigées en fonction d'un « idéal », de ce que l'on est censé faire, mais il n'y a que des cas particuliers, des situations d'urgence**. Dominique CHRYSSOULIS commente dans *« les brèves de la qualité »*, le bulletin mis en ligne par le Centre National de Ressources sur la Qualité, une étude sur « les effets des démarches qualité dans le réseau des GRETA », commanditée par le Bureau de la Formation des Adultes du Ministère de l'Éducation nationale, et réalisée par le CNAM (Paul OLRY et Pierre PARAGE), et relève l'expression de « mythe de la perfection dans les classeurs » :

> […] « formule qui résume bien le risque de voir cohabiter deux systèmes : celui qui avait cours jusque-là, et qui n'intègre pas les changements induits par la démarche, et un autre, idéal, mais enfermé dans des documents papier (CHRYSSOULIS, 2002).

La proposition est donc faite **d'exclure les documents qui ne sont pas utilisés par les formateurs dans leur pratique pédagogique, et par conséquent, les documents qui sont seulement consultés, de façon très improbable, comme nous l'avons vu (organigrammes, procédures, etc…).**

Il convient de formuler une autre remarque à propos **des « fiches produits » et des documents de présentation des contenus de formation**. Les fiches produits présentent l'offre de formation, et leur présentation doit être conforme aux normes AFNOR. Ces documents ont été remis, soit sur disquette, soit sur papier, au secrétariat du GRETA. Ils ont été créés sur différents disques durs disséminés, soit au domicile du formateur, soit dans les bureaux du secrétariat, soit dans le bureau d'accueil de l'annexe de formation. Ces fiches ont été saisies par des personnels administratifs différents, sans modèles, et regroupées dans des fichiers de façon aléatoire, les noms de ces fichiers ne traduisent aucunement leurs contenus respectifs. Il est donc impossible de se retrouver dans cette jungle de fichiers disparates. La consultation des supports papier n'est pas plus efficace : ces derniers sont regroupés « en vrac » dans différents classeurs accessibles dans les locaux administratifs, et au centre de ressources, et ils ne sont pas tenus à jour. Or, la présentation de fiches produits actualisées est nécessaire à la mise en œuvre d'une démarche commerciale. Elle est aussi nécessaire aux formateurs, qui doivent connaître et « présenter l'offre de leur GRETA » lors de leurs visites en entreprise, mais surtout actualiser régulièrement l'éventail et le descriptif des produits de formation. Il en est de même pour les plaquettes plus détaillées présentant les différents contenus de formation.

Les « fiches produits » et les plaquettes de présentation des contenus de formation seront donc inclus dans ce fonds documentaire commun.

Le dernier choix est celui de **la restriction aux processus en jeu dans l'activité des formateurs.** Il est tout d'abord liée à l'absence de moyens temporels pour concevoir et mettre en œuvre l'organisation du système documentaire dans son ensemble.

Elle relève aussi du constat de grandes différences de cultures professionnelles entre les CFC et les administratifs d'une part, les formateurs de l'autre. Une CFC utilise occasionnellement un ordinateur portable, l'autre n'utilise jamais d'ordinateur. L'organisation des activités administratives repose sur la division du travail, en l'absence de réseau local et de réseau distant. Un seul poste est équipé d'Internet, les courriers électroniques sont dépouillés par l'une des secrétaires. La notion de document partagé est étrangère au personnel administratif. [56]. Engager une telle action, cela supposerait une remise en cause des habitudes de travail, en l'absence de relations de proximité, et sans aucun moyen supplémentaire.

3.2.2.2. La mise en œuvre et le déroulement du travail collectif

Après l'approbation d'un premier document de travail par l'équipe des formateurs et par les CFC, en novembre 2000, un document plus formalisé de présentation du projet est validé en janvier 2001, et inclus dans le rapport d'activités du centre de ressources (annexe 19). La quasi totalité des plages de réunions mensuelles qualité sera consacrée à ce travail, dans ses différentes étapes :

Durant les premières séances, un inventaire exhaustif de tous les documents d'ingénierie pédagogique disponibles au GRETA est effectué : tous les formateurs apportent les disquettes des fichiers utilisés, ou les envoient par courrier électronique au centre de ressources, tous les documents papier existants sont extraits des armoires et classeurs divers.

Chacun de ces documents fait ensuite l'objet d'une discussion critique. Parmi ces documents, quels sont ceux qui sont couramment utilisés, au moins par deux formateurs ? Pourquoi d'autres ne les utilisent-ils pas ? Il y a des spécificités d'actions

[56] Fin 2002, après la panne de deux disques durs, et la perte de documents, faute de sauvegarde, l'informaticien installera un serveur au secrétariat, et reliera les postes en réseau, avec un système de sauvegarde. Les personnels administratifs conserveront néanmoins leurs dossiers personnels sur le serveur. Les mêmes documents, mais dans des versions différentes existent donc en plusieurs

et de domaines, mais aussi des spécificités de pratiques. Ainsi, l'intérêt de l'usage de tel ou tel document est débattu. La discussion sur les modalités d'usage ou sur leur non usage fait surgir des débats sur les pratiques pédagogiques.

Prenons l'exemple d'une fiche intitulée *« parcours d'entrée »*. C'est une fiche qui est remise au moment du premier entretien pédagogique. Elle récapitule les dates de positionnements prévues dans les différents domaines de formation, et la date de restitution de ces positionnements. La grande majorité des formateurs ne l'utilise pas pour plusieurs raisons.

Dans un grand nombre de cas, le demandeur est déjà entré en formation, et il pourra donc obtenir tout naturellement une restitution de ses positionnements dans les différentes plages de cours et auprès de son formateur référent. Le positionnement revêt alors une dimension pédagogique importante, puisqu'il sert à informer les partenaires de la relation pédagogique des acquis, des atouts, et des points spécifiques à prendre en compte. Mais il ne sert pas à l'aménagement d'un emploi du temps et d'un planning de formation, qui ne peuvent être modifiés, en raison de contraintes de temps, ou de disponibilités limitées de part et d'autre.

Dans d'autres cas, le positionnement doit servir à vérifier la faisabilité d'un objectif de formation, ou à déterminer les volumes horaires nécessaires. Dans ce cas, **les formateurs communiquent au demandeur une photocopie de la fiche d'entretien pédagogique**, sur laquelle figurent les dates prévues des différents positionnements. Suit un débat sur l'utilisation de cette fiche d'entretien pédagogique. A l'origine, elle est destinée aux formateurs concernés par la demande. Sur cette fiche sont recensés les diplômes obtenus, l'expérience professionnelle, les auto-estimations du demandeur quant à ses points faibles et ses points forts, et des remarques du formateur. Le formateur référent communique une copie de cette fiche d'entretien pédagogique à tous les formateurs concernés. Cette fiche joue donc un rôle de coordination entre les formateurs. Avec ce nouvel usage, elle devient aussi un outil de formalisation commun des points clés discutés entre le formateur référent et le demandeur de formation.

Par ailleurs l'expression *« parcours d'entrée »* peut être empreinte de connotations péjoratives décourageantes pour le demandeur. Si l'entrée en formation est déjà un véritable parcours du combattant, qu'en sera-t-il alors de la formation ?

---

exemplaires, dans des dossiers divers, sans qu'il soit possible de repérer la version la plus récente. La gestion documentaire des documents administratifs fera l'objet de discussions au séminaire de juillet 2003.

Cette fiche intitulée *« parcours d'entrée »* sera donc rejetée du fonds documentaire commun. Les quelques formateurs qui l'utilisaient encore, convaincus par la discussion, adoptent l'idée de **lui substituer la fiche d'entretien pédagogique, comme support commun de coordination**. C'est donc bien la pratique d'entretien elle-même, et qui est auscultée, à travers la réflexion sur les supports, et qui débouche sur une réflexion d'ordre déontologique, **repositionnant l'apprenant comme nécessairement partie prenante et destinataire de toutes les informations produites et transmises à son sujet.**

Tous les supports sont ainsi passés au crible des confrontations de pratiques. Aucun support n'est conservé s'il n'est pas utilisé. Les supports redondants donnent lieu à des choix, ou à la création commune d'un nouveau document intégrant leurs avantages respectifs.

Après accord sur les documents, ils sont saisis, mis en forme, avec une charte graphique a minima (logo, date, référence, police). L'arborescence de dossiers proposée a été validée par les formateurs. Elle est conçue en relation avec leur pratique quotidienne (les fonctions du SRIF). Le parcours dans cette arborescence est donc facile (annexe 20). Chacun de ces documents est référencé dans le coin supérieur droit. Cette référence n'est autre que le chemin du fichier, suivi de son titre.

Ève dispose généralement de quatre heures par semaine pour mettre en forme « les documents qualité », en plus de son mi-temps au centre de ressources. Elle mobilise une bonne partie de ce temps pour saisir ou modifier ces documents. La place dans l'arborescence et le titre du fichier sont choisis par la responsable du centre de ressources, et soumises à l'approbation des formateurs à la réunion suivante. Dès leur approbation, les documents sont mis à disposition sur le poste formateurs du centre de ressources.

Mais la mutualisation et l'actualisation des fiches produits nécessite un gros travail d'harmonisation, vu leurs moutures hétérogènes. Une codification en début du titre du fichier permet de repérer très rapidement le domaine concerné, et de classer ces fiches sans développer une lourde arborescence de sous-dossiers (annexe 20).

3.2.2.3. L'enrichissement progressif de la base et son actualisation

L'audit interne des 29 et 30 janvier 2001 fait encore apparaître deux non conformités concernant l'exigence VII : système de documentation. Le manuel qualité n'est pas géré. C'est un gros classeur qui n'est pas actualisé.

Par ailleurs, les classeurs par fonctions ont été conservés au secrétariat, et n'ont pas été actualisés. Les problèmes viennent surtout des documents « vivants », qui doivent être actualisés régulièrement, et qui sont ventilés dans plusieurs classeurs, qui d'ailleurs ne comportent pas de sommaire : les organigrammes, la liste des formateurs référents, mentionnant les publics qu'ils accompagnent, la répartition des dossiers entre les deux CFC, les plaquettes synthétiques de présentation de l'offre de formation… Ces documents doivent se trouver dans le manuel qualité, dans un classeur par fonction, dans le livret d'accueil du formateur, dans un classeur par procédures, etc…Les actualisations ne sont pas répercutées dans tous ces classeurs.

Ce sont les anciens classeurs des fiches produits, disponibles dans les locaux administratifs, qui ont été montrés, et non l'arborescence des fiches produits ou la version papier disponible au centre de ressources. Toutes les fiches produits envoyés par courrier électronique au secrétariat, avec les indications précises sur l'arborescence et la diffusion, n'ont été ni diffusées, ni réparties sur les postes des locaux administratifs, ni classées.

Cathy grave alors un CD, et le diffuse au secrétariat. Il faut noter que les personnels administratifs ne travaillent pas en réseau. La division du travail est importante, et chacun travaille sur des disquettes. Un seul poste du secrétariat est connecté sur internet. Les cultures professionnelles et les modes de travail au centre de ressources se distinguent nettement de ceux du personnel administratif.

Mais, au centre de ressources, la base documentaire a évolué. Notons qu'elle est maintenant accessible sur deux postes formateurs, voisins, car l'accès sur un seul poste était très insuffisant. La base est partagée, car le réseau est en poste à poste. Un dossier miroir est conservé sur le poste de gestion du centre de ressources. Des sauvegardes régulières sont effectuées sur des disques zip et sur des CD. Les formateurs éditent les documents qui leur sont nécessaires, ou saisissent les données en changeant le nom du fichier.

Entre temps, ces documents sensibles ont été regroupés dans un dossier appelé *« vivants dest multi »* pour *« vivants à destinations multiples »*, dans l'arborescence des « doc ressources ». Ceci permet d'exercer une vigilance particulière sur ces documents dont la durée de vie est brève : une actualisation est nécessaire tous les six mois. La base s'enrichit d'un dossier intitulé *« infos formateurs »*, dans lequel le livret d'accueil du formateur est inséré, ainsi que des bibliographies, webographies annuaires du personnel et informations repères diverses. Dans ce dossier sera également inclus le manuel qualité, fin 2002.

Les questionnaires types et les résultats de l'enquête qualité menée par des stagiaires en BTS Action Commerciale sont accessibles dans le dossier *« évaluation qualité »*. Mais pour évaluer l'efficacité d'un service, il faut disposer d'engagements, d'objectifs et d'indicateurs de mesure. Un document essentiel fait donc défaut pour répondre à la norme GRETAPLUS. Les indicateurs de mesure sont définis en termes quantitatifs : pourcentage d'insatisfaits, en ce qui concerne l'accueil, la prise en compte des contraintes des demandeurs (objectif 85 % de demandeurs satisfaits), les intervenants, les équipements, les ressources (objectif 100% de demandeurs satisfaits).

Après discussion, il est décidé de produire deux documents. Un document à usage interne, comprenant, engagements, objectifs et indicateurs de mesure, sera destiné à l'évaluation interne. Un document de communication, sur lequel ne figurent pas les objectifs et les indicateurs de mesure, présentera les engagements qualité. Il est en effet délicat de communiquer aux demandeurs que l'on vise à les satisfaire à 85 % !

Nous reproduisons ici les termes de ce document, qui doit être affiché dans les locaux d'accueil, ainsi qu'au centre de ressources.

Afin de vous satisfaire nous nous engageons à :

- Traiter toutes demandes d'informations dans un délai minimal
- Mettre à votre disposition notre offre de formation et nos conditions générales de vente
- Analyser votre demande et vous proposer des réponses adaptées
- Élaborer un plan de formation prenant en compte vos besoins
- Établir un contrat de formation
- Mettre en œuvre un parcours de formation sur mesure avec un accompagnement individualisé
- Mettre à votre disposition :
    - Des personnes qualifiées
    - Des équipements performants
    - Des ressources adaptées
- Reconnaître et évaluer les acquis
- Évaluer la formation et certifier les acquis

Cathy trouve que l'affichage de ce document au centre de ressources est inadapté pour deux raisons :

- Ce document concerne l'ensemble du système client : financeurs, commanditaires et bénéficiaires. Cependant, même si les financeurs et les commanditaires visitent parfois le centre de ressources, ce dernier est prioritairement destiné à des utilisateurs bénéficiaires s'engageant ou déjà engagés dans un parcours de formation ou de professionnalisation.
- Ce document est plutôt conçu dans une logique « produit » et non dans une logique « service ». La conception sous-jacente est celle d'un produit qui doit correspondre à des attentes clairement définies du système client. Le rôle du client « usager » ou utilisateur d'un service n'est pas mis en évidence. Or la « coproduction », « la réciprocité entre les acteurs caractérise l'économie de service » (NORMANN et RAMIREZ, 2000, p.51). Philippe ZARIFIAN ajoute que la logique de service ne prend de sens que lorsque « les clients sont eux-mêmes intégrés dans un réseau relationnel permanent, dans lequel on leur donne la possibilité de jouer un rôle actif » (ZARIFIAN et GADREY, 2002, p.39). Par ailleurs, le service de formation est un service complexe : la transformation des conditions d'activité du client bénéficiaire est liée à des transformations personnelles.

La présentation du centre de ressources est intégrée au livret d'accueil. Les ressources, les services disponibles et des conditions d'utilisation sont signalés oralement lors de l'entrée de nouveaux utilisateurs. Il n'y a pas de document formalisé précisant les conditions d'utilisation du centre de ressources, pas de règlement intérieur.

L'affichage d'un autre document au centre de ressources est alors proposé, et adopté en réunion. Ce document sera également transmis à l'animateur académique qualité. Nous le reproduisons ici :

Ce centre de ressources est le vôtre

L'équipe du centre de ressources et les formateurs s'engagent	*Vous vous engagez*
▪ à vous aider à prendre en main par vous-même les équipements, ressources, documents qui vous sont nécessaires	▪ à utiliser le centre de ressources comme un outil d'apprentissage, de professionnalisation, de développement personnel
▪ à vous accompagner dans la réalisation de votre projet	▪ à utiliser les ressources, outils et équipements selon les règles juridiques, les règles de sécurité et les normes de partage et d'accès pour tous
▪ à vous orienter vers les personnes, lieux ou ressources pouvant répondre à vos attentes	▪ à développer vos activités dans un souci de respect de celles des autres, et d'entraide
▪ à traiter vos demandes de documents dans la semaine	
▪ à veiller à l'actualisation des ressources, équipements, outils mis à votre disposition	▪ à faire part de vos souhaits, remarques, critiques, conseils pour améliorer l'efficacité du centre de ressources
▪ à vous écouter pour adapter les services à vos attentes	

Nous construisons ensemble l'amélioration du fonctionnement du centre de ressources

La base de données concernant les entreprises, conçue pour faciliter le suivi commercial par la formatrice en bureautique avec André, le nouveau « commercial », est mise à disposition dans le dossier *« annuaires entreprises »*.

Mais un reste encore un gros travail à fournir. Le livret d'accueil et le livret pédagogique n'ont pas encore été « audités » par les formateurs, ni intégrés dans la base. Un modèle de livret d'accueil, numérisé, a été diffusé par l'animateur qualité académique. Ce modèle a déjà été utilisé tel quel, sans adaptation à la spécificité locale, par deux formateurs. Ce livret est extrêmement volumineux (80 pages). Les autres formateurs utilisent encore l'ancien livret. Cet ancien livret fait partie d'une mémoire collective, celle d'un travail d'équipe lors de la mise en place du SRIF.

C'est au séminaire qualité de juillet 2002 que le modèle de livret d'accueil sera analysé et adapté. L'équipe opte pour un livret d'accueil commun à toutes les formations, les

spécificités devant figurer dans le livret pédagogique. Une fois ces modifications effectuées, le livret d'accueil est intégré à la base. Il sera imprimé, ce qui allègera considérablement le travail des formateurs.

C'est enfin à ce même séminaire qualité que tous les documents de la base sont passés en revue. Quelques documents sont obsolètes. Ils seront archivés dans un dossier intitulé *« arch doc ressources »*, comprenant une arborescence en miroir des « doc ressources » en usage. Des manques sont relevés. Ils donneront lieu à un nouvel enrichissement de la base.

3.2.2.4. La mutualisation des documents d'auto-évaluation

Parmi les vingt non conformités dégagées lors de l'audit interne des 29 et 30 janvier 2001, une fiche concerne les outils d'auto-évaluation. Nulle trace de ces outils n'est vue dans les situations de formation auditées.

Quelques formateurs ayant produit alors des outils d'auto-évaluation dans leurs domaines respectifs depuis septembre 2001, comparent leurs productions au sein d'un petit groupe de travail. Ils sont rejoints progressivement par les formateurs qui travaillaient encore sur la gestion documentaire. Une réflexion concernant la place et le rôle que doit ou peut jouer l'auto-évaluation est proposée par Cathy, lors d'une réunion qualité du lundi. Cathy a distribué la photocopie d'un article sur la question, et pose la problématique « des deux logiques antagonistes mais complémentaires de l'auto-évaluation : logique de bilan et logique d'accompagnement ». L'auto-évaluation est-elle « un auto-contrôle à visée référentielle », les apprenants en ayant intégré les critères-balises comme des normes, des règles de conduite, ou est-ce « un auto-questionnement dans une visée différentielle, les critères devenant des « repères » discutables, l'auteur de l'auto-évaluation s'appropriant ses critères en questionnant et en se questionnant sur le sens des écarts par rapport à ces critères (VIAL, 1995, p. 69-76). Les formateurs commenteront au cours des réunions suivantes les outils d'auto-évaluation qu'ils ont produit. Des discussions animées concernent l'usage de ces documents et le statut qui leur est donné, leur place dans une situation de formation, la fréquence d'utilisation. Sont-ils un préalable à l'évaluation « contrôle » effectuée par le formateur, la fiche d'auto-évaluation étant alors calquée sur la fiche d'évaluation ? Ou font-ils partie intégrante du processus d'apprentissage, devenant des outils formatifs d'aide à la réflexion sur l'action en train de se faire, et des outils de communication avec le formateur ? Dans ce groupe de travail de formateurs, qui se réunit une fois par

mois, lors des réunions qualité du lundi, s'instaure alors une pratique non formalisée de « benchmarking » interne pour améliorer les outils existants.

Lors du séminaire qualité du 16 juillet 2002, l'inspecteur académique de la formation continue viendra renforcer cette réflexion. Il insiste sur le critère 1 (Aider à l'élaboration du projet du bénéficiaire) de l'exigence IV (Réalisation du service « formation sur mesure »). Pour lui, l'essentiel est de prendre en compte la marge de manœuvre du stagiaire. Ainsi, il convient de s'interroger sur l'utilisation qui est faite du positionnement pédagogique. Ici aussi, deux logiques contradictoires entrent en œuvre. Est-ce un outil utilisé par le formateur pour concevoir un parcours d'apprentissage, en fonction de « données d'entrée », ou est-ce un outil mis à la disposition du stagiaire pour faire le point, un outil de communication entre le formateur et le stagiaire ? L'inspecteur insiste également sur l'utilisation formative des outils d'auto-évaluation, non comme des outils de bilan, mais des outils d'entretien d'un processus d'apprentissage.

A la rentrée de septembre 2003, la CFC animatrice qualité demande que soient mutualisés dans la base des « doc ressources » les documents d'auto-évaluation produits par les formateurs. Rappelons que dans ce GRETA, aucune production d'outils n'a été contractualisée. Cette absence de contractualisation a d'ailleurs fait l'objet de la fiche de non-conformité 16/20 de l'audit des 29 et 30 janvier 2001, constatant que « les productions pédagogiques réalisées par les formateurs ne donnent lieu ni à commande explicite, ni à indications de critères qualité homogènes ». Ces documents d'auto-évaluation ont été produits par les formateurs sur leur temps personnel. Cathy propose le 4 novembre 2002 un accord de mutualisation de ces outils, que nous reproduisons ici :

Proposition d'accord de mutualisation des outils d'auto-évaluation

1. Les outils d'auto-évaluation produits par les formateurs, en l'absence d'un contrat de production spécifique, mentionnent en pied de page le nom de leur auteur.
2. Les outils d'auto-évaluation co-produits par deux ou plusieurs formateurs sont co-signés par ces derniers.
3. Aucun outil d'auto-évaluation ne peut être utilisé ou modifié par d'autres formateurs que son ou ses auteurs, ou par d'autres personnels du GRETA, sans l'accord explicite de son (ou ses) auteur(s).
4. Ils seront mémorisés dans les « doc ressources », dans le sous-dossier « bilans validations », par domaine.

Ce protocole est accepté, et dans les jours qui suivent, les formateurs envoient par courrier électronique au centre de ressources leurs documents d'auto-évaluation. Ces derniers sont intégrés dans la base. Le titre de chaque fichier commence par un double code, saisi en majuscules : le code du domaine, déjà utilisé pour les fiches produit, constitué de trois lettres, suivi des trois premières lettres de l'auteur. Il est donc facile d'identifier le domaine, l'auteur et le contenu de chaque document.

3.2.2.5. L'audit des 27 et 28 novembre 2002 et l'obtention du label

L'audit débute par une séance d'ouverture, en présence du président du GRETA, de l'agent comptable, des deux CFC, de l'assistante administrative, des deux formateurs coordinateurs, de la responsable du centre de ressources, et de l'animateur académique qualité.

Les deux auditeurs sont accompagnés d'une observatrice « muette », chargée d'enquête visant l'harmonisation des pratiques d'audit. Ils précisent qu'ils formuleront à l'issue de cet audit des constats, en relation avec des critères définis, et non en relation avec des performances. Ils auditent un système, ils n'auditent pas les acteurs de ce système, comme des « techniciens froids ». Ils définissent l'audit comme une « co-construction » permettant l'amélioration continue. Des remarques peuvent être formulées, à l'issue de cet audit.

Les auditeurs procèdent ensuite à des entretiens avec différents acteurs. C'est l'ensemble de l'équipe des deux auditeurs et de l'enquêtrice muette, en présence des deux CFC, qui vient auditer le centre de ressources l'après-midi pendant deux heures et demie.

La responsable du centre de ressources, qui a déjà remis les deux derniers rapports d'activité, répond à leurs questions. Celles-ci ne concernent pas uniquement la gestion documentaire, mais balayent aussi les exigences III (conception des produits) IV (réalisation du service) et V (mobilisation des moyens).

Après avoir consulté la base « doc ressources », les auditeurs demandent à voir les dossiers d'autoformation des stagiaires. Il n'y a pas de dossiers d'autoformation au centre de ressources. Précisons que dans certains GRETA, des dossiers papier d'autoformation nominatifs sont consignés dans des armoires. Les utilisateurs, à l'issue de chaque séance au centre de ressources, renseignent une fiche de suivi de leur activité. Ces documents restent en permanence au centre de ressources.

Ici, les utilisateurs sont considérés comme propriétaires de leurs documents de suivi, et des supports de formation qui leur ont été remis. Des fiches navettes, servant de liaison entre formateurs, stagiaires et centre de ressources, sont utilisées, mais elles sont conservées par les utilisateurs. Nous avons déjà mentionné que les traces des activités des utilisateurs étaient éparses. Il faudrait aussi s'entretenir avec les utilisateurs, ce que les auditeurs n'ont pas le temps de faire, en une journée et demie d'audit.

Les auditeurs quittent maintenant le centre de ressources, et poursuivent leurs entretiens avec des formateurs. Certains sont audités pendant des séances de formation.

Le lendemain, en fin de matinée, se déroule la séance de clôture. Les auditeurs remercient l'assistance et précisent qu'ils n'ont rencontré aucun obstacle pour effectuer cet audit.

Ils relèvent les points forts : la mobilisation de l'ensemble des personnels du GRETA dans cette démarche qualité, le soutien inconditionnel de l'équipe de direction, le pilotage efficace de l'animatrice qualité, la solidarité entre les deux CFC, la cohérence entre le manuel qualité et le plan de développement du GRETA, le souci de communication constant matérialisé par les réunions hebdomadaires et les réunions qualité, l'appui du correspondant qualité académique.

Ils n'ont relevé aucune non-conformité et soulignent la rapidité avec laquelle les améliorations ont été apportées, depuis les précédents audits internes. Ils relèvent l'adéquation entre les objectifs affichés et les moyens mis en œuvre. Une dynamique est perceptible, une démarche de progrès continu. Ils constatent toutefois « des poches de résistance » parmi les formateurs.

Ils formulent quelques remarques. Nous relèverons celles qui nous semblent les plus significatives :

- « Les responsabilités des personnels de direction ne sont pas définies. La démarche qualité concerne tous les acteurs, y compris les acteurs d'autorité. »
- « Les éléments d'évaluation sont gérés par les formateurs, et leur transcription dans le livret pédagogique n'est pas systématique. »

Cette deuxième remarque mérite quelques explications. Les personnes inscrites dans une formation au GRETA doivent utiliser en permanence leur livret pédagogique, portant trace de leur progression, des entretiens réalisés avec leur formateur référent, des derniers bilans… Or les stagiaires n'utilisent pas ce livret pédagogique, et préfèrent ventiler ces éléments à leur gré dans leurs agendas, leurs différents classeurs ou dossiers de formation par domaine, ce qui est notamment le cas des fiches d'autoévaluation. Cette absence de livrets pédagogiques avait déjà fait l'objet d'une fiche de non conformité lors des précédents audits. Les CFC ont alors demandé aux formateurs de conserver ces livrets dans les armoires de leurs salles de formation respectives. Telle formatrice coordinatrice des apprenants de niveau V renseigne donc elle-même tous ces livrets. Telle autre formatrice a bien conservé ces livrets dans les armoires, mais ils se sont petit à petit vidés de leur contenu « vivant » : les stagiaires veulent disposer quand ils le jugent nécessaire des éléments qui leur semblent importants, les autres formateurs n'ont pas tenu compte de cette consigne.

Avec aucune non-conformité, l'obtention du label ne fait aucun doute. Celle-ci sera confirmée par le Bulletin Officiel du 6 mars 2003.

Les conclusions générales du rapport d'audit reprennent les éléments donnés oralement lors de la réunion de clôture. En ce qui concerne la conformité à l'exigence VII, les auditeurs constatent que « la responsable qualité (la CFC) assure la gestion du système de documentation et d'information », et que « toutes les données sont mises à jour, organisées et gérées ».

On peut lire la phrase suivante, parmi les conclusions générales des auditeurs :

> « un point critique, en cours d'amélioration, est la réticence de certains formateurs à mutualiser de façon systématique les ressources et pratiques pédagogiques ».

3.2.3. Analyse sémio-contextuelle de cette activité

3.2.3.1.L'univers des formateurs et l'introduction de la norme

L'activité d'initialisation de cette gestion documentaire spécifique s'appuie sur une compréhension de l'univers des formateurs. La responsable est en partie formatrice.

Pour les formateurs, le travail effectué en réunion qualité du lundi tous les mois est purement formel. Comme dans bien d'autres GRETA, ils éprouvent des réticences

« par rapport à une démarche qu'ils ont tendance à percevoir comme une volonté de contrôle de leur activité » (CHRYSSOULIS, 2002). Réunis en groupes de travail, ils se sont contentés de reprendre, en les modifiant très légèrement, les procédures mises en œuvre pour le SRIF. Cette « re-production » des procédures SRIF est une communication à plusieurs niveaux :

- Tout d'abord c'est une façon de poser l'existence d'une mémoire collective. Des procédures ont déjà été mises en place, elles décrivent les étapes de l'accueil, de l'accompagnement, de l'évaluation… Elles étaient assorties de conditions de rémunération de ce travail. Depuis 1995, ces conditions ont changé, comme nous l'avons déjà précisé.
- Re-produire ces procédures, c'est revendiquer, non pas la reconnaissance de pratiques actuelles, mais des conditions d'exercice jugées nécessaires pour effectuer ces activités. Les procédures ne traduisent pas des pratiques en vigueur, mais **des exigences pédagogiques correspondant à un idéal pédagogique, assorties des revendications des moyens matériels et financiers pour les satisfaire.** Nous nous retrouvons dans un processus de communication analogue à celui des formateurs du GRETA A, définissant **au sein de leur groupe** les conditions de réalisation d'une formation à distance idéale. Mais ici, l'idéalisation concerne des processus articulant l'intervention de différents acteurs : les CFC, le secrétariat, les commanditaires et les bénéficiaires de formation.
- **Ces procédures ne sont donc en aucun cas une formalisation commune permettant la confrontation de pratiques existantes.** Elles sont la projection d'un désir. Enfin, les formateurs ont « fabriqué des documents parce que c'était demandé » (ibid), sans qu'aucun cadre préalable ne soit posé. L'ambiguïté demeure : les procédures doivent-elles formaliser « ce vers quoi il faut aller », ou l'état partagé des pratiques actuelles ? Les formateurs optent pour « le mythe de la perfection dans les classeurs » (ibid). En décalage avec « une large gamme de pratiques informelles » (SEELY BROWN, John, 1999, p. 208-210), ces procédures ne pourront pas devenir des armes de contrôle de leur activité.

En posant les procédures comme expression d'un idéal type, on évite ainsi tout débat sur les disparités de pratiques, sur les améliorations possibles, et surtout sur les conditions de ces améliorations. Cet exercice formel, en réponse à l'injonction de

participer à la démarche qualité, c'est le leurre protégeant le statu-quo des pratiques quotidiennes.

3.2.3.2. La protection paradoxale de l'espace de face à face comme expression de l'identité professionnelle

L'introduction de la démarche qualité est perçue par l'ensemble des formateurs comme plus inutile qu'utile, voire comme une menace d'intrusion dans leur espace privilégié d'expression de leur identité professionnelle : le face à face pédagogique.

Si les formateurs concèdent généralement à la mise en œuvre de la démarche qualité l'intérêt d'une clarification de rôles et des missions, au moyen de lettres de mission, d'actualisation d'organigrammes, et d'entretiens annuels avec le proviseur, ils tempèrent aussitôt cette appréciation par le constat d'un décalage entre les missions formelles et les missions réellement assumées dans l'organisation.

La démarche qualité est perçue, dans ce petit GRETA, comme un habillage formel d'une activité, qui induit une charge de travail supplémentaire aux formateurs auxquels incombe une bonne part de cette formalisation. Ces formateurs ont d'ailleurs honnêtement répondu aux questions de l'auditrice,. qui désirait connaître leur point de vue sur la démarche qualité. Le cadre de ces questions était d'ailleurs ambigu : elles étaient formulées en fin d'entretien, sur un mode plus informel, elles sortaient du balayage systématique des critères du référentiel.[57]

Ce travail supplémentaire est jugé inutile. Nous avons déjà évoqué le décalage entre procédures et pratiques. **L'introduction de la norme ne permet de résoudre aucun des problèmes quotidiens rencontrés dans des situations pédagogiques.** Les difficultés diverses ont été présentées : modalités de l'accueil, gestion des plages d'individuels, de l'hétérogénéité de leurs niveaux et de leurs objectifs, plans de formation manquant de cohérence, manque de motivation, difficultés relationnelles avec les groupes de jeunes tout juste sortis du système scolaire, qui attendent un cours magistral, et qui profitent individuellement des marges d'incertitude du système pour « consommer » de la formation selon leur bon vouloir, contraintes de temps…

[57] Nous n'entrons pas ici dans une analyse des pratiques d'audit, et des postures des auditeurs. Nous partageons les analyses effectuées par Didier POSSOZ (cf notamment la communication intitulée « *La place de la discussion dans les démarches d'audit et de certification de la qualité en formation continue* », effectuée au Colloque du Centre de Recherches sur les Formes d'Éducation et d'Enseignement (CERFEE-IRSA) du 24 mai 2003 à Montpellier sur le thème de la discussion en éducation et en formation.

Nous avons vu qu'une partie de ces difficultés est liée au partage informel des activités d'ingénierie de formation entre CFC, coordinateurs et formateurs référents, mus par des logiques d'action différentes.

Cette défense du territoire du face à face pédagogique vise à le rendre étanche face à tout contrôle administratif, mais elle renvoie aussi chaque formateur à sa solitude pour faire face aux nombreuses difficultés qu'il rencontre. Seuls le dialogue et la coordination informelle qui prennent largement appui sur le centre de ressources, peuvent éventuellement lui venir un peu en aide.

Pour les formateurs, faut donc empêcher que cette norme « s'avance et commence à pénétrer l'univers de la relation pédagogique. Contrairement à la norme ISO, la norme GRETAPLUS contient une exigence de réalisation du service «formation sur mesure », l'exigence IV. Elle imposerait alors une homogénéisation de pratiques, qui sont au contraire de plus en plus hétérogènes, comme les brèves descriptions d'activités au centre de ressources l'ont montré.

Il faut en effet prouver, au regard du critère 4.c de l'exigence IV, que « des situations de formation et des modalités d'apprentissage diversifiées sont **organisées** ». La normalisation viendrait programmer et contrôler un processus pédagogique qui est du ressort du formateur, le sommant de présenter et de respecter rigoureusement objectifs, programmes et calendriers, de montrer les tous les supports utilisés, sans qu'il ait la latitude de personnaliser son intervention en formation, de concevoir des outils « ad hoc » et d'improviser dans l'urgence s'il en éprouve la nécessité.

Nous retrouvons ici une problématique très largement évoquée, celle de la mutualisation des outils produits par le formateur. En l'absence de contractualisation, le formateur détient la propriété intellectuelle de ses supports, comme le rappellera une note du Bureau de la formation continue des adultes (EVERAT, 23 mai 2003). « Seule la leçon fait partie de sa mission. Un salaire n'est promis qu'à son enseignement et à sa parole. Ce qui reste lorsque sa parole a été émise lui demeure propre et constitue sa propriété». Le critère 3.b de l'exigence V (mobilisation des moyens) rappelle d'ailleurs que « la commande de production de ressources fait l'objet d'une contractualisation ». Les formateurs veulent donc résister à une pression vers la mutualisation de ressources pédagogiques qu'ils ont produites.

Les situations de face à face sont, aux yeux des formateurs, de plus en plus complexes et difficiles, même quand ils ont une solide expérience. L'introduction de la

norme n'est donc pas perçue comme une facilitation, mais comme une injonction induisant un risque de standardisation, une perte de créativité et un surcroît de travail.

Mais les formateurs ont, de plus, la conviction que « **la qualité est ailleurs** ». Non seulement la norme n'aide pas à résoudre les problèmes pédagogiques, mais elle n'est, en outre, pas représentative de la qualité en formation. Ils pensent qu'il est tout à fait possible d'imaginer un parcours « parfait » selon les critères de la norme, mais avec, au bout du compte, un service médiocre. Ils savent qu'en définitive, le commanditaire ou le client **achète les services d'un formateur identifié, qu'il estime compétent,** grâce aux retours d'expérience et aux réseaux de communication informelle.

3.2.3.3. Le renversement du contexte normatif

Nous avons présenté le double renversement opéré dans la proposition de travail sur la gestion documentaire. La qualité est considérée comme une démarche, et non comme une immanence. Les documents d'ingénierie pédagogique et d'ingénierie de formation sont utilisés dans la pratique courante des formateurs. Améliorer leur gestion et leur accès, c'est faciliter le travail des formateurs.

La démarche qualité est ici perçue comme une facilitation, à partir de la reconnaissance de pratiques partagées, et non à partir d'une formalisation d'idéaux types. Les échanges sur des pratiques différentes débouchent sur une réflexion commune, puis sur la sélection, la création ou l'amélioration de documents utilisés dans des activités ordinaires. Nous avons vu que cette réflexion concerne **la nature de la relation pédagogique et le positionnement formateur/apprenant.**

Les espaces électroniques privés des formateurs sont réservés, puisque chaque formateur dispose de son dossier personnel. Ces documents d'ingénierie ne sont pas considérés comme des supports pédagogiques. En l'absence de contractualisation spécifique, l'accord de mutualisation des supports d'auto-évaluation, est une exception qui protège la propriété intellectuelle des formateurs et permet de satisfaire les exigences de la norme (Exigence IV, critère 4.g : « le bénéficiaire dispose de moyens d'auto-évaluation qui lui permettent de mesurer les résultats de son activité et d'expliciter régulièrement ses besoins »).

La mutualisation de l'ensemble de ces documents permet aussi aux formateurs d'élargir leur connaissance des activités pratiquées au GRETA, puisque les fiches

produits, les contenus de formation, le livret du formateur, diverses informations institutionnelles sont accessibles. Il a d'ailleurs fallu très rapidement partager la base en accès sur deux postes, compte tenu de l'usage intensif de cette base des « doc ressources ». Les formateurs vacataires et les formateurs néophytes ont pu se familiariser plus facilement avec le fonctionnement du GRETA.

La formalisation est donc perçue comme une facilitation. La nécessité de formaliser les conditions d'utilisation du centre de ressources amène à produire le document présenté au chapitre 3.2.1.3., document intitulé « Ce centre de ressources est le vôtre ». Notons que ce document est très ambigu, et qu'il ne traduit pas encore en clair le repositionnement des formateurs et de l'équipe restreinte comme utilisateurs du centre de ressources. En tant qu'utilisateurs, les formateurs et l'équipe restreinte doivent aussi respecter les engagements présentés **dans la colonne de droite** du tableau. En tant que producteurs, les utilisateurs apprenants ou utilisateurs externes interviennent dans la réalisation du service, dans l'entraide et la mise à disposition de leurs productions ou de leurs trouvailles personnelles, ils sont donc aussi concernés **par la colonne de gauche** du tableau. Ce document ne restitue pas la complexité des places et des rôles des utilisateurs du centre de ressources. **Il se substitue au traditionnel règlement intérieur** (qui n'a jamais été rédigé dans ce centre de ressources)**, et considère les différents utilisateurs comme reliés par des droits et des devoirs réciproques.** Il est inséré dans le manuel qualité, à la suite des engagements qualité du GRETA.

3.2.3.4. La restriction à un seul univers commun

Cette activité de mutualisation des documents d'ingénierie repose sur une dynamique liée à la proximité des relations entre les formateurs, et au respect de leur sphère privée. Elle permet les confrontations de pratiques, et des échanges, mais ne se traduit pas par une remise à plat explicite des modèles pédagogiques utilisés dans les relations de face à face.

Par ailleurs, le groupe d'échange est constitué uniquement des formateurs et de la responsable du CR. La réflexion n'est fructueuse, que tout autant qu'elle concerne des pratiques qui impliquent directement les formateurs. Tous les problèmes d'interface demeurent.

3.2.3.5. Une double définition de la démarche qualité

Cette mise en place de la gestion documentaire des documents d'ingénierie, et l'utilisation intensive par les formateurs des deux postes équipés de ce fonds de documents ressources, est une double communication au sommet stratégique.

La démarche qualité spécifique du centre de ressources doit être perçue comme une facilitation et non comme un contrôle, Elle **renforce la position du lieu et de l'équipe restreinte du centre de ressources comme espace et personnel de soutien, d'arrière-scène (back office) des activités d'arrière-scène des formateurs,** dans des fonctions de technostructure et de support logistique.

Ce faisant, elle pallie le manque d'efficacité du back office général de l'organisation, le sommet stratégique jouant davantage un rôle de prescripteur et de contrôleur des activités. Elle concourt, non seulement à la réalisation des activités, mais à l'obtention de la norme, s'intégrant, de ce fait, dans la démarche de labellisation du GRETA.

Il est précisé, dans le manuel qualité que « le centre de ressources mène, depuis 1996, une démarche qualité spécifique, intégrée à la démarche qualité du GRETA ».

3.2.4. Analyse organisationnelle

La norme GRETAPLUS est une ressource institutionnelle à double face, mobilisée dans le contexte organisationnel comme outil de repositionnement de la relation CFC-formateurs, et de reconfiguration de l'organisation ad hoc, dans sa dimension interne, mais aussi dans les relations que ses acteurs entretiennent avec le système client.

3.2.4.1. L'introduction de la norme GRETAPLUS, une ressource institutionnelle

Outil institutionnel d'image, l'introduction de la norme vise à revaloriser, à l'externe comme à l'interne, la culture institutionnelle de l'individualisation, appelée désormais « formation sur mesure ». La norme GRETAPLUS permet à l'Éducation nationale de décliner elle-même les critères et les performances qui vont être évalués. Le référentiel s'articule avec les normes ISO et AFNOR, mais il prend en compte les spécificités du service rendu en formation.

L'Éducation nationale affirme ainsi une présence unifiée dans le paysage des démarches qualité et des labellisations.

L'introduction de cette norme dans les GRETA vise à donner un cadre qui, simultanément permette de réaffirmer, mais aussi de rénover le modèle de l'individualisation. Le cadre des pratiques d'individualisation est conservé, mais il est admis qu'il s'applique désormais à d'autres « modalités de formation que celle traditionnellement identifiée sous le terme de « formation individualisée » (CHRYSSOULIS et MUGLIONI, 2001, p. 176).

Cette double volonté de réaffirmer le cadre d'une mémoire institutionnelle collective, et d'adapter ce cadre aux évolutions économiques, technologiques et sociétales n'est pas sans poser problème. Aux yeux de nombre d'acteurs et d'auditeurs, il s'agit encore de formation individualisée, même si l'appellation consacrée est désormais celle de « formation sur mesure ». En témoigne, par exemple, la question de l'auditrice sur les dossiers d'autoformation au centre de ressources, qui fait directement référence à une pratique de formation individualisée dans un centre permanent.

Ces critères sont donc soumis à des interprétations multiples. L'individualisation peut concerner l'accueil, l'accompagnement, la contractualisation du plan de formation, et même le parcours par agencement modulaire de plages de formation, en fonction des spécificités des objectifs. Dans ce cas, peut-on admettre des interventions, au sein de ces séances modulaires, de type « cours magistral » ? Le critère 4.c de la norme précise : « des situations de formation et des modalités d'apprentissage diversifiées sont organisées ». Cette diversification inclut-elle de telles séances, si c'est la réponse jugée la plus adaptée ?

Dans ce GRETA, la norme est globalement assimilée au modèle connu de l'individualisation. C'est un moyen de raviver une mémoire collective qui se perd.

Mais cette norme, s'articulant avec les normes ISO, positionne les GRETA dans la sphère marketing privée d'un service rendu au client.

3.2.4.2. La norme GRETAPLUS, une ressource organisationnelle

Dans l'esprit de l'individualisation de la formation, la norme vise à proposer un cadre opératoire qui permette d'élaborer une réponse souple et permanente à des **demandes dispersées**. Ce cadre doit permettre de faire face à l'hétérogénéité de la demande, et à l'évolution des attentes de flexibilité des entreprises clientes, et des bénéficiaires. Mais il veut aussi répondre aux besoins croissants des entreprises

d'autonomisation et d'adaptabilité de leurs salariés, ainsi qu'aux demandes de personnalisation des parcours d'insertion ou de qualification des demandeurs d'emploi.

La norme est donc l'expression des buts de système, l'expression d'une rationalité économique qui vise à standardiser des procédés et des résultats, pour produire une réponse jugée efficace en termes de rentabilité, de réduction de coûts et de délais. Il s'agit de manipuler le contexte normatif, à l'aide de formalisations, de procédures et d'instructions, auxquelles tous les acteurs doivent se soumettre. Il s'agit aussi de rationaliser le parcours de formation d'un individu, à partir d'un repérage « scientifique » de ses acquis en amont de la formation, et d'évaluations rigoureuses des compétences acquises.

Mais cette norme véhicule aussi de façon sous-jacente des buts de mission, référant aux valeurs humanistes de respect de l'individu sujet, acteur de sa formation. En témoignent les critères 4.a : « le livret de formation comprend les éléments pédagogiques et les engagements mutuels qui permettent le **pilotage** du parcours par **le bénéficiaire et l'équipe pédagogique** », 4d : « Les situations et modalités proposées visent le **développement de comportement autonomes d'apprentissage** », et enfin 4.g : « Le bénéficiaire dispose de **moyens d'auto-évaluation** qui lui permettent de mesurer les résultats de son activité et **d'expliciter régulièrement ses besoins**. **Nous retrouvons encore une fois cette superposition des buts de mission et des buts de système.**

L'injonction faite aux formateurs de garder les livrets de formation des stagiaires dans leurs armoires est à cet égard très significative.

Les situations décrites et analysées sont toutes le théâtre d'expression de cette contradiction : les différentes situations d'utilisation du centre de ressources, les situations liées à l'introduction de la norme GRETAPLUS.

3.2.4.3. Au nom de la norme, ou le repositionnement hiérarchique des CFC

La norme est utilisée comme un outil managérial permettant de repositionner les CFC dans la ligne hiérarchique, comme exerçant leur autorité sur les personnels, aux côtés du proviseur.

La norme est présentée comme le référentiel d'une valeur immanente, la Qualité, qui vient s'inscrire comme un impératif suprême, s'imposant à tous les acteurs, y compris

le Président, chef d'établissement support et le gestionnaire du GRETA. Pour ces derniers, une lettre de mission doit aussi être établie. La CFC, responsable, animatrice qualité, assistée de son collègue, doit avoir les moyens d'agir pour la mettre en œuvre. Sur les lettres de mission des personnels, aux côtés de l'autorité mentionnée du Président, a été ajoutée l'expression «… et par délégation, sous l'autorité des CFC ». La qualité permet de réintroduire plus officiellement l'autorité des CFC, qui n'était qu'officieuse, ces derniers ne faisant pas partie de la ligne hiérarchique, considérés comme des « staffs », agents de développement du GRETA et sous l'autorité directe du DAFCO.

3.2.4.4. Le contrôle sur les formateurs, considérés comme des « libéraux de la pédagogie »

La norme qualité est utilisée comme un levier de contrôle qui vient s'avancer dans l'activité des formateurs. Les formateurs doivent respecter le cadre posé par un système d'obligations et de contraintes : formaliser leur activité et en rendre compte. Nous ne reviendrons pas sur cette question, qui a déjà été abordée. Pour les formateurs, c'est une standardisation qui réduit leur créativité, et une réactivité nécessaire « ad hoc » ; pour les CFC, c'est une harmonisation de pratiques exigée par le respect de la norme. Les formateurs doivent accepter ces nouvelles contraintes.

L'activité du personnel administratif est très importante, au regard des exigences des financeurs, des partenaires et du système client. La rémunération des stagiaires en formation est directement liée à la production de documents de suivi. Mais pour les formateurs, c'est le contrôle exercé sur leur activité qui prédomine : contrôle des états de service, des heures et lieux de présence, des frais de déplacement… Le personnel administratif est perçu par les formateurs comme une instance qui n'apporte pas d'appui à l'élaboration de la réponse de formation, mais qui effectue un contrôle de leurs activités, sans disposer d'une organisation du travail efficace pour l'effectuer. La technostructure mise en place est une technostructure de contrôle, qui ne peut ni élaborer techniquement, ni appuyer, les modalités précises de réalisation du service.

Sans même évoquer les démarches de qualité totale, qui considèrent le salarié comme un « client interne » de l'organisation, il est préconisé, dans les guides pour la mise en place de démarches qualité, de « valoriser le personnel en contact avec le public » (DE QUATREBARBES, 1998, p. 345 notamment). Les formateurs se sentent au contraire dévalorisés.

3.2.4.5. Vers une évolution de la configuration organisationnelle ?

L'introduction de la norme débouche sur une tendance à la bureaucratisation des activités, tirant l'organisation « ad hoc » vers une « bureaucratie mécaniste ». La coordination ne vient plus des interactions, largement informelles, elle doit être planifiée (MINTZBERG, 1982, p. 377) ; elle rencontre les réactions de défense des formateurs, qui veulent défendre leur autonomie de travail, et structurer l'organisation comme une bureaucratie professionnelle, sans toutefois en avoir les moyens. Ce faisant, elle entre en conflit avec les routines en œuvre dans l'organisation, avec les modes de travail habituels, qui relèvent encore de l'adhocratie, et avec les caractéristiques d'un environnement complexe et évolutif. Nous assistons à un **processus d'institutionnalisation, par injonction et contrôle, des pratiques et projets émergents dans l'organisation, avec l'intention de prouver que le système est piloté d'en haut (top-bottom).** Par exemple, la responsable du centre de ressources jugeait nécessaire de rendre compte annuellement de son activité, au moyen d'un rapport d'activité annuel, remis aux différents acteurs : le Président du GRETA, les CFC, le gestionnaire et son assistante, les formateurs. Elle rédigeait ce rapport sur son temps personnel, et elle n'avait pas de commentaires sur ce rapport. Maintenant, il est stipulé dans le manuel qualité qu' « un rapport synthétique d'activités est réalisé chaque année par la responsable du centre ».

3.2.4.6. Les multiples têtes du client

La prise en compte de relations de service avec un système client s'inscrit dans une logique d'entreprise, qui vient rompre avec la domination institutionnelle enseignant/élève, et administration/élève encore très prégnante en formation initiale.

Cependant, ce système client est à plusieurs têtes. Les CFC sont plus souvent en relation avec les commanditaires et les financeurs, alors que les formateurs sont prioritairement en contact régulier avec les bénéficiaires. Les pressions exercées par ces configurations relationnelles sont donc différentes, voire antagonistes, les attentes des uns étant souvent différentes de celles des autres. Un employeur identifié peut demander pour son salarié un parcours de formation privilégiant l'adaptation à un poste de travail donné, se résumant à une acquisition procédurale et technique. Le salarié, ou le formateur, en accord avec le salarié, peuvent envisager un parcours de formation privilégiant l'adaptabilité, le développement de l'autonomie et le transfert de

compétences. Les financeurs sont dans une logique de réduction des coûts et du nombre d'heures de formation.

3.2.4.7. Les différentes places du client bénéficiaire

Avec l'introduction de cette norme, nous pouvons considérer, en les transposant dans l'activité de formation, que les trois définitions différentes du client bénéficiaire, et du système de production, dégagées par Caroline DAVID (2001, p.16) s'expriment et coexistent dans ce GRETA.

Le client est un **consommateur consentant** d'un produit que l'on a réalisé pour lui sur mesure. Le positionnement institutionnel dominant du formateur dans la relation formateur/apprenant est maintenu, l'apprenant ayant une autonomie d'exécution, étant privé de tout contrôle sur sa formation (executive function). Cette définition est pratiquée par des enseignants vacataires, mais aussi par des formateurs. En améliorant ce modèle, faire preuve de pédagogie, c'est ici, comme pour les mercaticiens, conseiller le consommateur pour qu'il utilise le produit de façon optimale, en intégrant ses contraintes et en explorant ses possibilités. Nous retrouvons ici les formes relationnelles traditionnelles de la formation individualisée. L'outil constitue une forme d'objectivation qui pose une distance relationnelle entre le formateur et l'apprenant, et laisse le champ à ce dernier d'une appropriation et d'une certaine liberté d'usage. Mais, comme l'a analysé Éric AUZIOL (1995, p.148-165) le formateur devenu consultant, a cristallisé son intention dans son outil, et donnera des indications ou des conseils, toujours à propos de l'utilisation de l'outil. Ce sont les figures du formateur qui sont déclinées.

Dans un modèle « marketing », la prise en compte d'une relation de service avec le bénéficiaire peut contribuer à tempérer la domination institutionnelle. Mais, si l'on suit cette logique de changement de place du client, celui-ci peut devenir **le « client roi »** qui se fabrique lui-même sa formation sur mesure de façon pragmatique, en choisissant ses horaires, ses formateurs, ses domaines d'apprentissage, et qui exige des formateurs mis à sa disposition, à son service, une disponibilité et une réactivité permanente. Le client agence lui-même, parfois au jour le jour, ce qu'il considère comme son kit modulaire de formation, mais c'est au formateur d'apporter **immédiatement**, dans une logique de différenciation à sa demande, **les pièces toutes prêtes** qui manquent à **l'assemblage souhaité par le client**. Nous avons évoqué les

comportements de jeunes consommateurs « zappeurs » de formation, au centre de ressources et en formation.

Nous mesurons ici toute l'ambiguïté de cette expression de « formation sur mesure ». Sont-ce les CFC et les formateurs couturiers qui prennent les mesures, coupent le tissu, l'assemblent, le client n'ayant plus qu'à essayer l'habit, et à adopter un nouveau maintien ? Un prêt à porter sur mesure. Est-ce le client qui décide de ses mesures, choisit le tissu et la couleur, change de goût et demande un nouvel assemblage, ou des modifications et des retouches immédiates ? Un prêt à porter permanent.

Entre ces deux extrêmes, se situe le **client producteur**, qui « co-définit, co-produit et co-évalue la prestation fournie.

Le centre de ressources est la scène d'expression simultanée de ces trois figures du client, de ces trois formes relationnelles entre formateur et client. Nous avons analysé les ressources utilisées pour faire émerger la figure du client producteur.

Cette mobilisation de ressources vise à aménager un espace de « jeu » qui favorise, dans les relations entre formateurs et apprenants, la construction de nouvelles identités, qui éloignent le formateur du recours à l'abus de pouvoir institutionnel dans un huis clos, qui écartent la soumission démagogique et servile au client-roi, qui lui permettent d'exercer et de faire reconnaître ses compétences tout en reconnaissant celles des autres. Un espace dans lequel le formateur ne reproduise pas, dans ses relations avec l'apprenant, la manière dont il est considéré dans l'organisation.

3.2.4.8. Client contre client, ou clients contre formateur

Les critères d'évaluation du service rendu sont souvent réduits à la satisfaction du bénéficiaire ou du commanditaire. Il faut vérifier que la formation a correspondu aux attentes des uns, ou des autres.

Nous avons déjà analysé les heurts entre la logique de placement commercial et la logique de rentabilité d'une part, la logique pédagogique de l'autre. En relation avec ce heurt de logiques, il y a le souci d'entretenir, pour les CFC, de bonnes relations avec les entreprises, les organismes mutualisateurs, les collectivités, les partenaires. La logique du client-roi, ou la logique de rentabilité viennent atténuer, ou gommer les réticences sur la faisabilité, voire sur la recevabilité de la demande. Les formateurs

souhaitent entretenir de bonnes relations avec leurs stagiaires, et disposer de conditions permettant la viabilité des apprentissages.

Une entreprise qui recrute un jeune en contrat de qualification a le souci de limiter ses charges salariales. L'employeur peut être tenté de retenir régulièrement ce jeune en entreprise, regrettant, dans l'alternance travail/formation, l'absence d'un salarié pendant deux jours de la semaine. Le CFC voudra avant tout éviter la rupture du contrat. Mais le formateur est soucieux de l'avancement de la formation, et doit répondre aux sollicitations du jeune, qui souhaite une intervention auprès de l'entreprise, pour pouvoir suivre normalement sa formation. Deux couplages relationnels s'affrontent donc : employeur ou tuteur/CFC et formateur/stagiaire.

Dans un autre cas de figure, le formateur peut aussi, si lui-même ou le CFC signale ces absences, essuyer en retour des plaintes, dirigées contre lui ou contre ses collègues, restituées par l'entreprise mais formulées par un jeune qui est, cette fois, beaucoup plus attiré par l'activité professionnelle que par la formation, et d'abord soucieux de ménager ses chances d'obtenir par la suite un emploi durable dans l'entreprise. Le formateur fait les frais de la collaboration entre deux clients rois, l'employeur et le jeune.

Dans la logique du client roi, le client est une menace pour le formateur. Pour éviter le risque de plainte auprès des CFC ou du proviseur, celui-ci peut céder à des dérives démagogiques.

En outre, le formateur est pris dans un système d'évaluation de la satisfaction immédiate du bénéficiaire, évaluée en cours de formation, ou à l'issue de la formation. Il arrive que des bénéficiaires, satisfaits dans l'immédiat du service rendu, découvrent, quelques mois après, qu'ils n'ont pas d'acquis durables ou transférables. Le parcours de formation doit répondre aux attentes du système client. Prise à la lettre, cette formulation exclut tout apprentissage de niveau 2 pour le bénéficiaire. Si la formation a correspondu à ses attentes, c'est qu'il n'a pas acquis d'autres connaissances, compétences que celles qu'il attendait au départ, qu'il a conservé la même vision de l'objet d'apprentissage et de l'apprentissage. Les formateurs ont la conscience aiguë que l'efficacité pédagogique ne peut être convenablement mesurée à l'aune de la norme qualité.

Enfin, la satisfaction des clients n'est pas toujours une ressource pour le formateur. Il peut arriver qu'on ne lui fasse pas de remarques particulières, même après des

plaintes répétées de bénéficiaires. A contrario, les témoignages de satisfaction sont très rarement restitués aux formateurs concernés. Par ailleurs, un client satisfait prend rarement l'initiative de manifester sa satisfaction auprès des CFC.

L'efficacité pédagogique n'est plus le critère d'évaluation dominant, elle s'efface derrière l'acceptation de la flexibilité, la gestion des amplitudes importantes des charges de travail, l'implication dans les actions et les projets de l'organisation, la restitution formalisée des activités menées.

3.2.4.9. Situations pédagogiques, service et mission

Tentant de protéger le territoire de la relation pédagogique, les formateurs expérimentent, chacun à sa façon, des réponses à la question : « quel service **voulons-nous** rendre » ? Ce faisant, ils interrogent l'organisation entière sur ses buts de mission. Ce sont dans ces espaces que ces interrogations s'expriment, et dans cette navigation à vue, entre les figures du client consommateur, du client roi, du client producteur, surgissent, parfois, « des hommes à tête d'homme ».

Même s'ils apparaissent difficilement, il faut inlassablement rappeler leur existence, de peur qu'ils ne finissent par être engloutis dans cette machinerie et dans ce décor de plus en plus sophistiqués.

C’est une autre histoire… (métaphore)

Un petit texte vient d’arriver. Il ne faut pas s’y méprendre, ce texte n’est pas celui de la pièce. Ce sont les nouveaux critères de conformité de la pièce. Il faut maintenant tout écrire pour prouver qu’elle est conforme, il faut même écrire d’abord par quels moyens on doit écrire comment on joue la pièce.

Tous se mettent à écrire. Mais que donc écrivent-ils ?
Ce que l’on joue, ce que l’on pense jouer, ce que l’on est censé jouer, ce que l’on doit jouer, ce que l’on pourrait jouer, ce que l’on voudrait jouer, ce que l’on rêverait de jouer, ce que l’on revendique de jouer ?

A côté du petit texte, le papier s’amoncelle. Mais tous ces textes ne sont d’aucune aide pour jouer, car il faut sans cesse improviser. Le spectacle est toujours une autre histoire.

Conclusion

La micro-configuration organisationnelle du centre de ressources est un dispositif paradoxal qui concourt à adapter le système, dans un apprentissage collectif de niveau I, mais avec une dynamique de développement et d'émergences. Ce dispositif est un brouilleur de cartes qui incite donc à leur redistribution. Les ressources institutionnelles, organisationnelles, spatiales, temporelles, documentaires et pédagogiques, relationnelles sont mobilisées pour repositionner différemment les utilisateurs entre eux, qu'ils soient stagiaires, formateurs, utilisateurs externes, et favoriser leur apprentissage. La dynamique interactionnelle est donc un moyen et une fin de l'apprentissage, parce qu'elle seule favorise l'évolution du dispositif. Cette dynamique interactionnelle met en relation les lieux, les ressources, les personnes.

Si nous reprenons les nouveaux principes esquissés dans notre précédent cas, nous pouvons relever la mise en œuvre partielle du principe 2 puisque les formateurs sont associés étroitement à ce dispositif, en l'absence de toute injonction, norme ou commande, ce qui est un précédent dans l'académie. Cependant, les autres personnels ne sont pas associés au développement du centre de ressources, et les écarts entre les logiques d'action collective se creusent :

> 2. Considérer le plan d'action tourné vers un public externe comme un plan d'action également tourné vers l'ensemble des acteurs de l'organisation, l'orienter par une connaissance empathique, non seulement des apprenants et de leurs enjeux, mais aussi des personnels et de leurs enjeux

Nous pouvons aussi dégager la mise en œuvre, au moins partielle, du principe 6, surtout en ce qui concerne l'espace de liberté individuelle et collective et la conscience d'une nécessité collective, parce que l'activité est située dans une pratique professionnelle (principe 3). La « discipline » de mutualisation des « doc ressources » est acceptée, car elle facilite le travail. Elle ne concerne pas les documents pédagogiques personnels, à l'exception des documents d'autoévaluation, qui sont signés et ne peuvent être utilisés ou modifiés sans l'accord de leurs auteurs :

> 6. Concevoir, de façon dialogique et stratégique, des ressources de limitation et de variété, stabilisantes et déstabilisantes, de réduction et d'élargissement des espaces de liberté individuels et catégoriels. Ne réduire un espace de liberté individuelle ou collective, que tout autant que cet amenuisement est accompagné de la conscience d'une nécessité collective, ou d'un gain sur d'autres plans

(convivialité, création commune, cohérence ou harmonisation, confort de travail, gain de temps, sentiment d'efficacité et de congruence avec les buts de mission, avec les buts personnels)

Enfin, le principe 10 n'est mis en œuvre qu'en direction des utilisateurs formateurs, stagiaires, utilisateurs externes, et non en direction des autres personnels :

10. Aménager des espaces d'interaction qui permettent la confrontation des niveaux de préoccupation et des logiques d'acteurs : des situations d'échange et d'action commune, et pas seulement une alternance entre les acteurs et les espaces de travail, situations qui contribuent à reconfigurer l'organisation.

Dans des interactions de proximité, **aux frontières des situations de travail, d'apprentissage, d'expérimentation, se cherchent de nouvelles formes de relations**, en attraction-répulsion de deux pôles : la domination ou la séduction exercée sur un consommateur passif et la soumission servile aux exigences d'un client roi. De nouvelles re-connaissances mutuelles en émergent, **et des figures de co-construction se dessinent. Mais elles n'interviennent de façon récursive que partiellement dans des situations de formation, qui restent encore un espace d'expression identitaire réservé.**

Nous clôturons ce cas par la revue des autres principes, comparés aux éléments du cas précédent. Nous prenons en compte, pour *« scène et coulisses »*, l'ensemble des situations, couvrant les deux parties de ce cas.

Tableau 33. Comparaison entre les principes directeurs de « d'un Godot l'autre..outils en intranet » et de « scène ou coulisses »

principe	Cas « d'un Godot l'autre»	Cas « scène ou coulisses ? »
1	**le plan d'action est réduit à une création d'outils** (cadre de la commande, contexte de rentabilisation..) ; reconfiguration par les formateurs, dans l'organisation, d'un espace propice à l'apprentissage catégoriel	le plan d'action est un dispositif évolutif reconfiguration d'un espace propice au travail des formateurs, à l'apprentissage des formateurs, condition de l'apprentissage de l'ensemble des utilisateurs
2	plan tourné vers un apprenant solitaire, qui est qualifié d'autonome et libre, motivé, engagé, détenteur des métacompétences nécessaires	plan complexe tourné vers l'ensemble des utilisateurs, **peu d'accompagnement spécifique pour les utilisateurs non motivés**, mais la dynamique interactionnelle est porteuse
3	l'apprentissage est situé par l'outil, l'intervention d'autres contextes n'est pas prise en compte	l'apprentissage est situé dans le dispositif, mais il projette dans différents lieux, c'est une interface (qui rompt le face à face)
4	liberté de navigation. Une organisation séquentielle est prévue, mais n'est pas réalisée, sur support papier, pas de scénarios, pas de guidage	liberté d'utilisation du dispositif, à l'intérieur de contraintes temporelles. L'aménagement, le contexte relationnel sont facilitants et guidants
5	pas de récursivité prévue	vigilance portée au processus dans les situations de travail, de production, mais manque de disponibilité
6	des ressources de variété sont proposées : variété des micro-situations problèmes, des types d'exercices ; pas de ressources perceptives, relationnelles, documentaires ou pédagogiques	conception dialogique et complexe du dispositif : aménagement spatial, variété documentaire, repositionnements successifs et variété des relations
7	L'apprenant autodirige son apprentissage, il est seul maître de sa stratégie d'apprentissage.	l'utilisateur est seul maître, dans les limites d'utilisation collective : respect des autres, entraide et partage
8	vision constructiviste d'un apprentissage solitaire, endogène, car aucun environnement n'est formalisé	vision constructiviste d'un apprentissage émergent d'une expérience collective, réingénierie à partir de l'expérience
9	le collectif de formation-action a appris en faisant, et alterné séances pratiques et discussions théoriques le formateur n'est présent dans la situation qu'à travers son outil (pas d'environnement)	environnement de proximité propice à la construction de nouvelles relations, avec toutefois les limitations des normes encore présentes ; dialogique d'une double rationalité, téléonomique et téléologique co-gérée par l'équipe restreinte, et certains utilisateurs
10	déspécialisation disciplinaire en formation-action, mais celle-ci reste catégorielle	mutualisation de ressources « partageables », échanges, mais pas de co-animation. L'espace réservé est maintenu cette dé-spécialisation est relative pour les formateurs, elle est plus importante pour les utilisateurs stagiaires ou externes

3ème partie - Résumé du chapitre 3. Scène ou coulisses (GRETA B)

Créé en 1990, le centre de ressources d'un GRETA de taille modeste est analysé dans sa dimension synchronique, comme un espace de rencontre d'activités variées et d'expressions simultanées. Il est d'abord défini comme un espace-temps intermédiaire d'accueil, d'activités autonomes, de communication de proximité et distante, de travail.

L'analyse organisationnelle contextualise les expressions et les activités menées dans ce lieu repère pour les formateurs. Dans ce GRETA adhocratique, l'individualisation dans la formation est partiellement abandonnée. Mais le centre de ressources est une scène d'expression de relations individualisées de proximité entre formateur et stagiaire, et plus largement, de questionnements identitaires en attraction-répulsion de quatre pôles : enseignants, formateurs professionnels, professionnels, missionnaires.

Avec l'analyse sémio-contextuelle, le dispositif est compris comme une organisation spatio-temporelle porteuse de nouvelles normes relationnelles. En 1998, le public accueilli est repositionné. Quels que soient les statuts : tous sont utilisateurs de services. Le centre de ressources est défini comme un espace de valorisation des personnes, dans lequel s'expriment toutefois des différenciations symétriques entre utilisateurs. C'est aussi un lieu de régulation et de restructuration des relations entre formateurs et apprenants. Le positionnement dans **une relation de service** s'inscrit **en rupture avec la dépendance formateur/stagiaire**, mais cette relation subit alors **l'attraction d'une nouvelle définition relationnelle, celle de la fourniture de services clé en main, dans une logique de production contradictoire avec l'apprentissage**. Le centre de ressources est alors un lieu de recherche permanent d'un nouveau **mode relationnel équilibré entre ces deux forces d'attraction.**

Une activité collective de mise en œuvre d'un système de gestion documentaire des documents utilisés par les formateurs dans leur activité professionnelle est ensuite analysée. Ce travail s'inscrit dans une démarche de labellisation qualité du GRETA. Mais cette activité est redéfinie, au centre de ressources, comme la construction commune, par les formateurs, d'un environnement documentaire de travail facilitant, qui n'empiète pas sur les espaces de production individuels. Une réflexion collective sur les pratiques pédagogiques est initiée par des échanges sur les usages documentaires en situation. L'analyse organisationnelle recontextualise ces activités qui proposent une définition « ad hoc » de la démarche qualité, alors que cette norme est utilisée comme un outil de reconfiguration organisationnelle d'une structure adhocratique, dans laquelle la fragile composante professionnelle ne parvient pas à s'opposer à la bureaucratisation des activités.

La micro-configuration organisationnelle du centre de ressources est un dispositif paradoxal qui concourt à adapter le système, dans un apprentissage collectif de niveau I, mais avec une dynamique de développement et d'émergences. Le dispositif peut être appréhendé comme un brouilleur de cartes, qui incite à leur redistribution, grâce à la dynamique interactionnelle de mise en relation des lieux, des ressources, des personnes, comme moyen et fin de l'apprentissage. Mais l'apprentissage collectif, et la recherche, dans cet espace d'interactions de nouvelles formes relationnelles, entre consommateur passif et client roi, ne s'étend pas aux autres catégories de personnel.

1. LE PROCESSUS DE RECHERCHE 718

1.1. PERTINENCE DU MODELE DE RECHERCHE 718

1.1.1. L'utilisation de l'expérience de recherche 718

1.1.2. L'importance de la déconstruction-reconstruction d'un objet de recherche 719

1.1.3. La position de recherche et la dramatisation de l'objet de recherche 721

1.1.4. La confrontation de l'intention et de l'objet de recherche avec les référents théoriques : une revue « fonctionnelle » féconde 722

1.1.5. L'instrumentalisation de problématiques outils tirées par une problématique finale 724

1.1.6. Cadrage, méthode d'analyse et modèle projectif de recherche 725

1.1.7. Une évaluation et une amélioration de la pertinence du modèle par expérimentation itérative 726

1.1.8. Le modèle à l'épreuve d'une diversité de situations étudiées 727

1.2. L'EXPERIMENTATION DE L'EFFICIENCE DU MODELE 728

1.2.1. La fécondité du modèle et la transformation récursive des résultats en moyens d'analyse 728

1.2.2. La richesse de la complexité : entre le risque de réduction et le risque d'inexploitation 729

1.3. L'EXPERIMENTATION DE L'EFFICACITE DU MODELE 730

1.3.1. Les problématiques intermédiaires : des détours incontournables et des résultats 730

1.3.2. Moyens de recherche et résultats 731

1.3.3. L'importance de l'expérience humaine 731

2. LES RESULTATS DE RECHERCHE 732

2.1. SYNTHESE THEMATIQUE DES CAS 732

2.1.1. « Huis Clos » 732

2.1.2. « Autour du roman » 733

2.1.3. « Une aventure TPE » 735

2.1.4. « Lecture et projets » 736

2.1.5. « Un collège normal » 736

2.1.6. « D'un Godot l'autre » 737

2.1.7. « Scène ou coulisses » 738

2.2. REPONSES A LA PROBLEMATIQUE FINALE 738

2.3. APPORTS ET LIMITES ACTUELLES DES DIFFERENTES COUCHES D'ANALYSE 742

2.3.1. Apports respectifs des différentes couches d'analyse 742

2.3.2. Apports et limites actuelles de l'analyse organisationnelle 743

2.3.3. Apports et limites actuelles de l'analyse des niveaux d'apprentissage 744

Conclusion générale

1. Le processus de recherche

Nous synthétisons ici le bilan de notre processus de recherche, et les éléments de réflexion que nous lui associons.

1.1.Pertinence du modèle de recherche

Nous avons déployé un ensemble de moyens importants dans cette recherche :

1. la déconstruction-reconstruction d'un objet de recherche ;
2. le questionnement théorique de cet objet de recherche, le choix d'un outillage adapté, le repérage de concepts-clés adaptés à un niveau d'analyse (analyse organisationnelle) ;
3. la décomposition de notre problématique finale en niveaux, et la construction de deux problématiques intermédiaires, ou problématiques « outils » ;
4. un arsenal de cinq couches d'analyse, s'appuyant sur différents cadrages, référents théoriques et méthodes, qui ont pour fonction d'apporter des réponses à ces trois niveaux de problématisation et aux questionnements qui leur sont associés.

Nous pouvons nous interroger sur la pertinence de ce modèle. Nous reprenons ici la définition donnée par ZARIFIAN (2002, p.133) de la pertinence comme adéquation des moyens aux objectifs. **Ces moyens étaient-ils en adéquation avec nos intentions de recherche ? N'y a-t-il pas eu des détours inutiles ?**

1.1.1. L'utilisation de l'expérience de recherche

Nous avons voulu utiliser notre expérience de recherche en maîtrise et en DEA, tant sur le plan de l'évaluation des démarches et méthodes mobilisées que des résultats obtenus. Les prémisses de la recherche ont été présentées au chapitre 1 de notre première partie, pages 41 à 61, et récapitulées dans le tableau clôturant notre première partie, page 166.

En maîtrise, nous avions mobilisé une approche systémique, mais notre modélisation était désincarnée, même si elle convoquait largement notre expérience professionnelle. Nous n'avions ni analysé des situations, ni décrit des processus.

En DEA, nous avons mobilisé une démarche compréhensive de situations, à partir d'observations de terrain.

A l'issue de notre DEA, nous avons confirmé cette démarche de recherche et clarifié notre posture de recherche (cf chapitre 1.1. de notre première partie intitulée *posture de recherche*, p.41-44).

Notre intention était aussi d'englober les deux niveaux de problématisation, que nous avions dégagés, dans deux contextes différents :

- le retour à des schémas de formation traditionnels, et la question du modèle pédagogique (contexte de la scène pédagogique) ;
- l'absence d'apprentissage collectif, lié au heurt entre des logiques d'action et au blocage du système de relations dans des interactions cumulatives (contexte de la scène organisationnelle).

Nous avons formulé, à la fin de notre mémoire de DEA une thématique de recherche susceptible de concilier les deux branches de ce questionnement : *les conditions communicationnelles de construction d'un dispositif apprenant.*

1.1.2. L'importance de la déconstruction-reconstruction d'un objet de recherche

Ce faisant, nous devions cadrer notre objet de recherche pour qu'il prenne en compte ces deux dimensions.

Nous avons donc déconstruit et reconstruit notre objet de recherche, en plusieurs étapes. Puisque nous partions de situations, comment les choisir, comment les circonscrire, comment les prédéfinir et les contextualiser pour pouvoir les analyser? Nous noterons que **cette reconstruction s'est d'abord faite pour nous de manière tacite**.

La recherche, selon nous, même si elle porte sur des situations dites « nouvelles », liées à l'utilisation des technologies éducatives, à l'utilisation de centres de documentation ou de ressources, consiste d'abord, à partir d'un phénomène qui surprend, qui étonne, à porter un regard nouveau sur un monde connu, sur des situations idiomatiques ordinaires de notre vie quotidienne ou professionnelle Il y a donc une reconstruction des situations courantes de la vie professionnelle ou civile.

Nous l'avons formalisée dans la première partie de notre thèse, au chapitre 2 intitulé *la construction de l'objet de recherche*, pages 63 à 92, et nous en avons décomposé les étapes, pour expliciter nos choix.

- définition en extension des situations d'enseignement-apprentissage comme des situations de travail pour des professionnels de l'éducation ou de la formation
- définition en compréhension et en typologie d'un ensemble de situations de travail :
    - situations d'enseignement-apprentissage (en front office) et situations de travail d'arrière-scène,
    - situations de travail individuelles et collectives
- définition par recontextualisation de l'ensemble des situations de travail en formation initiale et en formation d'adultes, comme des situations d'apprentissage (prise en compte du contexte sociétal reconnaissant l'activité de travail comme une activité d'apprentissage, attention portée à certaines convergences entre formation initiale et formation d'adultes)
- centration sur l'apprentissage et focalisation sur la place des relations dans ces situations d'apprentissage (contexte économique de l'industrialisation des activités de service et positionnement théorique)

Ainsi, le questionnement émergent de notre recherche de DEA sur la reproduction d'un modèle connu, et sur l'absence d'apprentissage collectif nous a amené, **grâce au détour par les situations de travail**, à reconsidérer autrement les situations pédagogiques, les situations dites « d'enseignement-apprentissage », en les mettant en relation avec ces injonctions récurrentes de « professionnalisation » des acteurs, avec cette façon pudique de les sommer d'apprendre en supposant leur incompétence (CORBALAN, 2002, p.5).

Ce faisant, nous nous sommes écartée d'une définition normée et statutaire de la situation d'enseignement-apprentissage, posant une répartition strictement complémentaire des rôles en situation, les uns devant apprendre, les autres devant enseigner. L'évolution des définitions de l'enseignant ou du formateur ne changent d'ailleurs pas ces données de compréhension de la situation pédagogique. Si l'on est un médiateur, un passeur, un accompagnateur, l'on n'est pas non plus considéré comme quelqu'un qui apprend. Les enseignants ou les formateurs savent, parce qu'ils sont censés savoir, ils doivent donc apprendre de façon cachée, en coulisse, même lorsqu'ils sont sur scène, en situation. **Éclairer les coulisses d'une situation d'enseignement-apprentissage, c'est la considérer comme une situation d'apprentissage, même pour les enseignants.**

Ce détour par les situations de travail nous a aussi permis de prendre en considération le contexte de l'organisation du travail dans les établissements ou les GRETA. Nous avons relevé, en lycée, en collège, en GRETA, une dynamique de variété (contrecarrée par la valence de la configuration organisationnelle, par des jeux relationnels enfermants, par l'expression des quêtes identitaires) dans ces situations de travail d'arrière-scène, qui ne sont plus seulement solitaires, car elles réclament certains ajustements concourants. Si l'activité de travail est maintenant définie institutionnellement comme une activité d'apprentissage par l'expérience issue d'une vie professionnelle, sociale, civile, comment cette définition pénètre-t-elle dans un monde tourné vers l'apprentissage formel ? Ceci nous a amené à accepter une définition élargie du concept d'apprentissage.

1.1.3. La position de recherche et la dramatisation de l'objet de recherche

> *Et si je reviens à une chose déjà vue, en vérité elle me saisit plus que si elle était nouvelle, et réellement elle est nouvelle*
>
> *Alain (propos)*

Penchons-nous donc maintenant sur la dramatisation de l'objet de recherche. Nous avons mis l'apprentissage au centre de la scène éclairée, et la place des relations dans l'apprentissage au premier plan de cette scène. Notre situation-problème, notre « tension » de recherche, c'était le retour à des modèles connus, l'absence

d'apprentissage individuel et collectif dans des situations dites « nouvelles ». Notre nœud dramatique, c'était l'ensemble des forces, des contextes adjuvants qui favorisent les apprentissages individuels, collectifs, organisationnels, et l'ensemble des forces, des contextes qui s'y opposent. Ces contextes sont utilisés ou manipulés en situation dans des péripéties : les interactions, les relations entre acteurs.

Nous avons ici un exemple de décentration d'une position de recherche par rapport à la position d'un professionnel de l'éducation ou de la formation, et du changement de logique évoqué en page 43 de notre thèse, qui se traduit par un changement de cadrage et de focalisation.

Le précepte invoqué comme un leit-motiv dans le monde professionnel, c'est de « placer l'apprenant au centre », de « centrer le dispositif sur l'apprenant »[58]. Un apprenant solitaire et un ensemble de savoirs mis à sa disposition sont alors seuls sur scène (cf notre chapitre 2.2.3.4. intitulé *une question de point de vue*, p. 89).

La position de recherche consiste donc d'abord pour nous, avant l'adoption d'un point de vue surplombant, à découper, aménager et éclairer la scène d'autres manières, puis à regarder le jeu des acteurs, que l'on reconnaît, mais qui apparaît comme différent à chaque changement de point de vue.

1.1.4. La confrontation de l'intention et de l'objet de recherche avec les référents théoriques : une revue « fonctionnelle » féconde

Nous avons alors questionné les référents théoriques, en relation avec notre intention et notre objet de recherche (chapitre 3 intitulé cadre théorique de la recherche, pages 93 à 138). Avec un objet de recherche complexe, nous avons retenu le principe de la variété requise. Notre projet de recherche devait conjuguer plusieurs apports théoriques. Nous partions déjà d'une approche située. Si l'apprentissage est au centre

[58]Annie JÉZÉGOU évoque le « tiers exclu » du triangle pédagogique, le processus « former » qui relie l'apprenant au formateur (JÉZÉGOU, Annie.- *La formation à distance : enjeux, perspectives et limites de l'individualisation*.- Paris, L'Harmattan, 1998.- p.52-53). Mais c'est non seulement la relation formateur-apprenant qui est le « tiers exclu », dans cette relation « directe » de l'individu solitaire aux savoirs, mais aussi l'ensemble des relations en présence ou à distance de l'apprenant avec d'autres apprenants ou avec des personnes ressources. Nous pensons que même dans le monde professionnel, ce précepte doit être interpellé.

de notre scène de recherche, ce sont des acteurs individuels et collectifs qui apprennent, et nous voulions tenir d'abord cette dimension existentielle, humaine de l'apprentissage[59].

Mais notre objet de recherche était aussi constitué d'une variété de situations d'apprentissage : des situations d'enseignement-apprentissage qui s'écartent du face à face traditionnel, des situations de travail d'arrière-scène, en formation initiale et en formation d'adultes. Nous voulions prendre en considération les dimensions individuelle, collective et organisationnelle de l'apprentissage. Nous devions donc aussi « sortir de la situation », faire varier les contextes spatio-temporels pour comparer les situations, analyser un ensemble de situations, et repérer des changements sur un temps plus long, car il fallait pouvoir analyser **des différences**.

Pour analyser des différences, il fallait une situation repère. Notre « revue » « fonctionnelle »[60] des référents théoriques nous a « ramené » notre point zéro de référence, la situation idiomatique standard de la classe. Il fallait aussi éviter les plans fixes, varier les cadrages. Nous avons repéré des espaces d'analyse. Nous avons aménagé un espace « ad hoc », celui de l'analyse des niveaux de changement, d'apprentissage. Et nous avons construit, à partir de divers outils théoriques, un espace d'analyse organisationnelle.

Mais de cette revue « fonctionnelle » des référents théoriques, nous avons aussi retenu des questionnements :

- celui de l'institutionnalisation du constructivisme en éducation et en formation
- celui de l'organisation d'un environnement provocateur d'actions propices à l'apprentissage
- celui du rôle des objets et des objets informationnels dans l'apprentissage. Représentent-ils une économie cognitive facilitatrice pour l'action (le travail), ou pour l'apprentissage ? Cet allègement de l'activité cognitive de l'individu ne permet-elle pas aussi, dans certains cas, d'éviter l'apprentissage ?

[59] Nous avons déjà mentionné le bilan de notre travail de maîtrise. Nous voulions éviter des conceptualisations ou prescriptions désincarnées.
[60] Nous entendons par là leur utilité dans la faisabilité cognitive de notre projet de recherche.

- celui de la relation de service en éducation ou en formation.

1.1.5. L'instrumentalisation de problématiques outils tirées par une problématique finale

La problématique finale (*les conditions de construction d'un dispositif apprenant)* était à valeur prescriptible pour l'action, tirée par une rationalité axiologique que nous avons posée (chapitre 4 intitulé *Problématique et modèle de recherche,* p.*142*).

Notre problématique finale étant posée **en des termes axiologiques et opératoires**, la nécessité de formuler des problématiques intermédiaires nous est apparue comme une nécessité absolue, **balisant un projet de comprendre** avant le projet de prescrire. Ces problématiques outils devaient jouer **un rôle de garde fous** pour éviter de généraliser abusivement, de formuler des verdicts dénués de fondement, pour nous canaliser dans la prise en compte :

- du caractère situé et incarné de l'apprentissage, des interactions qui s'y déroulent (problématique 1),
- d'un contexte élargi de l'apprentissage, celui de l'organisation (problématique 2).

Les réponses à la problématique 3 (les conditions communicationnelles de construction d'un dispositif apprenant), ne pouvant venir que de la mise en relation des problématiques 1 et 2, nous avons dû construire un appareillage théorique congruent avec ces niveaux de problématique :

- qu'est-ce qu'une analyse communicationnelle d'une situation ou d'un dispositif d'apprentissage ? (problématique 1) ;
- qu'est-ce qu'une analyse organisationnelle d'une situation de travail comprise comme une situation d'apprentissage (problématique 2).

1.1.6. Cadrage, méthode d'analyse et modèle projectif de recherche

Nous avons ensuite constitué notre système d'analyse, à partir de l'étape précédente, en clarifiant les cadrages, et les niveaux de problématiques et de questionnements qui leur étaient associés (chapitre 4.2. *modèle projectif de recherche*, p.143-156).

Ce système d'analyse a formé avec le système paradigmatique de recherche (posture-intention-objet-cadre théorique-problématique) un modèle projectif de recherche qui devait « fonctionner », c'est-à-dire être opératoire pour la compréhension de notre objet de recherche, et permettre de répondre à nos différents niveaux de problématique.

Nous avions d'abord défini des cadrages : micro-situations, situations, dispositif, système de relations, système organisationnel, système d'apprentissage, auxquels nous n'avions associé que dans un deuxième temps les méthodes d'analyse, les questionnements et les problématiques. Nous nous sommes ensuite rendue compte que l'on ne pouvait définir des cadrages isolément de la méthode d'analyse et du questionnement qui lui est associé.

Ainsi, une situation, un dispositif pédagogique peuvent être analysés de plusieurs façons :

- En analyse situationnelle phénoménologique, l'on peut analyser une situation, en cherchant d'abord à comprendre les définitions que les acteurs en donnent : à faire une radiographie existentielle de leurs rationalités, de leurs enjeux, que l'on peut aussi projeter vers d'autres situations.
- Mais avec l'analyse sémio-contextuelle, l'on peut aussi comprendre la situation d'apprentissage comme un dispositif de communication dans lequel les acteurs mobilisent des contextes comme ressources. Dans ce cas, nous cherchons à comprendre quels contextes ils ont mobilisé, et comment ils ont mobilisé ces contextes « manipulatoires » : nous voulons ici mettre en lumière des processus, comme moyens stratégiques aboutissant à l'apprentissage, ou au non-apprentissage.

De même un dispositif peut être analysé :

- comme un système de communications mobilisant des ressources contextuelles (analyse sémio-contextuelle),
- ou comme un système de relations, dans lequel nous repérons surtout les variations temporelles des modes relationnels (cycles cumulatifs d'échanges, types de relations, mais aussi ponctuations de séquence ou communications de recadrage).

Nous avons donc repris notre système d'analyse (tableau 3, page 144).

1.1.7. Une évaluation et une amélioration de la pertinence du modèle par expérimentation itérative

Nous voulons ici relever la difficulté de restituer dans une thèse toutes les itérations de la construction d'un projet de recherche. Nous avons déjà mentionné que notre tableau récapitulatif de la construction du projet de recherche était réducteur (pages 166 et 167). La démarche doit être formalisée pour être compréhensible.

Notre posture, notre intention, notre objet de recherche et nos trois niveaux de problématique ont été définis assez rapidement. Mais **la construction de ce modèle de recherche a été faite en alternance interactive avec son expérimentation**. Nous avons **instrumenté ce modèle**, y avons testé des schèmes d'utilisation, y avons inscrit progressivement de nouvelles fonctions (CHARLIER et PERAYA, 2003, p.106-107), en **itération entre la conception du modèle et la rédaction de cas**.

Nous avons testé et expérimenté d'abord certains niveaux d'analyse sur un premier cas simple (*« autour du roman »*), puis sur un deuxième cas plus complexe (*« lecture et projets »*), et nous avons relevé le manque d'autres niveaux.

C'est aussi après la rédaction du premier cas « *autour du roman* », que nous avons jugé nécessaire de définir le niveau zéro de la situation idiomatique standard de la classe. Si nous voulions percevoir et analyser l'apprentissage individuel et collectif comme des changements, des différences, à partir d'une situation de référence, celle du face à face pédagogique traditionnel, il fallait bien définir cette situation repère, car nous voyagions d'un lieu à un autre, en rencontrant à chaque fois des acteurs différents.

En fait, notre démarche peut être comparée à celle des acteurs de *« lecture et projets »* : nous sommes partie d'un noyau d'analyse (analyse phénoménologique des situations, analyse sémio-contextuelle de micro-situations, de situations, d'un dispositif, analyse du système des relations), comme l'équipe de ce collège avec les activités tournant autour de la lecture, puis nous avons rayonné autour de ce noyau en le reliant à d'autres niveaux (comme les nouvelles activités de *« lecture et projets »* qui deviennent ensuite des projets).

Ainsi nous avons d'abord expérimenté l'analyse organisationnelle dans le cas *« d'un Godot l'autre »*, puis nous l'avons développée et étendue à tous les cas.

1.1.8. Le modèle à l'épreuve d'une diversité de situations étudiées

Notre objectif était de couvrir avec un même modèle, un ensemble varié de situations et de dispositifs. Nous avons confronté notre modèle d'analyse **à une grande diversité de situations étudiées, à un ensemble de situations-problèmes récurrentes.** Ainsi, nous avons analysé, avec **ce même modèle pluridimensionnel en couches d'analyse**, dans des lieux distincts et à des époques différentes :

- une situation d'enseignement « traditionnelle » : la situation idiomatique standard
- une grande variété de situations « pédagogiques » : situations de co-animation, situations d'apprentissage et de recherches autonomes, situations de FOAD, situations d'entretiens pédagogiques, situations d'accompagnement en présence ou à distance…
- une variété de situations de travail d'arrière-scène : situations de coordination au sein d'une équipe, situations de formation-action collective, situations de travail collectif…
- une variété horizontale et verticale de dispositifs : séquences en modules ou en TPE, dispositifs projets, dispositif couvrant un établissement entier, dispositif de FOAD, dispositif d'un centre de ressources, démarche qualité…

- une variété d'environnements organisationnels : en lycée, en collège, en GRETA, et une relative variété de configurations organisationnelles.

1.2. L'expérimentation de l'efficience du modèle

Nous entendons ici par efficience l'adéquation des moyens aux résultats.

1.2.1. La fécondité du modèle et la transformation récursive des résultats en moyens d'analyse

Dès les premières analyses, le modèle s'est avéré fécond, et nous a permis de répondre à nos différents niveaux de problématiques, mais nous en avons surtout dégagé de nouveaux outils de réflexion et de comparaison, exploitables pour mettre en relation nos premiers résultats avec les cas suivants.

Ainsi, à partir du premier cas « nouveau », *« autour du roman »*, nous avons jeté dix principes directeurs tirés de nos différents niveaux d'analyse, et liés à différents moments (conception et planification stratégique, action, émergence, évolution) . **Ces premiers principes ont servi d'outil d'analyse et de comparaison pour les cas suivants**. Il fallait **tracer des chemins entre les différents cas.** Nous avons ainsi pu relever des points communs et des différences.

Dans le deuxième cas de lycée *« aventure TPE »*, nous avons affiné la dialogique de mobilisation des ressources dans l'action (tableau 6 intitulé *La séquence de TPE, ressources de variété et de stabilité*, page 290).

Du premier cas de collège, plus complexe (*« lecture et projets »*), nous avons dégagé un nouvel outil d'analyse par extension du principe 6 (le principe de conception dialogique), non seulement à l'action, mais à l'ensemble de ces moments, et nous avons identifié **quatre niveaux dialogiques d'analyse** : **la dialogique des ressources organisationnelles, la dialogique du système d'activités, la dialogique des expressions et des échanges, et la dialogique d'institutionnalisation autoréférente. Ce nouvel outil d'analyse a été mobilisé dans l'ensemble des autres cas.**

Les dix premiers principes ne nous ont pas enfermée, puisqu'ils ont été complétés par ces quatre niveaux d'analyse. Nous les avons conservés comme outil de revue synthétique.

1.2.2. La richesse de la complexité : entre le risque de réduction et le risque d'inexploitation

Nous nous sommes heurtée à la complexité, à la richesse et à la fécondité des analyses, que nous ne pouvions démêler sans pertes. Nous avons du « naviguer à vue » entre le risque de rationalisation trop réductrice, et le risque d'inexploitation des analyses.

Nous avons du redéfinir les notions de variété et d'ordre, et l'identification de ces quatre niveaux dialogiques d'analyse nous a aidé à prendre en compte leurs différences de valence selon les situations ou les micro-situations. Ce sont **des couples** qu'il faut prendre en compte, et **l'apprentissage se fait dans un nouvel équilibre entre variété et ordre, entre ressources et contraintes.**

Ainsi, la ressource de variété documentaire, peut être considérée, selon les situations, comme une ressource de limitation de l'apprentissage, ou comme une ressource d'apprentissage, et réciproquement pour la ressource de limitation documentaire. Ces analyses sont effectuées :

- dans le cas *« autour du roman »* : voir notre analyse de la variété et de la limitation des ressources documentaires pages 224, 234 et dans notre note 30 page 252 ;
- dans le cas *« aventure TPE »*, voir notre analyse de la situation documentaire page 287, et dans le tableau page 290 ;
- dans *« lecture et projets »* (cf notre analyse de la diversité des ressources documentaires dans le tableau page 378) ;
- dans *« scène et coulisses »* (cf le repositionnement des utilisateurs dans l'accès aux ressources, la variété documentaire et l'égalité d'accès au document, page 627, ainsi que les tableaux pages 645 et 646).

Avec une définition élargie de l'apprentissage, notre problématique était celle du changement : changement de vision, changement de pratique, changement dans une définition de la situation, de l'objet d'apprentissage, changement de logique d'action, changement dans les modes relationnels entre acteurs : un processus et un résultat.

De plus, prendre en compte la dimension relationnelle de l'apprentissage, c'était aussi considérer ces relations à la fois comme un processus et un résultat : l'apprentissage se fait grâce à des interactions entre les acteurs, mais il peut aussi être défini comme la production de nouvelles relations entre ces acteurs. Le concept d'apprentissage a présenté pour nous les mêmes difficultés que les termes en *-ion* comme communication, information, organisation, documentation : il fallait tenter de restituer cette complexité par la complexité.

1.3. L'expérimentation de l'efficacité du modèle

Nous entendons ici par efficacité l'adéquation entre les objectifs et les résultats.

1.3.1. Les problématiques intermédiaires : des détours incontournables et des résultats

Nous avons mesuré l'importance de nos problématiques intermédiaires et leur rôle médiateur pour analyser des niveaux et limites d'apprentissage, sans que ces derniers ne soient formulés a priori.

Nous avons dégagé des éléments de réponse à ces deux problématiques intermédiaires. Articuler entre eux ces résultats s'est avéré difficile, car les problématiques 1 et 2 se contextualisaient mutuellement : la compréhension d'un contexte organisationnel vient apporter un nouvel éclairage à la situation formelle d'apprentissage, et vice-versa. Or, nous devions bien adopter une forme séquentielle d'analyse, et nous aurions sombré dans la confusion, en gérant parallèlement et interactivement plusieurs niveaux d'analyse. L'utilisation des mêmes couches d'analyse, ainsi que nos outils de synthèse (principes et analyse des quatre niveaux dialogiques) nous ont permis de comparer ces résultats d'un cas à l'autre.

1.3.2. Moyens de recherche et résultats

Notre objectif était aussi d'explorer l'utilisation conjuguée de différents moyens d'analyse, d'aménager ou de construire des niveaux spécifiques (analyse des niveaux d'apprentissage, analyse organisationnelle). Ces moyens ont déjà été mentionnés, ce sont pour nous des résultats de recherche, dont nous analyserons les apports et les limites.

Nous avons apporté des réponses, non seulement à nos niveaux de problématique, mais sur les moyens de construire ces réponses. Ainsi, nous pensons avoir répondu aux questions suivantes, formulées au chapitre 1.1.5. de cette conclusion :

- Qu'est-ce qu'une analyse communicationnelle d'une situation ou d'un dispositif d'apprentissage ? (problématique 1)
- Qu'est-ce qu'une analyse organisationnelle d'une situation de travail comprise comme une situation d'apprentissage (problématique 2)

1.3.3. L'importance de l'expérience humaine

Notre intention était de ne pas déshumaniser notre approche, et de restituer la dimension humaine de l'apprentissage, dans sa créativité, dans sa richesse, dans sa complexité. Nous espérons y être en partie parvenue.

2. Les résultats de recherche

Nous présenterons d'abord une synthèse des thèmes clés abordés dans chaque cas, en réponse aux questionnements de nos deux premiers niveaux de problématique, puis nous présenterons le modèle de réponse à notre problématique finale. Enfin, nous achèverons cette thèse par des réflexions sur notre système d'analyse.

2.1. Synthèse thématique des cas

Nous récapitulons ici les thématiques dominantes de chaque cas, correspondant aux questionnements associés à nos deux premiers niveaux de problématique (cf tableau 2 de notre première partie, page 141). Un thème majeur dans l'un des cas est généralement repris dans les autres cas.

2.1.1. « Huis Clos »

« Huis Clos » symbolise **le risque d'enfermement relationnel qui nous menace tous**. Cet espace clos n'est autre que celui dans lequel deux mondes opposés sont condamnés à buter régulièrement l'un contre l'autre. Le seul aménagement possible est celui de la construction collective du Grand Metteur en scène, de la cohabitation dans cet enfer, où chacun est le bourreau de l'autre. **N'importe quel enseignant, à un moment donné, a pu ou pourra se trouver dans la situation de Madame Lacarrière.**

Le thème de cet enfermement relationnel, et d'une quête identitaire dans un monde qui s'étrique, est repris dans l'ensemble de nos cas :

- Dans *« l'aventure TPE »*, cette incompréhension s'exprime dans les relations cumulatives entre enseignants et mauvais élèves, mais aussi dans la quête identitaire des documentalistes, qui ne parviennent pas à délimiter un espace d'intervention leur permettant d'exister ;
- A contrario dans *« lecture et projets »,* et dans *« un collège normal »*, c'est la volonté de **sortir de ce *« huis clos »*** qui met en mouvement les équipes pédagogiques : elles ne veulent pas **porter la responsabilité de reproduire encore « la scène de la cruche »** (cf page 399), qui les meurtrit et les révolte.

- Dans *« un collège normal »*, c'est l'investissement de l'espace civil et la mobilisation de nouvelles ressources qui sauve l'équipe de l'enfermement relationnel avec le collège d'en face. Mais une menace pèse sur la place des enseignants : ils doivent conserver les limites d'un territoire, celui de l'intervention solitaire en face à face.
- Nos deux Godot construisent aussi le Grand Metteur en Scène, et plus généralement, les formateurs des GRETA A et B cherchent à protéger un territoire qui se rétrécit, dans des demandes de reconnaissance identitaire en chaîne.

Si une place n'est pas négociée et reconnue, si elle est menacée, l'expression identitaire ne peut se manifester que dans la défense d'un territoire qui s'étrique. La récurrence de ce questionnement **nous amènera à modifier notre principe 6 dans la vigilance dialogique portée sur toute intervention de réduction d'un espace de liberté individuelle ou collective.**

Le deuxième questionnement de *Huis Clos* (cf tableau 2, page 141) concerne la rationalité des enseignants. C'est ici celui des **fondements axiologiques d'une identité professionnelle. Renier ses valeurs, c'est renier son identité, c'est s'auto-détruire**, quand il ne reste plus dans le métier ni plaisir ni enrichissement culturel, mais seulement la vocation.

Enfin, toujours en relation avec la question identitaire, **le thème de la place de l'enseignement général, face à la technologisation, à la professionnalisation, à l'opérationnalisation de l'enseignement,** est repris dans notre cas *« scène ou coulisses »* : les formateurs en enseignement général cherchent à reconstruire leur identité professionnelle sans renier leurs valeurs, à intégrer la dimension professionnelle sans verser dans une réponse d'adaptation de court terme aux exigences requises par l'occupation d'un poste de travail.

2.1.2. « Autour du roman »

Il s'agit d'une simple séquence. Ce cas nous permet cependant de jeter les principes de base qui seront repris comparativement dans tous les autres cas, et de lancer la

plupart des thématiques de cette thèse. Nous voulons ici mettre trois questionnements en relief.

Tout d'abord, la question des identités, liée à l'apprentissage des enseignantes, est reprise à partir de l'analyse de leur changement progressif de rationalité (cf les paradigmes de rationalité de CUSINATO, page 136).

Les deux enseignantes ont bien délimité leur espace d'intervention. L'environnement organisationnel est **paramétrique** : ce sont des données de la situation, qu'il faut accepter. Dans cet environnement organisationnel, il existe maintenant **de nouvelles ressources logistiques** que l'on peut exploiter. Mais quand il se traduit en plan d'action, dans cet environnement « pédagogique », **l'action devient stratégique** : les enseignantes sont porteuses d'une rationalité téléonomique : elles veulent « transformer » les élèves. Enfin, en situation, **elles se transforment aussi,** elles apprennent, et leur **rationalité devient téléologique** (dialoguant avec la rationalité téléonomique)**.**

La deuxième problématique abordée, est celle de la relation de service public comprise comme un but de mission. C'est cette qualité de relation entre les enseignantes, et leur attitude envers les élèves qui les font d'abord sortir du *« huis clos ».* Ces deux enseignantes ont compris **qu'on ne peut changer l'autre qu'en l'acceptant comme il est.** Ce thème de la compréhension et de **l'acceptation de l'altérité** sera repris dans tous les cas. L'attitude empathique envers l'autre n'est pas une projection idéalisante de l'autre.

Les formateurs du GRETA A idéalisent l'apprenant quand ils conçoivent leurs outils multimédia.

L'équipe du *« collège normal »*, ne connaissant pas encore les futurs élèves de ce collège désectorisé, « sous-estime le manque d'autonomie, l'état de délabrement psychologique, les logiques d'échec », mais s'adapte rapidement.

Dans nos cas de collège, cette acceptation empathique de l'autre « comme il est » (du public) sera même repérée comme une ressource organisationnelle de premier niveau, comme un but de mission de l'organisation.

Le troisième questionnement concerne l'organisation de l'environnement de travail : division du travail, spécialisation des rôles et des lieux. Ce thème sera repris dans tous les cas. Même si cette séquence ne remet pas en cause le fonctionnement pédagogique de l'établissement, les actions des enseignantes et des élèves **viennent se heurter au fonctionnement traditionnel** : rôle du CDI, spécialisation disciplinaire, forme situationnelle du cours. Cependant, ces émergences sont limitées, et ne se traduisent pas directement par l'institutionnalisation de nouvelles pratiques et par la reconfiguration, même partielle, de l'organisation.

2.1.3. « Une aventure TPE »

Le thème de la rationalité des enseignants est repris. Ici, nous n'avons pas affaire à une initiative prise par les enseignants. Ces derniers ne conçoivent pas de plan d'action, et manquent d'anticipation stratégique. Mais ils apprennent au contact des bons élèves. Il y a donc émergence d'une rationalité téléologique. Cependant, les **ressources stratégiques d'apprentissage sont entre les mains des élèves**, ce qui favorise l'apprentissage des couples « enseignants-bons élèves pas trop scolaires », mais génère aussi le désapprentissage des élèves en difficulté.

En relation avec ce qui précède, le questionnement principal est donc celui de **l'ouverture de l'espace « scénique » pédagogique, et l'institutionnalisation de la liberté d'accès, pour les élèves, à un fonds documentaire** qui, avec l'utilisation d'internet, dépasse maintenant les ressources patrimoniales de l'établissement, malgré les « interdictions de sortie » faites aux élèves par le proviseur. Cependant, l'ouverture de cet espace de jeu pédagogique, avec l'utilisation du CDI, ne profite qu'aux bons élèves, car enseignants et documentalistes n'ont qu'un accès partiel et compartimenté à la situation pédagogique.

Ici aussi, la division du travail, la spécialisation des disciplines et des lieux sont questionnés, mais restaurés. La reconfiguration est très lente. Elle vient de nouvelles relations de proximité qui s'instaurent progressivement entre enseignants, entre enseignants et élèves.

2.1.4. « Lecture et projets »

Dans ce premier cas de collège, est analysé un dispositif évolutif, conçu et organisé comme un plan d'action collective destiné à tous les élèves, et plus particulièrement aux élèves en difficulté.

Ce dispositif, encore partiel, reconfigure progressivement l'organisation locale : une composante missionnaire, une composante professionnelle, et une composante adhocratique viennent réduire l'importance de la composante bureaucratique. Ce dispositif est un système d'apprentissage collectif équilibré et évolutif qui **produit des émergences, expérimente et institutionnalise ses expériences**.

C'est à partir de ce cas que nos quatre systèmes dialogiques de ressources sont identifiés. Dans ce collège, ces niveaux de dialogique équilibrés permettent d'éviter la régression enfermante ou la dilution des activités.

Dans ce collège, sont tenues ensemble les dimensions pédagogiques, managériales et sociétales de tout apprentissage (cf tableau 2, page 141).

2.1.5. « Un collège normal »

Il s'agit cette fois d'un nouveau collège expérimental, instituant au niveau macro-social, visant à construire les bases d'un nouveau collège garantissant l'accès à l'éducation pour tous les jeunes. **C'est donc l'ensemble du collège qui forme un dispositif, et l'organisation est adhocratique et missionnaire**.

Deux thématiques prédominent dans ce cas : **la revalorisation de tous les savoirs issus de l'expérience**, de la vie civile, sociale et professionnelle, nécessitant **le recours à des ressources extérieures**, et la **restauration identitaire des élèves** dans la **construction négociée et co-gérée d'une place reconnue**.

Tous les membres de ce collège forment **une équipe éducative élargie**, à laquelle sont associés parents, partenaires, intervenants extérieurs. L'élève est considéré comme un utilisateur averti d'un service public, qui construit un parcours d'apprentissage en choisissant et en articulant des activités validées sous forme de brevets.

Le dispositif se caractérise par sa créativité, et une extraordinaire réactivité, mais l'analyse des niveaux de ressources dialogiques laisse apparaître quelques couples sensibles.

2.1.6. « D'un Godot l'autre »

Dans ce premier cas en formation d'adultes, la conception et le fonctionnement d'un dispositif de FOAD sont analysés, ainsi qu'une activité de création d'outils pédagogiques multimédia destinés à alimenter un intranet.

La thématique dominante de ce cas est **la quête identitaire des formateurs**, qui disparaissent de plus en plus de la scène pédagogique, sans parvenir à négocier une nouvelle place reconnue dans l'organisation. Abandonnant la scène pédagogique, ils tentent de **se repositionner comme auteurs-concepteurs multimédia** en s'instituant comme un collectif apprenant autonome. Cet apprentissage est limité, et rencontre le déni. Ils ne peuvent alors que **projeter vers l'apprenant absent, leur demande de reconnaissance identitaire et leur revendication de la prise en compte des buts de mission**.

En écho à notre cas *« un collège normal »*, est encore soulignée ici l'importance de la **reconnaissance, dans l'organisation, d'un espace d'expression et d'intervention autonome** pour les formateurs.

Le deuxième thème, associé au premier, est celui de **la répartition des activités entre enseignants ou formateurs et personnels précaires**. Cette thématique a déjà été abordée dans le cas *« aventure TPE »*, avec l'activité des personnels aides-éducateurs. Si la documentaliste défendait **le territoire de la relation pédagogique** au CDI, les formateurs abandonnent progressivement ce terrain qu'ils jugent miné et **maintenant dévalorisé**. Plus l'on s'éloigne du terrain, plus l'on est respecté. Les formateurs tentent donc redéployer leur identité dans des activités de conception.

C'est à l'issue de ce cas que nous avons reformulé nos principes 1, 2, 6 et 10, prenant en compte un plan d'action tourné vers des « publics » externes, pour l'adapter à la dimension managériale d'un apprentissage collectif tourné vers un public « interne » à l'organisation.

2.1.7. « Scène ou coulisses »

Dans ce dernier cas, c'est le fonctionnement d'un centre de ressources qui est analysé, comme un espace d'interactions, et comme un dispositif instituant et paradoxal.

Le thème dominant de ce cas, est **la recherche d'une relation de service équilibrée, en rupture avec la domination institutionnelle formateur/formé, mais aussi avec la relation fournisseur/client**. **d'un service clé en main**. Mais cette recherche est aussi une quête d'un nouveau modèle de production de la formation, dans un contexte de bureaucratisation des activités et de réduction des espaces de jeu, renforcées par l'utilisation normative de la démarche qualité.

La deuxième problématique abordée est celle des rapprochements et des différences entre une **configuration d'un environnement de travail** et une **configuration d'un environnement d'apprentissage.**

2.2. Réponses à la problématique finale

En réponse à notre problématique finale, concernant les **conditions de construction d'un dispositif apprenant**, le tableau 34 présente maintenant dans un double mouvement :

- notre **modèle d'analyse final**, obtenu grâce à la mise en œuvre de nos couches d'analyse : **dix principes pour quatre systèmes d'analyse dialogique**. Les dix principes ont été énoncés à la fin de notre cas *« autour du roman »*, pages 251 et 252, repris dans tous nos cas, et certains d'entre eux ont été revus à partir du cas *« d'un Godot l'autre »,* pages 593 et 594. Les quatre systèmes dialogiques ont été identifiés à la fin de *« lecture et projets »*, pages 372 à 384, et repris dans les cas suivants ;
- une **synthèse des résultats obtenus**, identifiant les points forts et les points faibles pour tous les cas étudiés. Nous reprenons pour cela les tableaux de revue des dix principes des cas de formation initiale, pages 468 et 469, et de formation d'adultes, page 554, ainsi que les analyses des niveaux et limites d'apprentissage collectif qui ont clôturé tous nos cas.

Nous pensons que ce modèle peut être utile pour analyser tout ou partie des différentes phases de conception, de mise en œuvre, de réalisation, d'institutionnalisation :

- de situations et de dispositifs pédagogiques divers ;
- de changements nécessitant un apprentissage collectif dans une organisation à finalité éducative ou formative.

Tableau 34. Conditions de construction d'un dispositif apprenant : systèmes dialogiques de ressources, principes, points forts, points faibles

Système dialogique de ressources	Principes	Points forts	Points faibles
1er système dialogique : ressources et contraintes institutionnelles, organisationnelles, externes *(stratégie de conception, de configuration ou de reconfiguration)*	1. plan d'action après analyse des ressources et contraintes - institutionnelles, - organisationnelles, - externes 2. plan d'action tourné vers un « public » interne et externe : « apprenants » et personnel	reconfiguration de l'organisation : - progressive : *« lecture et projets »*, avec les composantes adhocratique, professionnelle, missionnaire - totale : *« un collège normal »* mobilisation des ressources externes : *« un collège normal »* connaissance empathique et acceptation de l'autre, des autres, composante missionnaire : *« autour du roman », « lecture et projets », « un collège normal »* équipe éducative élargie, ensemble du personnel et partenaires mobilisés : « *« un collège normal » lecture et projets »* (partiellement)	environnement organisationnel considéré comme paramétrique : rayon d'action limité : « *autour du roman »* et *« aventure TPE »* reconfiguration partielle catégorielle : « *d'un Godot l'autre »* et *« scène ou coulisses »* pas de plan d'action : *« aventure TPE »* non reconnaissance identitaire des formateurs et lien avec l'idéalisation de l'apprenant : *d'un Godot l'autre »* et *« scène ou coulisses »* non reconnaissance des élèves en difficulté : *« aventure TPE »* opposition de deux mondes, celui de l'administration et celui des enseignants ou des formateurs : *« autour du roman », d'un Godot l'autre »* et *« scène ou coulisses »*
2ème système : dialogique spatio-temporelle et relationnelle du système d'activités *(mise en œuvre de la conception, mobilisation de moyens)*	3. apprentissage considéré comme situé 4. construction séquentielle mais non linéaire, ponctuations, cycles, rétroactions 5. articulation récursive des objectifs 6. conception dialogique stratégique : combinaison de ressources, attention aux espaces de liberté individuelle et collective	*« autour du roman » et « lecture et projets »* pour tous ces principes cycles variés (déstabilisants et rassurants), résonance, récursivité, équilibrage des couplages relationnels pour *« lecture et projets »* dialogique des savoirs *« un collège normal »* dialogique des environnements de travail et d'apprentissage *« scène ou coulisses »*	accès partiel à la situation pédagogique, parcours compartimenté *« aventure TPE », « scène* ou *coulisses »* apprenant idéalisé par projection de demande de reconnaissance identitaire : *« d'un Godot l'autre »* absence de mobilisation stratégique : *« aventure TPE »* manque de résonance et de récursivité *« un collège normal »*

Tableau 34 (suite). Conditions de construction d'un dispositif apprenant : systèmes dialogiques de ressources, principes, points forts, points faibles

Système dialogique de ressources	Principes	Points forts	Points faibles
3ème système : dialogique : des expressions et des échanges *(rationalité téléonomique, téléologique, régulation et gestion des émergences)*	7. mobilisation de ressources stratégiques dans l'action (rationalité téléonomique), tactique et veille en situation 8. attention portée au processus d'apprentissage, vision plus constructiviste des connaissances comme situées historiquement 9. vision constructiviste de sa profession par l'enseignant, émergence d'une rationalité téléologique en situation	rationalité téléonomique co-gérée par le groupe : *« lecture et projets »,* et dans une moindre mesure, *« scène ou coulisses »* : économie cognitive ; rationalité téléonomique prise en main par les bons élèves *« aventure TPE »* constructivisme empirique pour tous les cas : accompagnement modulé et personnalisé pour *« lecture et projets »* : émergences et régulations sont progressivement co-gérées *« autour du roman »,* et *« aventure TPE »* pour les bons élèves : émergence d'un constructivisme épistémologique attention portée aux savoirs expérientiels professionnels et civils *« un collège normal »* attention portée au lien entre environnement de travail et environnement d'apprentissage *« scène ou coulisses »* dans tous les cas, émergence d'une rationalité téléologique en situation pour les enseignants	pas de rationalité téléonomique des enseignants : *« aventure TPE »* surcharge cognitive des intervenants, et difficulté à partager cette veille : *« un collège normal »* injonction de constructivisme pour les élèves en difficulté de *« l'aventure TPE »* dialogue nécessaire de cette rationalité téléologique avec une rationalité téléonomique, sinon la situation n'est pas gérée (émergences et régulation) injonction paradoxale d'autonomie dans *les deux cas GRETA* , en réaction contre la domination institutionnelle, et en demande de reconnaissance identitaire
4ème système dialogique : autoréférence du système d'apprentissage *(réinjection, reconception)*	10. apprentissage défini comme complexe, nouvelles conceptions de situations, institutionnalisation des innovations, déspécialisation des lieux, des rôles, des intervenants, convergence des formes situationnelles, espaces d'interaction	forte créativité et institutionnalisation des émergences pour *les deux cas de collège* institutionnalisation limitée pour *« scène et coulisses »,* la déspécialisation n'innerve que partiellement l'organisation, elle compense le développement d'une composante bureaucratique	institutionnalisation très limitée pour *« autour du roman »,* et très lente pour *« aventure TPE »* , avec restauration d'une logique de spécialisation reconfiguration limitée au collectif des formateurs dans *« d'un Godot l'autre »,* recherche d'une nouvelle spécialisation pour les formateurs (conception d'outils multimédia)

2.3. Apports et limites actuelles des différentes couches d'analyse

Nous revenons sur notre modèle, abordé au chapitre 1 de cette conclusion, et en particulier sur notre système d'analyse (cf page 144 de notre première partie), mais cette fois en tant que résultat, c'est-à-dire comme **méthode d'exploration systématique permettant de construire les réponses aux questions posées par la les dix principes, et par la revue des systèmes dialogiques de ressources.**

2.3.1. Apports respectifs des différentes couches d'analyse

L'utilisation des différentes couches d'analyse nous semble nécessaire. La description phénoménologique permet d'asseoir les analyses qui suivent sur une approche compréhensive et située, de saisir les quêtes identitaires, les enjeux, les rationalités des acteurs. La métaphore s'est parfois imposée à nous après cette description phénoménologique. Progressivement, nous avons été amenée à enchaîner l'analyse organisationnelle derrière cette description. Celle-ci nous permet de situer ces identités, ces rationalités d'acteurs dans leur contexte organisationnel. Elle permet de faire plus rapidement le lien entre les situations d'arrière-scène et les situations pédagogiques, entre les différents espaces d'expression identitaires. La description phénoménologique et l'analyse organisationnelle permettent de renseigner les principes 1 et 2, et de comprendre le premier système de ressources organisationnelles.

L'analyse sémio-contextuelle, ainsi que l'analyse du système de relations nous permettent de comprendre la conception spatio-temporelle et relationnelle du système d'activités, mais aussi de prendre en compte les expressions et les émergences produites en situation. Des réponses seront donc apportées pour les principes 3 à 9, concernant l'articulation dialogique de l'organisation du système d'activités, mais aussi celle du système des expressions et des émergences.

Enfin, l'analyse des niveaux de changement, des niveaux d'apprentissage s'appuie sur l'ensemble des analyses précédentes, ainsi que sur le concept de niveau d'apprentissage. Nous y avons intégré les apports de l'analyse organisationnelle sur

les logiques d'action, les niveaux de rationalité. L'émergence et l'institutionnalisation du constructivisme en formation ou en éducation, comme changement de paradigme, entre également dans ce cadre. Cette analyse permet de documenter le principe 10 et le système dialogique de ressources d'autoréférence du système d'apprentissage. Nous notons que parfois, c'est de cette compréhension globale de l'ensemble que nous est venue la métaphore, qui a alors clôturé le cas.

Nous revenons un instant sur les apports et les difficultés rencontrées au niveau de l'analyse organisationnelle.

2.3.2. Apports et limites actuelles de l'analyse organisationnelle

Nous avons construit ce que nous avons appelé «l'analyse organisationnelle », à partir de différents concepts.

Les concepts de configuration organisationnelle, de buts organisationnels, de ressources organisationnelles en référence à MINTZBERG nous ont fourni des éléments de compréhension précieux des contextes de travail. Ils sont capitaux pour l'appréciation des ressources et contraintes mobilisées dans le premier système dialogique de ressources. Ils permettent de saisir la dimension stratégique de cette action de mobilisation d'une ressource dans l'organisation. Cette ressource est-elle habituellement mobilisée ? Contribue-t-elle au maintien de la configuration, ou à sa reconfiguration progressive ? Par exemple, au GRETA B, la ressource mobilisée pour faire évoluer les rôles des formateurs n'est pas la ressource professionnelle, mais la standardisation, une ressource d'introduction d'une composante bureaucratique dans un fonctionnement « ad hoc », qui contribue à développer des logiques d'action contradictoires et des situations paradoxales.

L'analyse des logiques d'action, des niveaux de logique a été plus difficile. Nous voulions aller plus loin que la simple différenciation logique économique/commerciale/gestionnaire/pédagogique. Ce concept est cependant très important : il y a des logiques d'action immédiates, induites par l'aménagement d'un environnement de travail, par des ponctuations de séquence (lien avec les affordances), par des schèmes d'utilisation (situations idiomatiques). Mais il y a aussi des logiques d'action « sociétales » : la préférence pour le « tout prêt », pour le

résultat immédiat et facilement obtenu, l'achat de temps incorporé, la relation client-fournisseur traditionnelle. Il y a des logiques d'action liées à des quêtes identitaires, à des stratégies. Nous avons relevé comme analyseur l'intervention de la documentaliste auprès de notre trio d'élèves dans *« l'aventure TPE »*. Nous rencontré des difficultés pour démêler le concept de logique d'action de celui de niveau de rationalité sollicité à un moment donné.

Nous nous sommes, en outre, heurtée à ce que nous pourrions appeler un principe hologrammatique (d'Edgar MORIN) des niveaux de logique, dans la différenciation et le couplage des niveaux identifiés par Dominique GÉNELOT. L'on peut envisager qu'une activité purement opérationnelle soit perçue dans sa dimension de gestion, d'évolution, de mutation. Dans *« scène ou coulisse »*, nous avons montré qu'Ève remet en question une activité de comptabilisation des heures de connexion à internet. Elle restructure donc le cadre de l'activité elle-même, se situant au niveau évolution, puisqu'elle s'est rendue compte que les contextes n'étaient plus les mêmes. Nous avons vu aussi que la logique d'action précède souvent la formalisation de la réflexion : dans le GRETA B, en ouvrant le centre de ressources à un public externe varié, on remettait implicitement en cause la définition du public, mais la formulation n'est venue qu'ensuite.

En tout cas, nous confirmons notre intention de considérer la mobilité entre des niveaux de logique, non seulement de bas en haut, mais surtout de haut en bas. Nous pouvons associer cette considération à nos principes 2 et 3 : la connaissance empathique du « public », qu'il soit externe ou interne, et le caractère situé de l'apprentissage, dont nous avons déjà souligné l'importance.

2.3.3. Apports et limites actuelles de l'analyse des niveaux d'apprentissage

Nous devons souligner l'importance de toutes les couches d'analyse précédentes pour mener à bien l'analyse des niveaux d'apprentissage.

Notre analyse des niveaux d'apprentissage de BATESON a été utilement complétée par l'analyse des niveaux de rationalité de CUSINATO. Il resterait à leur associer la réflexion encore nécessaire sur le changement de logique d'action.

En ce qui concerne le processus d'institutionnalisation du constructivisme, nous avons formulé une première hypothèse qui reste à vérifier, concernant le passage d'un constructivisme empirique à un constructivisme épistémologique.

Nous avons relevé, dans nos cas *« autour du roman »*, et *« aventure TPE »*, que dès lors que les élèves reconnaissaient le caractère historiquement et socialement situé d'une vérité disciplinaire, et accordaient une attention préférentielle à la vision d'une réalité sociale, plus qu'à cette « réalité sociale » elle-même, l'on pouvait déceler l'émergence d'une démarche constructiviste épistémologique. Il nous semble que ce point mérite d'être discuté.

Bibliographie

[1] ALAVA, Séraphin (1993).-Éléments pour une didactique de la médiation documentaire.- *Documentaliste. Sciences de l'information*, vol.30, n°1, p.14-18

[2] ALAVA, Séraphin (1991).- Diffusion et utilisation de l'information éducative chez les instituteurs.- *Perspectives documentaires en éducation*, n°22, p.94-95

[3] AMIGUES, René (1999).- Les savoirs transversaux : utopie nécessaire ou impasse annoncée ?.- *Mediadoc,* juin, p.16-22

[4] ARGYRIS, Chris (1995) *Savoir pour agir*.- Paris : Interéditions.- 330 p.

[5] ASTOLFI, Jean-Pierre (1991).- Différencier par les modes de pensée.- *Cahiers pédagogiques*. Numéro intitulé À l'école l'intégration.

[6] ATTALI, Jacques (2000).- *Dictionnaire du 21ème siècle*.- Paris : LGF, 2000

[7] AUFFRAND, Roger (2002).- *Des écoles différentes. Guide annuaire 2002. Changer l'école.*- Paris : Agence Information Enfance (AIE) – Possible, 2002.- 271 p.

[8] AUTHIER, Michel (2002).- Le capital humain critique le knowledge management. *Revue de l'atelier.*- 1er janvier. p. 58-62 [En ligne] Document au format pdf. Disponible sur le site de la société TRIVIUM. http://www.trivium.fr/us/presse/atelier_012002.pdf. (Consulté le 01.07.2002)

[9] AUTHIER, Michel et LÉVY, Pierre (1992).- *Les arbres de connaissances*.- Paris : la Découverte, 173 p.

[10] AUZIOL, Éric (1997).- *Le formateur et l'outil*.- Lyon : Chronique Sociale, 1997

[11] AUZIOL, Éric (1995).- Formateurs et outils dans des situations d'individualisation des apprentissages.- *Migrants-formation*, mars, n°100, p.148-165. [en ligne] Disponible sur http://membres.lycos.fr/ericauziol/formateurs.htm. (Consulté le 02.06.2002)

[12] AUZIOL, Eric (1992).- *Éléments d'histoire de la formation des adultes en France de 1789 à 1971*.- Version modifiée.- Montpellier : CAFOC- p.50.

[13] BALDY, René et GIORGI, Roger (1989).- *Théories psychologiques et pratiques de formation.* Montpellier, CAFOC, 1989.- 17p. +13 p. -
Texte de la conférence. Forum de la formation individualisée CRDP. Mai 1988

[14] BARRÈRE, Anne (2003) .- Les espaces du travail enseignant.- *Sciences humaines*, juin, n°139, p.32-35

[15] BATESON, Gregory (1977).- *Vers une écologie de l'esprit. 1.*- Paris : Seuil.- 281 p.

[16] BÉLISLE, Claire et LINARD, Monique (1996).- Quelles nouvelles compétences des acteurs de la formation dans le contexte des TIC ?.- *Éducation permanente*, n°127, p.19-47

[17] BELLIER, Sandra (1999).- *Ingénierie en formation d'adultes*.- Paris : éd. Liaisons. 122 p.

[18] BELLIER, Sandra (2001).- *Le e-learning*.- Paris : éd. Liaisons. 139 p.

[19] BERGER, Peter et LUCKMANN, Thomas (1996).- *La construction sociale de la réalité*. Paris : Masson/Armand Colin.- 285 p.

[20] BERNARD, Françoise (2000).- Le lien communicationnel en organisation.- *Sciences de la société*, mai-octobre, n°50-51, p. 25-45

[21] BONAMI, Michel et GARANT, Michèle (1996).- *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*.- Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier S.A.- 243 p.

[22] BOUDON, Raymond (1999).- La « rationalité axiologique » : une notion essentielle pour l'analyse des phénomènes normatifs.- *Sociologie et sociétés*, vol XXXI, n°1, p.103-117.

[23] BOUMARD, Patrick (1997).- Les pratiques innovantes comme instituant microsocial ordinaire.- *Cahiers pédagogiques*, janvier-février, n°350/351, p.64-66

[24] BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean-Claude (1985). *Les héritiers : les étudiants et la culture.*- Paris : éd. Minuit.

[25] BRESSON, Virginie (1996).- Mission de Virville. Prémisses d'une nouvelle loi.- *Entreprises-formation*, novembre-décembre, p. 8-11

[26] BRONNER, Luc (2002).- Des « ateliers-relais » devraient prendre en charge les collégiens « les plus turbulents » dès octobre.- *Le Monde*, 28 septembre 2002 p. 12

[27] BRONNER, Luc (2002).- Le revirement des profs sur le « collège unique » laisse les mains libres à Luc Ferry.- *Le Monde*, 18 novembre 2002.

[28] BRUNER, Jérôme (2000).- *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*. Paris : Retz.- 220 p.

[29] CALENGE, Bertrand (2002).- A la recherche de l'interdisciplinarité.- *Bulletin des Bibliothèques de France*, t.47, n°4, p.5-13

[30] CARRÉ, Philippe. MOISAN, André et POISSON, Daniel (1997).- *L'autoformation. Psychopédagogie. Ingénierie. Sociologie.*- Paris : PUF.- 276 p.

[31] CHARLIER, Bernadette et PERAYA, Daniel (2003).- *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur.* Bruxelles :De Boeck.-230 p.

[32] Charte pédagogique ECE (Ensemble Changeons l'École) (2001). Propositions. In site de l'association REVEIL (Rénover l'École en Valorisant et en Encourageant les Initiatives Locales). Mars.- 2 p. [en ligne] Disponible sur : http://assoreveil.org/charte_peda_ece.html

[33] CHRYSSOULIS, Dominique (2002).- Gretaplus, label qualité en formation d'adultes. *Actualité de la formation permanente*.- janvier-février, n°176, p. 107-108

[34] CHRYSSOULIS, Dominique (2002).- Démarche qualité et mobilisation des ressources humaines : quelques remarques inspirées par une étude du CNAM. *Brèves de la Qualité*, juin, n°16, [2 p.]. [en ligne] Fichier au format .pdf. Disponible sur le site des Centres de Ressources Nationaux http://195.25.81.122/Site/Pageshtm/Bulletins/BrevesQualite/16/demarche.pdf

[35] CHRYSSOULIS, Dominique et MUGLIONI, Christiane (2001).- Un nouveau label qualité pour une réponse formation sur mesure dans les GRETA.- *Éducation permanente*, n°147, p. 175-177

[36] CLERC, Françoise (2000).- Notre métier, notre identité professionnelle. Conférence d'introduction. In *Quelle identité professionnelle pour notre métier ? Montpellier : CNDP, p.15-37.*
Actes du colloque du 15 mars organisé par le CRAP-Cahiers pédagogiques et l'IUFM.

[37] CLERGUE, Gérard (1997) .- *L'apprentissage de la complexité*.- Paris : Hermès.- 159 p.

[38] COMMISSARIAT GÉNÉRAL DU PLAN (2002).- *La France dans l'économie du savoir : pour une dynamique collective.* Rapport du groupe de travail présidé par Pascal Viginier.- Novembre. [en ligne] Disponible à la bibliothèque des rapports publics de la Documentation Française. Fichier au format pdf. http://www.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/024000577/0000.pdf (consulté le 18.01.03)

[39] COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2000). Processus de consultation sur l'Éducation et la formation tout au long de la vie faisant suite au mémorandum de la Commission Européenne. Rapport final de la France. 62 p. [en ligne]. Fichier au format pdf. Disponible sur :
http://europa.eu.int/comm/education/policies/lll/life/report/france_final_report_fr.pdf

[40] COMMISSION DES COMMUNAUTÉS EUROPÉENNES (2000).- Mémorandum sur l'éducation et la formation tout au long de la vie. Document de travail des services de la Commission- Bruxelles.- 41 p. [en ligne] disponible sur : http://www.travail.gouv.fr/actualites/pdf/memo.PDF (Consulté le 10.02.2001)

[41] COMMISSION DES COMMUNAUTES EUROPEENNES (1995).- *Enseigner et apprendre - Vers la société cognitive. Livre blanc sur l'éducation et la formation.*- Luxembourg : Office des publications officielles des Communautés Européennes.- 66 p.

[42] CONEIN, Bernard et JACOPIN, Éric (1994).- Action située et cognition. Le savoir en place.- *Sociologie du travail*, n°4, p. 475-500

[43] Conférence de Consensus. Collectif de Chasseneuil (2000).- *qu'est-ce que la FOAD ?*. [en ligne]. Disponible sur le site de l'association ALGORA. http://www.algora.org/kiosque/actu/consensus/consensus.htm (Consulté le 23.01.2003)

[44] CORBALAN, Jean-Antoine (2003).- Approche constructiviste de la contingence des situations de communication. Analyse à trois niveaux des usages des TIC dans une collectivité territoriale. In *Colloque international francophone. La place du constructivisme pour l'étude des communications.* 17 et 18 avril. Béziers. Actes à paraître

[45] CORBALAN, Jean-Antoine (2002).-*Internet et intranet dans les organisations. « un scénario récurrent »*. In *Actes du premier colloque franco-mexicain des sciences de la communication.* Mexico : 8 au 10 avril 2002. 4 p. [en ligne] Disponible sur : http://www.cerimes.fr/colloquefrancomexicain/actes/intranet.htm

[46] CORBALAN, Jean-Antoine (2001).- Le sens de la résistance ou la résistance au sens. Contribution au colloque « *Regards croisés sciences de gestion et sciences de l'information et de la communication »*. Nice : 6-7 Décembre. [5p.].[en ligne] Fichier au format .pdf. Disponible sur : http://www.cric-France.com/activite/manif/nice2001/t6.html

[47] CREPLET, Frédéric (2002).- *Le concept de « ba » : une nouvelle voie dans l'étude du management de la connaissance dans les entreprises* [en ligne]. Disponible sur : http://bibliotheques.univ-lille1.fr/grisemine

[48] CRESAS (1987) *On n'apprend pas tout seul. Interactions sociales et constructions des savoirs*. Paris : ESF. 161 p.

[49] CROS, Françoise (1996). Définitions et fonctions de l'innovation pédagogique. Le cas de la France de 1960 à 1994. In BONAMI, Michel et GARANT, Michèle.- *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*.- Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier S.A..- p.16-29.

[50] CROZIER, Michel et FRIEDBERG, Erhard (1977).- *L'acteur et le système*.- Paris :Seuil. 493 p.

[51] CUSINATO, Augusto [2000].- *Le métier du planificateur : un travail de tissage entre les différentes dimensions de la connaissance et de la praxis*. In programme européen MCX/APC.- 19 p. [en ligne]. : http://www.mcxapc.org/ateliers/24/art_plan.htm (Consulté le 31.05.2000)
Présenté comme mis en ligne en février 2003 sur http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/art_plan.htm

[52] D'HALLUIN Chantal (dir) (2001). Usages d'un environnement médiatisé pour l'apprentissage coopératif.- *Les cahiers d'étude du CUEEP,* janvier 2001, n°43, 189 p.

[53] D'IRIBARNE, Philippe (1989).- *La logique de l'honneur. Gestion des entreprises et traditions nationales*. Paris : Seuil.

[54] DALONGEVILLE, Alain et HUBER, Michel (2000).- *(Se) former par les situations-problèmes. Des déstabilisations constructives*. Paris : Chronique Sociale.- 202 p.

[55] DAVID, Caroline (2001).- *Agir sur… la relation client. Pour une meilleure performance de l'entreprise.*- Paris : Liaisons - ANACT.- 103 p.

[56] DE LAVERGNE, Catherine (2002).- *Compréhension organisationnelle, ressources et communication généralisée : trois concepts clés pour une nouvelle approche de la communication interne dans les organisations.*- In Actes du colloque international francophone « Repenser la communication interne ». Béziers, 2,3 et 4 mai 2002. [10 p.] à paraître

[57] DE LAVERGNE, Catherine (1997).- *L'introduction des nouvelles technologies éducatives en formation d'adultes : vers une mutualisation des compétences ?* Mémoire de DEA en Sciences de l'Information et de la Communication, sous la direction d'Alex MUCCHIELLI.- Montpellier : Université Paul Valéry.- 195 p.

[58] DE LAVERGNE, Catherine (1996).- *Du centre de documentation au dispositif ressource : quelles médiations ?* Mémoire de maîtrise en Documentation - Sciences de l'Information, sous la direction de Alain CHANTE.- Montpellier : Université Paul Valéry.- 182 p.

[59] DE METZ, Caroline (2001) Formation via internet : quand formateurs et formés s'expriment.- *Actualité de la formation permanente*, septembre-octobre, n°174, p. 31-37

[60] DE PERETTI, André (2002).- *A propos des sciences d'ingénierie de formation et d'enseignement*.- In *Ingénierie de l'interdisciplinarité. Un nouvel esprit scientifique*.- Paris : L'Harmattan.- p.47-54

[61] DE QUATREBARBES, Bertrand (1998).- *Usagers ou clients ? Écoute, marketing et qualité dans les services publics*. Paris : Ed. d'Organisation.- 391 p.

[62] DE QUEIROZ, Jean-manuel et ZIOTKOWSKI, Marek (1997).- *L'interactionnisme symbolique*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.- 140 p.

[63] DECRESSAC, Françoise (2002).- Le rôle formateur du travail ;- *Inffo flash*, 1er février, n° 583, p. 7-9

[64] DEMAILLY, Lise (1996).- La gestion de l'innovation en éducation : le rôle des réseaux dans la recherche-développement.- In BONAMI, Michel et GARANT, Michèle (1996).- *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation. Émergence et implantation du changement*.- Paris, Bruxelles : De Boeck et Larcier S.A.- p.169-183

[65] DEPOVER, Christian, GIARDINA, Max et MARTON, Philippe (1998) ;- *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception.*- Paris : L'Harmattan.- 263 p.

[66] DESANTI, Jean-Toussaint (2001). La phénoménologie sur le tas. – *Le Magazine littéraire*, novembre, n°403, p. 29-33

[67] DESCHÊNES, A.J. (et al.) *Constructivisme et formation à distance.* [en ligne]. Disponible sur http://cqfd.teluc.uquebec.ca/Deschenes.pdf (Consulté le 20.07.2002)

[68] DEVAUCHELLE, Bruno (dir) (2001).- *Dossier. Faut-il oser les TPE en terminale ?*15 juin, extrait du n°6, 24 p. [en ligne] Disponible sur : http://www.cafepedagogique.net (consulté le 20.03.02)

[69] DORMÉGNIE, Philippe (1994).- Le centre de ressources GRETA, lieu de paradoxes.- *Éducation permanente*, n°121, p.67-72

[70] DUBAR, Claude (2003).- Se construire une identité. *Sciences humaines,* mars-avril-mai, HS, n°40, p.44-45. Propos recueillis par Évelyne JARDIN.

[71] DUBET, François (1991).- *Les lycéens*.- Paris : Le Seuil.

[72] DURAND, Damien.- *Délégué Flash* (2000).- Grenoble : CRDP, p. 62-63 ; 122-123 et 280

[73] DURAND, Daniel (1979).- *La systémique.*- Paris : PUF.- 126 p.

[74] FAURÉ, Bertrand (2002).- *Les outils de gestion peuvent-ils enrichir la communication interne ?* In Actes du colloque international francophone « Repenser la communication interne ». Béziers, 2,3 et 4 mai. [10 p.] à paraître

[75] FESCHET, Jean (1999).- *S'initier à la sociologie*.- Lyon : Chronique sociale.- L'homme moderne paradoxal : mouton responsable.- p.151-162

[76] FICHEZ, Élisabeth.- *L'industrialisation de la formation*.- [en ligne]. Disponible sur : http://terminal.sgdg.org/no_speciaux/83/Fichez.html (Consulté le 23.08.2002)

[77] FONDIN, Hubert (2002).- L'activité documentaire. Représentation et signification.- *Bulletin des Bibliothèques de France*, t. 47, n°4, p. 84-90

[78] FONTENAT, Marie Noëlle (1995).- Ressources et formation : de la nécessité des centres de ressources. - *Convergences. Education nationale*, mars, n° 23, p.8-9

[79] FORAY, Dominique (2000). *L'économie de la connaissance*.- Paris : La Découverte.- 123 p.

[80] *Fore, c'est reparti pour trois ans !* (2002). [en ligne]. Disponible sur le site de l'association ALGORA (2 p.). http://territoires.algora.org/fr/affiche/affiche.asp. 11 février. (Consulté le 20.01.2003)

[81] Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance (2002). *Actes des troisièmes rencontres du FFFOD*. [en ligne]. Disponible sur :http://www.fffod.ord/fr/frame_univ.asp (Consulté le 12.07.2002)

[82] Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance (2001). *Actes des deuxièmes rencontres du FFFOD*. [en ligne]. Disponible sur :http://www.fffod.ord/fr/frame_univ.asp (Consulté le 18.09.2001)

[83] FRANCE. Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie (2000).- *Les technologies de l'information et des communications et l'emploi en France*.- Juin. Rapport réalisé par le BIPE pour la Direction Générale de l'Industrie, des Technologies de l'Information et des Postes

[84] FRANCE. Ministère de la jeunesse, de l'éducation et de la recherche (2003). Bureau de la formation continue des adultes DESCO A8. *Propriété intellectuelle et production des formateurs*. Paris : 23 mai
note de Raymond EVERAT.

[85] FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale (2003).- Le lycée des métiers. Circulaire n°2003-036 du 27.02.2003.- *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale*, 6 mars, n°10, p. 449-452

[86] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2003). Direction de l'enseignement scolaire. Formation des adultes. DESCO A8.- *Norme qualité en éducation nationale en formation d'adultes pour la délivrance du Label GRETAPLUS*. mars [en ligne]. Fichier au format RTF. Téléchargeable sur le site de l'Éducation nationale consacré aux TICE : http://195.25.81.122/Site/Pageshtm/actualites/RetI/Norme.rtf

[87] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2002) – Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale [en ligne]. Disponible sur : http://www.ladocumentationfrancaise.fr (Consulté le 10.11.2002)

[88] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2002).- *Évaluation des travaux personnels encadrés au baccalauréat, séries ES, L et S, à compter de la session 2003.*- Note de service n°2002-213, 15 octobre 2002 [en ligne] Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo (Consulté le 10.11.2002)

[89] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2002). Les organismes de formation continue et leur activité. In *l'État de l'école*,. [en ligne] Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/dpd/etat/somm.htm. (Consulté le 18.01.2003)

[90] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2001). *Label gretaplus.* [en ligne]. Disponible sur le site de l'enseignement scolaire : http://www.eduscol.education.fr/D0035/r_gretus.htm. (Consulté le 20.01.2003)

[91] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2001). *Premières rencontres nationales du réseau de la formation des adultes (GRETA) de l'Éducation nationale. Bientôt un réseau national des pratiques de formation à distance pour les GRETA.* [en ligne]. Disponible sur le site de l'Éducation nationale consacré aux TICE : http://www.educnet.education.fr/actu/reportage/greta01.htm (Consulté le 20.01.2003)

[92] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Desco A8 (2001) Cahier des charges national des centres de ressources du réseau de la formation continue des adultes de l'Éducation nationale (36 p.) Fichier au format pdf. [en ligne]. Téléchargeable sur : http://www.eduscol.education.fr/D0035/r_gretus.htm (Consulté le 20.09.2003)

[93] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'Enseignement scolaire (2000).- *Travaux personnels encadrés. Bilan d'étape. Décembre 2000.* [en ligne]. Disponible sur : http://www.cndp.fr/lycee/tpe/œuvre/brochures.htm (Consulté le 10.11.2001)

[94] FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale (2001).- Concours réservés et examens professionnels.- *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n° 2124, mai, p. 1080.

[95] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2000). *Principaux textes fondateurs de l'activité du réseau des GRETA.* Octobre. Disponible sur *:* http://www.eduscol.education.fr/D0035/default.htm*.* (Consulté le 18.01.2003)

[96] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2000).- Organisation du dispositif des travaux personnels encadrés - année 2000-2001 Note de service n°2000-086 du 15 juin .- *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale*.- 22 juin, n°24, [7p.] [en ligne]. Disponible sur : http://www.education.gouv.fr/bo/2000/24/default.htm

[97] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale (2000). *Le réseau des GRETA et la formation professionnelle continue en France*. Repères (Extrait - pages 1 à 17 , et 19 à 33 au format PDF) [en ligne] 4 juin. Téléchargeable sur : http://www.eduscol.education.fr/D0035/default.htm. (Consulté le 18.01.2003)

[98] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale/CNDP (1999).- *Protocole pour l'expérimentation des travaux personnels encadrés en classe de première (année 1999-2000).* [en ligne]. Disponible sur : http://www.cndp.fr/lycee/tpe/œuvre/brochures.htm (Consulté le 10.11.2002)

[99] FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale (1998).- Lutte contre la violence et renforcement des partenariats.- *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale*, 15 octobre, HS n°11

[100] FRANCE : Ministère de l'Éducation nationale (1994).- Procédure de validation des acquis professionnels.- *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation nationale*.- 21 juillet 1994, n°29, p. 2046-2051

[101] FRANCE : Ministère de l'Éducation Nationale (1994).- *Un nouveau contrat pour l'école - Propositions.*- [propositions] n° 87 et 88.- 1 p.

[102] FRANCE : Ministère de l'éducation Nationale (1992) .- Rénovation pédagogique des lycées pour l'année scolaire 1992-1993 dans l'enseignement professionnel et en classes de seconde générale.- *Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, 4 juin, n°23, p.1570-1579.

[103] FRANCE: Ministère de l'éducation Nationale (1986).- Circulaire de mission des documentalistes n°86-123 du 13 mars 1986.- *Bulletin Officiel*, 27 mars, n°12

[104] FRANCE. Ministère de l'Éducation nationale. Les centres nationaux de ressources. Actualités. Bulletins des CNR. Base de données [en ligne]. Disponible sur le site de l'Éducation nationale consacré aux TICE : http://www.educnet.education.fr/greta/bfmulti.htm

[105] FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale (1989).- Loi d'orientation sur l'éducation - loi n° 89-486 du 10 juillet 1989.- *Bulletin Officiel du Ministère de l'Éducation Nationale*, 31 août, B.O. spéc. n° 4, 30 p.

[106] FRANCE. Ministère de l'Éducation Nationale (1989).- Principes pour une réflexion sur les contenus de l'enseignement.- Commission présidée par Pierre BOURDIEU et François GROS.- mars.- 14 p.

[107] FRANCE. (1971) Loi n° 71-575 du 16 juillet 1971 portant organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente.- *Journal Officiel de la République Française* [en ligne] Disponible sur http://www.adminet.com/jo/loi71-575.html

[108] GADREY, Jean et ZARIFIAN, Philippe (2002).- *L'émergence d'un modèle du service : enjeux et réalités*.- Paris : Liaisons.- 162 p.

[109] *Les galaxies de l'autoformation.* [en ligne]. Disponible sur le site de la formation continue de l'Université de Nantes : http://www.umedia.univ-nantes.fr/PAGES/autoformation/menuAutoformation.html

[110] GAUDEMAR, Jean-Paul (1998) Pour la formation continue du XXIème siècle. Rapport d'étape format. pdf. 72 p. [en ligne] Téléchargeable sur http://www.education.gouv.fr/rapport/gaudemar/default.htm

[111] GEAY, André.- *L'école de l'alternance* (1998).- Paris : L'Harmattan.- 193 p.

[112] GÉNELOT, Dominique (2001).- *Manager dans la complexité*. Paris : INSEP Consulting Éditions.- 357 p.

[113] GÉNELOT, Dominique (2002).- De l'absolue nécessité de la pensée transversale dans le management. In *Ingénierie de l'interdisciplinarité. Un nouvel esprit scientifique*.- Paris : L'Harmattan.- p.113-119

[114] GENTON, Marie-Laure (1997).- *Une expérience de partage de savoirs matérialisée par les « arbres de connaissances »*® : A.C.C.O.R.D., *de l'acquisition au transfert de 1993 à 1996*.- Montpellier : DRTEFP/CAFOC/SOURCES.- Collection Témoignages en Languedoc-Roussillon.- 39 p. + annexes

[115] GRANDIN, Philippe (2002).- Commission nationale des certifications et Répertoire.- *Inffo flash*, 15 avril 2002, supplément au n°588-589, p. 5-6

[116] GRAVÉ, Patrick (2003).- L'identité professionnelle des formateurs.- *Sciences humaines,* mars-avril-mai, HS, n°40, p.38-41

[117] GUIR, Roger (1996).- Nouvelles compétences des formateurs et nouvelles technologies.- *Éducation permanente,* 1996-2, n°127, p.61-71

[118] GUYOT, Brigitte (2002).- *Mettre en ordre les activités d'information, nouvelle forme de rationalisation organisationnelle.*- 12 p. [en ligne] Fichier au format .doc. Disponible sur http://www.brigitte-guyot.com/Recherches.htm

[119] GUYOT, Brigitte (1996).- Regards sur les usagers d'un centre de documentation.- *Documentaliste Sciences de l'Information*.- juin, vol , n°33, n°3, p.183-186

[120] HAMON, Hervé et ROTMAN, Patrick (1984).- *Tant qu'il y aura des profs.* Paris : Le Seuil

[121] HATCHUEL, Armand (1994).- Apprentissages collectifs et activités de conception.- *Revue Française de Gestion*.- juin-juillet-août, p. 109-120

[122] HÉBRARD, Pierre (2003).- Introduction au symposium « *Discussion et socialisation professionnelle* ». Colloque sur « la discussion en éducation et en formation. IUFM et Université Paul Valéry. Montpellier : 23 et 24 mai. Actes à paraître. Présentation disponible en ligne. 7 p. : http://alor.univ-montp3.fr/cerfee/article184.html. Consulté le 20.05.03

[123] HELDERLÉ, Rodolphe et GÉRARD, Laurent (1997).- Le multimédia inquiète les formateurs.- *Entreprises et Carrières*.- 18 mars 1997, n° 379

[124] HESS, Rémi et SAVOYE Antoine (1993).- L'a*nalyse institutionnelle*.- Paris : PUF

[125] HUNEMAN, Philippe et KULICH, Estelle (1997).- *Introduction à la phénoménologie*. Paris : Armand Colin. 192 p.

[126] HUTCHINS, Edwin (1994).- Comment le « cockpit » se souvient de ses vitesses.- *Sociologie du travail*, n°4, p. 451-473

[127] JOBERT, Guy (2000).- Dire, penser, faire. A propos de trois métaphores agissantes en formation d'adultes. *Éducation permanente,* n°143, p. 7-28

[128] JONNAERT, Philippe et VANDER BORGHT, Cécile (1999).- *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.- 431 p.

[129] LAING, R.D. (1980).- *Soi et les autres*. Paris : Gallimard. 236 p.

[130] LANDREAU, Marie-Françoise (1995).- Organisation du centre de ressources au GRETA de Mende.- *Convergences. Education nationale,* mars, n° 23.

[131] LAROCHE, Hervé et NIOCHE, Jean-Pierre (1994).- L'approche cognitive de la stratégie d'entreprise.- *Revue Française de Gestion*.- juin-juillet-août, p. 64-78.

[132] LASSAVE, Pierre (2003).- Sciences sociales/littérature : la fin des hostilités ?*Sciences humaines*, janvier, n°134, p.22-25

[133] LATOUR, Bruno (1994).- Une sociologie sans objet ? Remarques sur l'interobjectivité.- *Sociologie du travail*, n°4, p. 587-607

[134] LE BARS, Stéphanie (2001).- L'implantation d'un collège expérimental au Mans se heurte à de nombreuses réticences.- *Le Monde,* 24 mars

[135] LE BŒUF, Claude et MUCCHIELLI, Alex (1991).- Les deux dimensions des usages innovants des nouvelles technologies des télécommunication dans une grande entreprise.- *Ann Télécommun,* 46, n°11-12, p. 656

[136] LE BOTERF, Guy (2001).- *Construire les compétences individuelles et collectives*.- Paris : Editions d'Organisation.- 218 p.

[137] LE COADIC, Yves-François (1997).- L'éducation @ l'information. *Mediadoc*, juin, p.3-8. Introduction au séminaire FADBEN du 9-11 novembre 1996

[138] LE GRAND, Jean-Louis.- *Implexité : implication et complexité* [en ligne] Paris : université Paris 8. Disponible sur :< http://www.fp.univ-paris8.fr/recherches/JLLeGrandimplexite.html> (Consulté le 29.06.2000)

[139] LE MOIGNE, Jean-Louis (2001).- Pourquoi je suis un constructiviste non repentant.- *Revue du MAUSS,* janvier, p. 197-223. Mis en en ligne en janvier sur le site de l'Association pour la Pensée Complexe (programme européen MPX). Fichier au format .pdf. Disponible sur : http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/lemoign3.pdf. (Consulté le 18.03.2003)

[140] LE MOIGNE, Jean-Louis (1999).- *La modélisation des systèmes complexes*.- Paris : Dunod.- 178 p.

[141] LE MOIGNE, Jean-Louis (1995).- *Les épistémologies constructivistes*.- Paris : PUF.- 127 p.

[142] LE MOIGNE, Jean-Louis (1987).- Qu'est-ce qu'un modèle ? 21 p. Mis en ligne en février 2003. le site de l'Association pour la Pensée Complexe (Programme européen MPX). Fichier au format .pdf. .Disponible sur : http://www.mcxapc.org/docs/ateliers/lemoign2.pdf Article initialement publié *:* Les modèles expérimentaux et la clinique. *Confrontations psychiatriques.* Numéro spécial consacré aux modèles.

[143] LELOUP, Stéphanie (2000).- La motivation : critère d'évaluation de la performance scolaire ?.- *Formation emploi,* 2000, n°72, p. 35-46

[144] LERBET, Georges (1997).- *Pédagogie et systémique*.- Paris : PUF.- 128 p.

[145] LEVY, Pierre (1990).- *Les nouvelles technologies de l'intelligence*.- Paris : La Découverte.- 235 p.

[146] LINARD, Monique (1996).- Nouvelles technologies et formation.- *Sciences Humaines*, février-mars 1996, hors-série n°12, p.70-73

[147] Loi quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle (1993) - Texte intégral commenté.- *Législation sociale, lundi 27 décembre 1993, n° 6959,* 22 p.

[148] Manifeste pour la création de sites pilotes de l'Éducation nationale.- In site de l'association REVEIL (Rénover l'École en Valorisant et en Encourageant les Initiatives Locales). 2 p. [en ligne] Disponible sur : http://assoreveil.org/manifeste.html

[149] MEIRIEU, Philippe (1987).- *Apprendre…oui, mais comment.* Paris : ESF. 192 p.

[150] MEIRIEU, Philippe (1984).- *Itinéraire des pédagogies de groupe*. Paris : Chronique sociale, Lyon.

[151] MENGAL, Paul (1992).- Formation, apprentissage et épistémologie.- *Actualité de la formation permanente*, mars-avril, n°117, p.54-56)

[152] MICHEL, Jean (1989).- Former aux heuristiques de l'information.- *Documentaliste, sciences de l'information*, juillet-octobre, vol.26, n°4-5, p.174

[153] MINTZBERG, Henry (1986).- *Le pouvoir dans les organisations*.- Paris : Éditions d'Organisation,

[154] MINTZBERG, Henry (1982). *Structure et dynamique des organisations*.- Paris : Éditions d'Organisation .- 434 p.

[155] MORIN, Edgar (2000).- *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*.- Paris : Seuil, 2000.- 129 p.

[156] MORIN, Edgar (1990).- *Introduction à la pensée complexe*.- Paris : ESF.158 p.

[157] MOEGLIN, Pierre (dir) (1998).- *L'industrialisation de la formation. État de la question*. – Paris : CNDP. 270 p.

[158] MOURLON, Isabelle, LACHERET, Hélène et BELHAMICI, Louisa (1995).- Cahier des charges du centre de ressources de l'APP de Torcy.- *Convergences.* Ministère de l'Éducation nationale, mars, n° 23, p. 51-56

[159] MUCCHIELLI, A (2001).- *La communication interne*. Paris : Armand Colin, 2001, 206 p.

[160] MUCCHIELLI, Alex (2000).- *La nouvelle communication*.- Paris : Armand Colin.- 214 p.

[161] MUCCHIELLI, Alex.(1998). *Approche systémique et communicationnelle des organisations*.- Paris : Armand Colin.- 159 p.

[162] MUCCHIELLI, Alex (dir) (1996).-*Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin/Masson. 275 p.

[163] MUCCHIELLI, Alex (1995).- *Psychologie de la communication*.- Paris : PUF.- 266 p.

[164] MUCCHIELLI, Alex (1983). *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*. Paris : PUF. p.15-63

[165] MUCCHIELLI, Alex (1991).- *Les méthodes qualitatives*.- Paris : PUF. 125 p.

[166] MUCCHIELLI, Alex.- Les NTIC et l'accroissement des connaissances collectives : le cas du « knowledge management » dans les entreprises. *Hommes et interactions numériques* [en ligne]. Disponible sur : http://www.hommeinteractions.org/DOMAINES/tavail-organisation/Domaine.htm (Consulté le 20.06.2002)

[167] MUGUR-SCHÄCHTER, Mioara (2002).- La révolution impliquée par le formalisme de la physique quantique : prenons conscience de nos libertés de connaissance et d'action. In *Ingénierie de l'interdisciplinarité. Un nouvel esprit scientifique*.- Paris : L'Harmattan.- p.75-92

[168] NALEBUFF, Barry et BRANDENBURGER, Adam (1996).- *La co-opétition. Une révolution dans la manière de jouer concurrence et coopération*. Paris : Village Mondial. 306 p.

[169] NIZET, Jean et HUYBRECHTS, Chantal (1998) *Interventions systémiques dans les organisations*.- Bruxelles : De Boeck Université.- 160 p.

[170] NONAKA, Ikujiro et TAKEUCHI, Hirotaka (1997) *La connaissance créatrice*. Bruxelles : De Boeck Université.- 303 p.

[171] NORMANN, Richard et RAMIREZ, Rafael (2000).- *Constellations de valeur*.- Paris : Village Mondial.- 190 p.

[172] PALAZZESCHI, Yves (1998).- *Introduction à une sociologie de la formation. Anthologie de textes français 1944-1994*.- Paris : L'Harmattan.- vol.1. *Les pratiques constituantes et les modèles*.- 267 p.

[173] PALAZZESCHI, Yves.- (1971). La loi de tous les quiproquos.- *Éducation Formation*, juin 1991, n°52, p. 7-8.

[174] PERKINS, David. N. (1995).- L'individu-plus. Une vision distribuée de la pensée et de l'apprentissage. *Revue française de Pédagogie*.- avril-mai-juin, n°111, p.51-71

[175] PERRENOUD, Philippe (1987).- *Vers un retour du sujet en sociologie de l'éducation ? Limites et ambiguïtés du paradigme stratégique*.- In VAN HAECHT, Anne (dir).- Socialisations scolaires, socialisations professionnelles.- Bruxelles : Université Libre, p.20-36.- [en ligne]. Disponible sur : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1987/1987_04.html. 13 p. (Consulté le 23.08.2002)

[176] PERRENOUD, Philippe (1996).- *Enseigner, agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*.- Paris : ESF.- 198 p.

[177] PERRIAULT, Jacques (2002).- *L'accès au savoir en ligne*.- Paris : Odile Jacob.- 266 p.

[178] PERRIAULT, Jacques (2002).- *Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques*.- Paris : Nathan. 125 p.

[179] PIAGET, Jean (1974). -*Réussir et comprendre*.- Paris : PUF

[180] POSSOZ, Didier (2001).- *Management de la qualité. Système documentaire*.- Montpellier : DAFCO, novembre.- 18 p. et 16 annexes.

[181] POSSOZ, Didier (1991).- Des expressions polysémiques : « individualisation », « personnalisation » de la formation.- *Actualité de la Formation Permanente*, septembre-octobre, n°114, p.15-23

[182] PROBST et BÜCHEL (1995).- *La pratique de l'entreprise apprenante*.- Paris : Editions d'orGanisation.- 192 p.

[183] *La professionnalisation de l'offre de formation et des relations entre les utilisateurs et les organismes. Rapport final de la table ronde organisée par le secrétariat d'État aux droits des femmes et à la formation professionnelle (*2000). Septembre. Format pdf, 64 p. [en ligne]Téléchargeable sur : http://ressources.algora.org/reperes/reglementation/reforme/tel.asp. (Consulté le 02.12.2000)

[184] *Propositions d'énoncé des principes qui guident l'action du collectif «Pour une école créatrice d'humanité »*.- In site de l'association REVEIL (Rénover l'École en Valorisant et en Encourageant les Initiatives Locales). 1p. [en ligne] Disponible sur : http://assoreveil.org/charte_ethique.html

[184] QUÉRÉ, Louis (1997).- La situation toujours négligée ? *Réseaux*, n°85, p.163-192 (CNET)

[185] SAINSAULIEU, Renaud (1998).- *L'identité au travail*.- Paris : Presses de la Fondation nationale des Sciences Politiques.- 476 p.

[186] SEELY BROWN, John (1999).- Quand la recherche réinvente l'entreprise*. In Le Knowledge management*.- Paris : Éd. d'Organisation.- p.208-210

[187] SENGE, Peter (1991) *La cinquième discipline*.- Paris : First.- 462 p.

[188] SLUZKI, Carlos et BEAVIN, Janet.- Symétrie et complémentarité : une définition opérationnelle et une typologie des dyades (1977). In WATZLAWICK, Paul et WEAKLAND, John H. (dir).- *Sur l'interaction.*- p. 98-117

[189] TARONDEAU, Jean-Claude (1998) *Le management des savoirs.* Paris : PUF.- 127 p.

[190] TOZZI, Michel (1997).- Didactique et politique : une problématique à nouer entre acteurs.- *Cahiers pédagogiques*.- Janvier-février, n°350-351, p.61-63.

[191] TRICOT, André et FAURÉ, Jacqueline (2002).- *Coopération, connaissances et documents : vers une nouvelle donne pour les enseignants ?* 13 p. [en ligne] Disponible sur : http://www.ac-nancy-metz.fr/enseign/lettres/lyceepro/PPCP/Cooperation4.htm

[192] TROGER, Vincent (2002).- Une jeunesse longtemps sous contrôle.- *Sciences humaines*.- mai, n°127, p.20-25
dossier intitulé « le monde des jeunes ».

[193] VAN ANDEL, Pek et BOURCIER, Danièle .- *Peut-on programmer la sérendipité ? L'ordinateur, le droit et l'interprétation de l'inattendu*. In Réseau européen droit et société. Maison des sciences de l'homme. Paris .- 10 p. [en ligne]. Disponible sur : http://www.reds.msh-paris.fr/comunication/textes/serendip.htm (Consulté le 06.06.2002)

[194] VARELA, Francisco J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*.- Paris : Seuil.

[195] VERMERSCH, Pierre (1994).- *L'entretien d'explicitation*. Paris : ESF.- 181 p.

[196] VIAL, Michel (1995).- Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue Française de Pédagogie,* juillet-août-septembre, p. 69-75

[197] VIAL, Michel (2001).- Les missions du formateur et la qualité : entre désignation et attribution.- *Éducation permanente*, 2001/2, n°147, p.117-128

[198] VIRVILLE (de), Michel (1996).- Le rapport de Virville.- [Synthèse du rapport diffusé sous le titre « 1996, donner un nouvel élan à la formation professionnelle »]*Actualité de la Formation Permanente*, novembre-décembre, n° 145, p.6-10

[199] VYGOTSKI, Lev (1985).- *Pensée et langage.*- Paris : Editions sociales.- 416 p.

[200] WARZAGER Daniel (1994).- Émergence d'une didactique de l'information. Des techniques documentaires…Â la culture informationnelle. In FADBEN.- *Information et pratiques d'information : quelle recherche ?* 3ème congrès des documentalistes de lycées et de collèges.- Paris : Nathan

[201] WATZLAWICK, Paul (1991).- *Les cheveux du baron de Münchhausen. Psychothérapie et réalité*. Paris : Le Seuil. p.161-185

[202] WATZLAWICK, Paul (1978).- *La réalité de la réalité*.- Paris : Seuil

[203] WATZLAWICK, Paul, HELMICK BEAVIN, Janet et JACKSON, Don D (1972).- *Une logique de la communication.*- Paris : Seuil.- 280 p.

Annexes

Annexe 1

« Autour du roman » – *Le Père Goriot*
Questionnaire donné en module

NB : Le questionnaire était mis en forme de façon suffisamment aérée pour que les réponses des élèves aux questions puissent directement figurer sur le document.

Recherchez les renseignements suivants :

EDITEUR :
ANNEE D'EDITION :
COLLECTION :
N° DE COLLECTION :
ANNEE D'IMPRESSION :

1ERE DE COUVERTURE

AUTEUR :
Le nom figure-t-il seul ?
Le prénom est-il mentionné ?

TITRE :
La taille des caractères est-elle inférieure, égale ou supérieure à la mention de l'auteur ?

ILLUSTRATIONS (S) :
D'où est-elle (sont-elles) tirée(s) ?
Que représente(nt)-elle(s) ?

PAGE DE GARDE

Quelles sont les indications supplémentaires (qui ne figurent pas sur la première de couverture) ?

4EME DE COUVERTURE

Est-ce un résumé ?
Est-ce un extrait du roman ?
Illustrations ?
Informations recueillies ?

* Quand Balzac a-t-il fini d'écrire ce roman ?
* A qui est dédiée la dédicace ?

D'après les indices déjà recueillis :
* Vers quelle époque se situe le roman ?
* Où se situe le roman ?
* Pourquoi, à votre avis, le personnage principal est-il appelé "***le père***" Goriot ?
* De quelle classe sociale fait-il partie ?
* Y a-t-il d'autres personnages importants ?
* Autres indications sur l'oeuvre de Balzac ?
* Autres indications sur les thèmes présents dans le roman ?

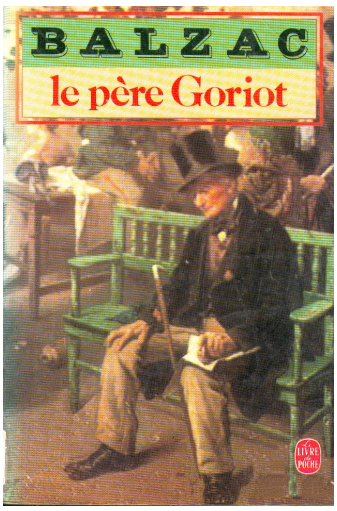
Annexe 2

« Autour du roman » – *Le Père Goriot*

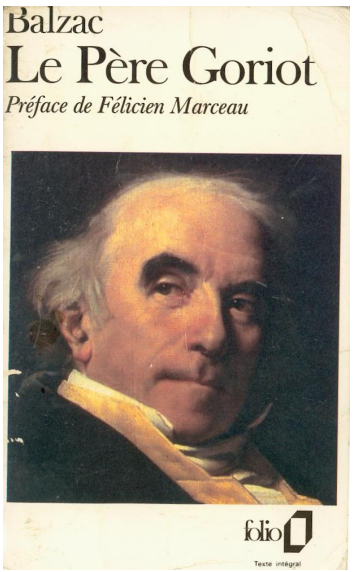
Des figures différentes du père Goriot

(exemples de « 1ère de couverture »
manipulées par les élèves)

Larousse, 1973



Librairie Générale Française, 1983



Gallimard, 1971

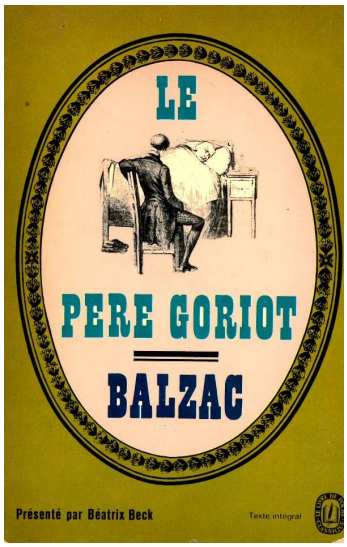
Annexe 2 (suite)

« Autour du roman » – *Le Père Goriot*

Des figures différentes du père Goriot

(exemples de « 1ère de couverture » manipulées par les élèves)

Magnard



Gallimard & Librairie Générale Française, 1961

Presses Pocket, 1989
(dossier iconographique)

Annexe 3

« Autour du roman » – *Le Père Goriot*

Recherches à effectuer au CDI après le cours sur l'incipit et objectifs pédagogiques de ces recherches

RECHERCHES

Qui était Geoffroy Saint Hilaire ?

Pourquoi, à votre avis, Balzac lui a-t-il adressé cette dédicace ?

La vie de Balzac (origine, enfance, vie familiale, études, activités, voyages...)

L'oeuvre de Balzac :

Citez trois autres romans qui font partie de la "comédie humaine"

Citez un autre titre comportant un nom de famille ?

Recherchez d'autres oeuvres dont le titre commence par "*le père"*, ou dont le personnage principal est surnommé "le père..."

OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Qui était Geoffroy Saint Hilaire ?
Pourquoi, à votre avis, lui a-t-il adressé cette dédicace ?

Exercer un jugement critique sur les traitements documentaires. Les traitements documentaires sont très différents : pas de note, une simple note référentielle, des explications. Le livre, c'est un objet physique, mais si le texte est le même, il y a des choix différents dans le traitement documentaire. Ces traitements évoluent avec le temps. **Le choix d'une édition, d'une année d'édition.. n'est pas un choix neutre.**

Cf objectif général (fiche d'objectifs)

Situer un auteur dans un contexte, dans un courant d'idées. Balzac lisait les scientifiques, et a transposé les idées de G. Saint Hilaire sur les espèces naturelles aux « espèces sociales ». Les hommes se différencient en fonction de leurs milieux de vie. La société les façonne ; **Après « le père Goriot », Balzac doit s'incarner dans l'esprit des élèves.** Ce n'est plus seulement un nom sur une première de couverture, c'est quelqu'un qui a vécu, aimé, réfléchi...qui a **une lecture de la société**, lecture que l'on peut retrouver dans son style (cf cours sur l'incipit).

Un écrivain n'est pas reclus dans la tour d'ivoire de la littérature, il témoigne de l'évolution sociale, participe à l'évolution de la recherche scientifique...

Un roman renvoie donc à un contexte historique, social, culturel, scientifique

Le traitement documentaire ne donne pas forcément toutes les informations dont on a besoin. Les ressources du CDI permettent d'approfondir la recherche : encyclopédies, dictionnaires, ouvrages scientifiques, historiques....

Cf objectif général (fiche d'objectifs)

L'œuvre de Balzac
Citez trois autres romans qui font partie de la « comédie humaine »
Citez un autre titre comportant un nom de famille ?
Recherchez d'autres œuvres dont le titre commence par « le père » ou dont le personnage principal est surnommé « le père… »

Connaître l'œuvre d'un auteur, comprendre les intentions présidant au choix d'un titre. Connaissance des autres romans de Balzac. Ceci est nécessaire pour le baccalauréat, car le jury peut poser des questions plus générales sur l'auteur ou sur son œuvre.

L'intention de réalisme, ce peut être le fait de donner un nom à un individu.

Dès la lecture d'un titre, dégager des pistes de réflexion. Connotations de ce mot « le père » :- religieuse, de familiarité, référence au rôle de père. « Le père » Goriot n'existe qu'en tant que père. C'est ce rôle qui le fait exister et qui le condamne. Piste de réflexion philosophique. On existe par d'autres et pour d'autres, mais comment construit-on sa personnalité ?...Transposition sur ce que les parents projettent sur leurs enfants : un roman est situé dans un espace-temps, mais certains thèmes évoqués sont « éternels », et la forme d'amour que l'on peut porter à ses enfants, est toujours un sujet d'actualité : sait-on « bien » aimer les enfants ? etc...**Quelle que soit l'époque de son écriture, un roman peut faire réfléchir.**

Annexe 4

« L'aventure TPE»

Extraits de la synthèse de Sandra

Ce qui éveilla mon intérêt pour la culture d'entreprise au Japon fut d'abord la lecture, il y a quelques années, du roman autobiographique « Stupeur et tremblements » d'Amélie Nothomb, un livre à succès qui suscita cependant des réactions très mitigées. En d'autres termes, on aime ou on n'aime pas, mais l'on ne reste pas indifférent, car cet ouvrage est une critique sévère des normes sociales qui régissent l'entreprise et le travail au Japon. J'ai d'abord eu la prétention de vérifier les affirmations de l'auteur. Mais, vérifier est un terme scientifique : peut-on se permettre de traiter de la Sociologie, de l'Économie, et d'interpréter l'Histoire d'un pays de façon scientifique ? C'est un autre débat...

Par curiosité, j'ai donc visionné différents reportages sur le Japon et la culture nippone, dont un documentaire poignant sur la vie quotidienne des travailleurs japonais : les conditions de logement, la faiblesse des revenus, l'ardeur au travail... Ce que je reprocherais à la plupart de ces reportages serait un manque d'objectivité qui ne permet pas un jugement personnel... Je suis pourtant consciente de la difficulté pour un journaliste, qui a sa propre sensibilité, à ne pas communiquer sa propre vision des choses. Mais certains journalistes parviennent cependant à aborder un fait social sans manichéisme exacerbé. « Il ne faut pas faire de l'ethnocentrisme », nous répétait souvent un professeur de SES lorsqu'il nous parlait du Japon... Il savait en parler à la fois avec passion et distance, relativisant chaque idée qu'il énonçait. Et il nous racontait des anecdotes intéressantes sur le choc des cultures.

[Suit la présentation de la constitution du groupe de travail…]
[...]L'élaboration d'une production collective nous a été, je pense, très bénéfique tant sur un plan humain qu'éducatif.

L'objectif de la production a évolué tout au long de l'aventure TPE, car nous avons, au cours des recherches et avec la mise en commun des opinions, nuancé et relativisé notre position par rapport au sujet. La fonction originelle du dossier était pour moi de prouver que le Japon n'était ni un modèle ni une menace et qu'il ne fallait pas émettre de jugement tant que nous ne possédions pas tous les éléments sur la culture d'entreprise japonaise. Mais devant la source intarissable de documents et la grande diversité des approches sur le sujet, je me suis peu à peu rendue compte qu'il est en fait impossible de posséder l'ensemble des éléments qui définissent un aspect culturel, mais que cela n'empêche pas pour autant d'avoir vécu, perçu, ou ressenti quelque chose qui influe sur notre vision des choses. Les opinions sont plus ou moins nuancées mais aucune n'est plus réelle que l'autre dés lors qu'elle sont subjectives : j'ai donc appris qu'il y avait une multitude de réalités, car chacun voit le même monde différemment. Après cette prise de conscience, la façon d'aborder le sujet a radicalement changé : nous n'avons plus fait abstraction des opinions divergentes émanant des documents mais nous avons tenté au contraire de les croiser pour former ce que l'on peut appeler une opinion collective et réfléchie.

La rédaction d'un dossier écrit nous est apparue être la formule la plus appropriée étant donnée la distance entre nous et la culture japonaise et compte tenu des moyens dont nous disposions. Cela n'enlève rien à l'originalité et au dynamisme de notre approche et de la production finale. En effet, nous avons réalisé une enquête auprès de 89 lycéens : une classe de Seconde et deux classes de Terminale (S et L).

Annexe 4 (suite)

Cette enquête réalisée sous forme d'un questionnaire distribué dans les classes visait à rendre compte du niveau d'information, de l'intérêt et de l'opinion des jeunes par rapport au Japon, à la culture et à la culture d'entreprise japonaises.
Si nous avions formulé l'hypothèse que les jeunes sont désinformés sur le Japon et ont tendance à l'ethnocentrisme, cette hypothèse ne constituait pas une interprétation des réponses, mais un sentiment partagé par l'ensemble du groupe à confirmer, infirmer ou nuancer. Nous avons aussi exploité une lettre rédigée par un professeur d'économie à l'université au Japon, qui aborde avec nostalgie la conjoncture économique, la dégradation des conditions de vie et la rupture sociale dans son pays. Enfin, nous avons cité dans le dossier différents passages du roman d'Amélie Nothomb qui décrivent la culture d'entreprise japonaise.

[*suit la présentation de l'évolution de la problématique*...]
[...] Nous avons d'abord cherché à établir un lien de cause à effet entre économie et culture d'entreprise japonaises, mais nous nous sommes alors heurtées à des divergences dans le raisonnement appliqué : certains estiment que la culture d'entreprise japonaise a fait la puissance économique du pays, et que son déclin, dû à la remise en cause du modèle au contact des cultures occidentales, s'est traduit par une crise économique. Dans cette optique, la culture est l'élément central qui détermine l'économie. Mais l'on peut aussi considérer que la crise économique fut l'élément révélateur des limites de la culture d'entreprise nippone. Prenant conscience de la multitude de raisonnements possibles qui, tous, semblent pertinents, j'ai donc appris que l'on ne peut limiter l'analyse d'un phénomène complexe à un simple lien de cause à effet. C'est en fait un enchevêtrement d'éléments politiques, culturels, économiques, sociaux, qui construit l'histoire d'un pays. Par conséquent, nous avons renoncé à rechercher un aspect qui en conditionne un autre, mais avons tenté d'exposer les composantes diverses et les liens qui les lient entre elles sous différents angles, de manière à ce que le lecteur en tire lui même sa propre conclusion.

[Suivent la description des lieux de travail, des sources d'information utilisées, de l'organisation du travail]
Nous essayions de nous rencontrer le plus possible en dehors des heures strictement consacrées aux TPE afin de nous tenir chacune informées de toute rectification et de critiquer le travail réalisé. Globalement, la coopération entre nous a été plutôt réussie, et les divergences d'opinions reflétaient en fait un réel intérêt pour le sujet. Chacune a fait preuve d'ambition et de sérieux, c'est ce qui nous a fait avancer.

Je me suis beaucoup amusée dans ce travail (est-ce une oxymore ?) car il a fait l'objet d'une approche multiréférentielle : le thème choisi renvoie à différents champs disciplinaires dont principalement la Sociologie, l'Histoire, et l'Économie, qui sont interdépendants. C'est là pour moi tout l'intérêt des TPE : mobiliser et croiser les méthodes, les connaissances pour apprendre à travailler et non pas travailler pour apprendre. J'ai donc beaucoup appris sur la culture d'entreprise japonaise, mais j'ai surtout acquis des méthodes de recherches, d'analyse, de traitement des informations, et ma vision du monde s'est ouverte vers plus d'attention et de curiosité.

Annexe 5

«Lecture et projets»
Exercice effectué en atelier de lecture

Triez les phrases

Les phrases de deux textes sont mélangées. Retrouvez chaque texte en notant le numéro des phrases qui le composent.

Texte A : Faut-il manger beaucoup le matin ?
Texte B : Est-ce que tout le monde doit manger autant ?

Mais pour rester en forme et ne pas te sentir tout à coup fatigué au milieu de la matinée, il ne faut jamais partir à l'école le ventre vide □. Le nombre des repas et surtout la quantité de ce que nous mangeons dépendent de notre âge et de notre activité □. Un bon petit déjeuner lui permet de refaire son plein d'énergie □. Ainsi, les Esquimaux en consomment beaucoup □. Les athlètes, qui font de gros efforts physiques, ont besoin d'une nourriture qui apporte beaucoup d'énergie □. Tu n'as peut-être pas le temps ou pas l'envie de manger tout ça au saut du lit □. Dans certains pays, près du pôle Nord, les gens font des repas très riches en matières grasses, parce qu'elles permettent de lutter contre le froid □. Après une nuit de sommeil, notre corps a besoin de prendre des forces pour commencer la journée □. Du lait, un verre de jus de fruit, un œuf ou du jambon, des céréales, du pain, du beurre, de la confiture ou du miel : voilà ce qu'il faudrait manger le matin □. Les enfants et les adolescents, parce qu'ils grandissent, doivent manger des aliments qui contiennent les « matériaux de construction » du corps : viande, œufs, poisson, lait □.

Ce que nous mangeons. Nathan

Calculez votre score en comptant deux points par phrase replacée ; notez-le.

Prolongement : Replacez les phrases des deux textes dans l'ordre.

CHEVALLIER, Brigitte (1990).- *ARTHUR , un atelier pour maîtriser la lecture*.- Paris : Nathan/Retz.

Annexe 6

«Lecture et projets»

Critères d'auto-évaluation d'une communication en table ronde

J'évalue mes progrès autour de 8 critères

I. Mettre en valeur le document
Donner le titre et le nom de l'auteur
Annoncer le ou les thèmes de la communication
Articuler, parler assez fort - Partager les temps de parole (s'il s'agit d'un groupe)

II. Trouver mon espace pour être à l'aise et mettre en valeur ma personnalité et celle des autres (s'il s'agit d'un groupe)

III. Donner envie de lire
Transmettre ma motivation
Trouver « des trucs » pour le ou les suspens qui déclenchent les questions du groupe

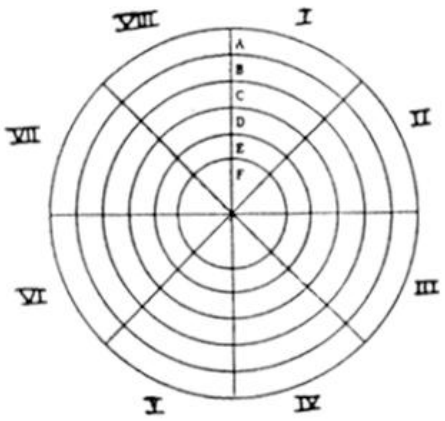
IV. Penser au fonctionnement de chacun dans tout le groupe classe - S'adapter au public - S'adresser à tout le groupe

V. Utiliser des schémas connus qui aident à parler : le tableau des mots clés, l'organigramme, le schéma heuristique

VI. Utiliser des dessins ou des schémas divers

VII. Mettre en valeur un talent de conteur

VIII. Mettre en valeur un ou des talents de comédiens



Annexe 7

«Lecture et projets»

Critères de réussite d'une participation au groupe de table ronde de lecture

Je fais partie du grand groupe récepteur dans la table ronde de lecture

8 CRITERES DE REUSSITE

Avant la table ronde

I. Améliorer la quantité lue. Évoluer dans mes choix (thèmes de romans, documentaires. etc...)

II. Avoir préparé et apporté le cahier d'autoévaluation des tables rondes et le matériel nécessaire.

III. Si possible, avoir préparé une communication, sinon avoir pensé au rôle actif que je vais jouer dans la table ronde et corriger mes défauts à partir des conseils et critiques qui m'ont été donnés les fois précédentes.

Pendant la table ronde

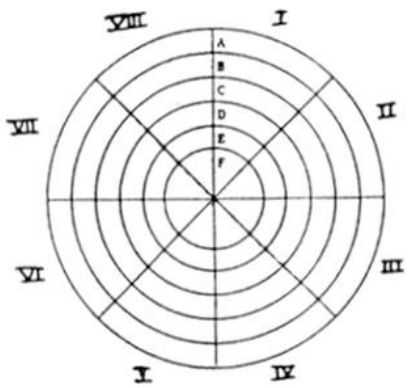
IV. Participer à l'aménagement de l'espace (ne pas oublier le cercle plein).

V. Aider par mon attitude non verbale et verbale ceux qui communiquent et respecter leur différence.

VI. Écouter de façon active :
- en préparant dans ma tête ou en écrivant sur le cahier des questions pertinentes sur l'exposé et sur la méthode choisie
- en préparant des remarques ou des conseils pour améliorer la présentation.

VII. Participer aux questions ou conseils pertinents.

VIII. Avoir eu du plaisir, « s'être régalé ».



Annexe 8

«Un collège « normal » mais pas ordinaire»

Page d'accueil du site du collège expérimental

mercredi
15 janvier 2003
N°17

Sarthilège

l'hebdo du collège

collège expérimental public ouvert au Mans en septembre 2001

COLLEGE

rédaction

Numéros précédents

élèves
parents
équipe d'adultes

organisation
emploi du temps
enseignements
cours au choix
projets

au jour le jour
CDI
cantine
conseil du collège

dans la presse
documentation

signatures

nous contacter

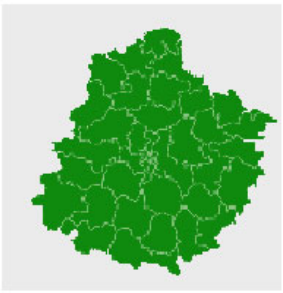
Postier sur les trains

Le grand-père d'Alexis a passé sa carrière de postier dans un wagon de chemin de fer. Alexis lui a demandé des précisions sur son travail.
Lire l'article

Au sommaire cette semaine

Signez notre livre d'or

Connaissez-vous la Sarthe ?



Participez à notre jeu concours

Le combat de Ma Yan pour aller à l'école

Ma Yan est une jeune chinoise. Parce que ses parents n'avaient pas d'argent, elle était condamnée à ne plus aller à l'école. Elle s'est battue pour y rester malgré des conditions plus que difficiles. Daniel a lu ses carnets d'écolière, récemment publiés en français. Cela l'a

CAF FM, la radio du collège !
émet en direct
sur 93.3
le mercredi
de 10 à 11 heures.
L'émission est rediffusée le dimanche de
17 h 30 à 18 h 30

06197
depuis
le 12 septembre
2002

Annexe 9

«Un collège « normal » mais pas ordinaire»

Emploi du temps type de l'élève

au 23.09.02

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	
8 h 30 à 9 h	Tutorat	Tutorat	Tutorat	Tutorat	Tutorat	
9 h à 10 h	séquence rouge	devoir	projet collectif	séquence jaune	projet individuel	conseil de collège
10 h à 11 h		séquence jaune		cours au choix		atelier de réparation
11 h à 12 h30	séquence bleue	séquence bleue		séquence verte	séquence verte	
pause repas	pause repas			pause repas		
14 h 20 à 15 h 20	cours au choix	séquence rouge		séquence jaune	cours au choix	
15 h 30 à 16 h 30	Tutorat			Tutorat	Tutorat	

au 15.12.2002

	Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi	
8 h 30 à 9 h	Tutorat	Tutorat	Tutorat	Tutorat	Tutorat	
9 h à 10 h	séquence rouge	projet personnel	projet collectif	séquence jaune	devoir	
10 h à 11 h		séquence jaune		cours au choix	projet personnel	Atelier de réparation
11 h à 12 h30	séquence bleue	séquence bleue		séquence verte	séquence verte	
pause repas	pause repas			pause repas		
14 h 20 à 15 h 20	cours au choix	séquence rouge		séquence jaune	cours au choix	
15 h 30 à 16 h 30	Tutorat			Tutorat	Tutorat	

Annexe 10

«Un réseau académique de GRETA :
contextes, acteurs et dispositifs»

Extrait d'un livret d'accueil du formateur (GRETA B)

Composantes du métier de formateur

Dans le cadre du SRIF(Système de réponses individualisées de formation), le service du formateur peut se décomposer, selon les activités du GRETA, en cinq fonctions principales :

- **Une fonction d'accueil et d'information du stagiaire**
  Dans cette fonction, le formateur aide à l'élaboration du projet du stagiaire et à la définition des objectifs de formation

- **Une fonction bilan-positionnement**
  Le formateur participe (dans son domaine d'intervention) à l'évaluation des compétences des stagiaires afin de les positionner par rapport aux objectifs de la formation, dès l'entrée en formation.

- **Une fonction formation**
  La formation, directe en présence des auditeurs, est organisée dans un souci constant de réponses adaptées aux besoins du stagiaire. Ce qui implique :

  - des recherches, des préparations spécifiques à la formation individualisée, des actualisations constantes des outils utilisés et des productions propres à l'individualisation de la formation ;
  - des évaluations sommatives et formatives ;
  - la constitution de bases documentaires variées et le montage de travaux renouvelés ;
  - des temps consacrés à des concertations pédagogiques.

- **Une fonction reconnaissance et validation des acquis**
  Le formateur participe aux jurys, aux opérations de validation et démarches de reconnaissance des acquis, soit dans le cadre du GRETA, soit dans le cadre du Centre de Validation départemental ou régional. Il délivre des attestations de compétences à l'issue des formations qualifiantes non diplômantes.

- **Une fonction accompagnement**
  Le formateur assure l'aide au « pilotage » du projet personnel de formation, l'aide au travail personnalisé et le suivi du stagiaire, de l'accueil initial à la fin de la formation.

La polyvalence du métier de formateur, qui conduit déjà ce dernier à assurer un service mixte composé d'actes d'enseignement et d'actes d'animation, nécessite une adaptation permanente des connaissances et des méthodes pédagogiques. Cette actualisation est assurée par une démarche personnelle du formateur. Il doit aussi bénéficier des services rendus par la formation de formateurs et la participation aux différents groupes de travail. Il est important de développer cet investissement dans un environnement évolutif et concurrentiel.

Annexe 11

«Un réseau académique de GRETA :
contextes, acteurs et dispositifs»

Norme qualité Éducation nationale en formation d'adultes pour la délivrance du label GRETAPLUS

Les sept exigences

(Ministère de l'Éducation nationale. Direction de l'enseignement scolaire Formation des adultes. DESCO A8. mars 2003)

Exigence I : Responsabilités et organisation

- Décrire l'aire de labellisation
- Mettre les outils de la politique qualité
- Définir les responsabilités

Exigence II : Définition de stratégies et mise en œuvre d'une politique de développement

- Se situer dans l'environnement externe et interne
- Arrêter les axes et objectifs prioritaires et construire des plans d'action
- Mettre en œuvre l'action commerciale
- Créer les conditions du pilotage

Exigence III : Conception des produits

- Identifier les données d'entrée
- Analyser l'opportunité et la faisabilité
- Gérer la conception

Exigence IV : Réalisation du service " formation sur mesure "

- Aider à l'élaboration du projet du bénéficiaire
- Construire un plan de formation sur mesure
- Contractualiser les engagements
- Mettre en œuvre le plan de formation
- Suivre et accompagner
- Reconnaître et évaluer les acquis et préparer leur validation

Exigence V : Mobilisation des moyens

- Disposer de locaux adaptés
- Disposer d'équipements adaptés
- Organiser les ressources pédagogiques
- Identifier les fonctions
- Mobiliser les compétences

Exigence VI : Évaluation de la qualité

- Assurer l'évaluation de la qualité du service rendu
- Améliorer la qualité du service rendu

Exigence VII : Gestion du système de documentation et d'information

- Gérer le manuel qualité
- Définir et mettre en œuvre un système de diffusion, de classement des documents et d'enregistrement des données.

Annexe 12

«Un réseau académique de GRETA :
contextes, acteurs et dispositifs»

Les Centres de Ressources

(texte extrait du site académique de présentation des GRETA)

Des dispositifs s'appuyant sur la construction des savoirs

- recherche documentaire, auto-documentation
- acquisition de méthodes de travail
- activités interdisciplinaires et transversales

Un suivi des activités pédagogiques

- accompagnement, soutien, médiation
- évaluation, orientation

Organisés en réseau, les centres de ressources :

- *capitalisent et mutualisent* les ressources formatives
- *diversifient* les offres de formation
- *développent* l'individualisation dans les apprentissages
- *favorisent* l'autonomie des stagiaires
- *favorisent* l'alternance par la mise au point d'outils pédagogiques
- *introduisent* les nouvelles technologies d'information, de communication, de documentation et de formation
- *intègrent* les multimédias dans les dispositifs de formation

Une formation centrée sur l'individu
en réponse à son projet personnel et professionnel

- architecture pédagogique favorisant l'initiative des apprenants
- modalités d'apprentissage adaptées
- équipements performants
- supports diversifiés et complémentaires

Annexe 13

«D'un Godot l'autre »

Extraits d'entretiens réalisés avec des acteurs du GRETA A (1997)

ENTRETIEN AVEC RAOUL

FORMATEUR VACATAIRE EN INFORMATIQUE

Logiquement, il devait y avoir une intervention en direct sur les postes de travail des stagiaires du site distant. De fait, nous n'utilisons pas cette fonction.

la fonction prise en main directe n'est pas utilisée

La personne en CES sur le site distant, joue, de fait, le rôle du formateur. Comme il fait 20 heures de présence, ce site n'est ouvert qu'à mi-temps. Nous avions choisi une personne qui n'avait pas de connaissances en bureautique, mais, petit à petit, elle a appris, elle a mémorisé les problèmes rencontrés par les stagiaires, et les solutions. Cette personne sait donc répondre aux questions des stagiaires, mais parfois, elle les induit en erreur sur des manipulations. Les stagiaires se débrouillent aussi entre eux. De fait, ils font des impasses, et ils contournent les difficultés. Par exemple, ils ne savent pas faire un publipostage.

détournement de rôle par le responsable de la salle
stratégies de contournement des stagiaires
nécessité d'un "vrai" formateur

Comment se passe l'apprentissage, concrètement ?

Les stagiaires apprennent sur le site distant. La clef de voûte c'est l'outil. J'ai créé tous les outils : apprentissage de Word 6, d'Access 2, de Works 3. J'ai créé un outil papier, et j'utilise des CD ROM de formation disponibles sur le marché. J'ai constitué une présentation et un menu sur les ordinateurs, qui permet de cocher, au fur et à mesure, les exercices effectués. Chaque stagiaire, s'il a des problèmes, saisit le soir son fax qui est envoyé par la responsable de salle en CES.

la formation consiste à utiliser l'outil
et à communiquer par fax si des problèmes sont rencontrés

Finalement, le fax est mis de côté, il n'y a plus que les regroupements physiques, trois heures par mois, avec les stagiaires. C'est au cours de ces séances que je fournis les réponses à leurs questions. Il est impossible de faire des regroupements par catégories de logiciels appris. Il n'y a qu'un regroupement, pour l'apprentissage de tous les logiciels.

le fax n'est pas utilisé
les questions sont posées lors des regroupements physiques

Les dispositifs techniques de communication ne servent plus vraiment. Ce dispositif ne correspond plus à la formation à distance au niveau du vécu.

ce dispositif n'est pas vécu comme
celui d'une formation à distance

Normalement, le suivi du formateur devait être pris en compte, à raison d'un quart d'heure de suivi par jour par stagiaire. Le formateur doit dépouiller les messages, corriger les exercices et les retourner au stagiaire. Ce temps de travail n'a jamais été pris en compte.

De plus, il faudrait faire de la présence à distance en même temps que l'on a douze stagiaires en cours (en face à face physique).

conscience des exigences de rentabilité du GRETA
mais rappel du travail du formateur, qui doit être rémunéré

C'est un gâchis, car nous ne faisons pas de la formation à distance, un gâchis du travail des formateurs. Pourtant, un dispositif de formation à distance revêt un interêt certain : les stagiaires en C.E.S, les personnes en difficulté ne peuvent payer les frais de transport pour se former.

problèmes techniques
gâchis
mais ne remet pas en cause l'intérêt d'un dispositif
de formation à distance

Nous n'avons pas eu de véritable retour pédagogique sur l'utilisation de l'outil.

conscience, même sans retour, que ce n'est pas une réussite pédagogique ?

Dans ce type de dispositif, il faut faire en sorte d'instaurer le maximum de possibilité d'aides pour le stagiaire. Il faut stimuler sa curiosité.

Il faut savoir faire le deuil du face à face, savoir travailler autrement. Mais, même ici, les publics en SIFE formés sur place ont, dans le cadre d'une formation en bureautique, jusqu'à 50 % d'autoformation en centre de ressources, et seulement 50 % de face à face pédagogique.

savoir faire le deuil du face à face

Je ne suis pas contre l'autoformation, s'il y a un dispositif d'aide efficace. Mais il faut l'intervention du formateur. Je ne suis pas contre l'évolution de la formation, mais il faut prendre en compte le formateur.

assimilation au modèle de l'autoformation
rappel de l'importance du formateur

Je suis formateur vacataire depuis sept ans : environ une dizaine d'heures de formation par semaine. Je me suis investi dans la création de ce dispositif et des outils (j'ai été rémunéré pour la création des outils). Maintenant, les outils vont être à recréer, car ils ont été produits pour les logiciels fonctionnant sous Windows 3.1, et non sous Windows 95 (le nouveau pack-office).

précarité du statut

Annexe 13 (suite)

ENTRETIEN AVEC LAURENT
FORMATEUR EN MATHEMATIQUES

En mathématiques, nous avons donc trop peu de personnes en formation. Parmi ces trois personnes :

- l'une d'entre elles est très autonome. Elle se forme trois jours sur le site ZZZ, mais elle a aussi une plage de deux heures en face à face avec moi, ici. Nous pouvons donc déblayer tous les problèmes qu'elle a rencontrés lors de son apprentissage autonome sur le site de ZZZ. Ce qui compte, c'est qu'il y ait un moment hebdomadaire de face à face.

contournement par plage de face à face sur le site local

- la deuxième personne, je l'ai vue assez souvent : tous les deux jours, je fais un petit tour à ZZZ. Il n'y a pas de problèmes réels en maths. Le parcours est ouvert. Je fournis une grille de navigation indicative en fonction du positionnement de départ et du menu du logiciel : si les stagiaires bloquent, ils peuvent ,en attendant, entreprendre une autre section du parcours.

un petit tour sur le site distant : L n'est pas rémunéré
mais il a le souci de la progression de ses stagiaires

autre stratégie de contournement

- la troisième personne est en bas niveau de qualification. Elle a des difficultés, mais elle les aurait de toutes façons, même dans un apprentissage en face à face physique.

Il faut reconnaître que nous sommes toujours en phase expérimentale, tant qu'il n'y a pas de regroupements physiques.

l'implicite dans le caractère "expérimental" du dispositif

ENTRETIEN AVEC SOPHIE, FORMATRICE EXPÉRIMENTANT LE DISPOSITIF
COMME STAGIAIRE

Nous n'avions aucune relation directe, même au niveau de la voix, avec le formateur, ne serait-ce que par téléphone, ou à l'écran. Il est plus difficile, dans ce cas, de garder la pêche, la motivation.

le formateur est indispensable
présence à distance matérialisée par la voix et l'image
nécessité de la présence évoquée sur les plans phatique et psychologique
plus que pédagogique

La personne qui nous accompagnait, en contrat CES, a été amenée à nous aider….

substitution de rôles : prise d'un rôle manquant
par la responsable de salle sur le site distant
formateur improvisé, tuteur...

C'est une mise à l'épreuve formatrice : chacun va à son rythme, on peut repasser les leçons. Il est vrai que l'apprentissage en individualisation, même avec la présence physique du formateur, est plus difficile que le cours magistral, dans lequel on est passif. Mais la présence du formateur est indispensable.

ENTRETIEN AVEC LILIANE RESPONSABLE DU CENTRE DE RESSOURCES

De fait, ce système de formation à distance est reproduit comme système d'autoformation. Il faut installer la visio-conférence : que les stagiaires aient l'image du formateur. Nous n'avons qu'une seule ligne téléphonique : elle est occupée, soit par le fax, soit par la prise en main à l'écran. Il n'y a donc pas d'explications orales. Il faut une formalisation orale, des explications qui vont être suivies de réalisations par le stagiaire.

Nous n'avons pas assez de stagiaires pour rentabiliser ce dispositif. Il faudrait dix stagiaires

Notre mission, c'est d'ouvrir les formations. En pratique, les regroupements sont indispensables. Il faut des regroupements plus fréquents, non une fois par mois mais une fois tous les quinze jours.

importance rappelée du formateur sur le plan pédagogique
présence à distance : image et voix
présence physique : les regroupements

ce n'est pas un dispositif innovant, mais la reproduction d'un dispositif connu
dispositif assimilé à l'autoformation
dispositif fermé, et non ouvert

Dans ce projet, les aspects financiers et pédagogiques ont été étudiés séparément. Maintenant, nous nous heurtons au problème de coût, et au problème de l'inadaptation technique du dispositif : la communication téléphonique n'est pas en Numéris, et nous ne payons pas les communications en local, elles sont facturées en fonction de la distance. Le choix des équipements a été effectué il y a deux ans. Depuis, les performances ont évolué.

écarts entre préconisations d'ordre pédagogique et contraintes financières
contraintes financières et techniques
conscience des exigences de rentabilité

ENTRETIEN AVEC ALAIN, CFC

Quelles sont les perspectives, actuellement ?

Le système actuel, avec ce public, ne nécessite pas d'accompagnement lourd.

Pour prospecter auprès des entreprises, et proposer des formations à distance sur le site des entreprises, il faut entrer dans une nouvelle phase de l'expérimentation : changer de registre et de logistique technique, et fonctionner avec des fonds privés importants.

Notre investissement est donc à renouveler avant amortissement. Il faut que le centre de ressources, ici, soit un centre de ressources relais de l'accompagnement à distance sur un autre site. Sur le plan technique, il faut deux lignes téléphoniques, et bien vérifier la compatibilité des logiciels avec le réseau et le logiciel de prise en main à distance.

nouvelle stratégie vers les entreprises : un dispositif plus performant
mise en avant du centre de ressources comme lieu relais
confirmation du "gâchis" en investissement évoqué par les formateurs

Les formateurs sont déstabilisés : il y a eu beaucoup de difficultés à surmonter. On a changé de logiciel, de local sur le site distant...Sur le plan pédagogique, il faut développer une culture de relance de l'accompagnateur : les stagiaires n'osent pas poser des questions au formateur. L'acte pédagogique est trop peu exploité. Sur le plan pédagogique, dans un système de formation à distance, l'accompagnement pédagogique est plus difficilement maîtrisable. En deçà d'un certain seuil, on met en péril la qualité du dispositif.
L'intérêt c'est qu'il y a eu une création d'outils, à laquelle les formateurs ont apporté davantage de soin dans une perspective d'utilisation autonome. Ces outils sont utilisés ici, en autoformation.

conscience de l'état d'esprit des formateurs
conscience des contraintes pédagogiques du dispositif
mise en relief de la récupération des outils pour l'autoformation sur place

AUTRE ENTRETIEN AVEC LILIANE

RESPONSABLE DU CENTRE DE RESSOURCES

Est-ce que pour toi les locaux du site de ZZZ peuvent être appelés centre de ressources?

Actuellement, non car il y a très peu de ressources autres que les logiciels d'apprentissage : seulement un dictionnaire, il n'y a même pas le minimum des usuels indispensables. Mais maintenant, Alain et la secrétaire ont effectué des commandes, le fonds va donc s'enrichir

Est-ce que tu pourrais qualifier la personne en CES qui est présente là-bas, sur le site de ZZZ, d'animateur de centre de ressources ?

Oui, car cette personne gère les ressources informatiques, accueille les stagiaires, gère les plannings, assure des relations de coordination entre les formateurs et les stagiaires, dépanne les stagiaires dans leur apprentissage, et gère le fonds pédagogique.

Quand tu accompagnes l'autoformation, au centre de ressources, utilises-tu les nouveaux outils produits par les formateurs, comme ceux produits par R ?

Oui. Quelquefois j'ai des plages de quatre heures entières en autoformation, dans trois domaines différents. On peut dire que c'est davantage de la formation accompagnée que de l'autoformation accompagnée. Je n'ai plus le temps d'assurer le travail documentaire, car j'ai toujours des plages avec au moins 15 personnes. J'ai eu cette année un budget trop limité pour l'achat de ressources. Les formateurs ont aussi besoin d'un centre de documentation.

Vous avez, en juillet, demandé une formation à Internet et au multimédia. Est-ce que tous les formateurs étaient d'accord ?

Oui, c'est nous qui avons demandé cette formation. Elle doit avoir lieu en septembre. Trois formateurs n'avaient pas encore été impliqués dans ce dispositif de formation à distance, ils n'étaient donc pas informés sur ce dispositif. Mais ils ont également demandé la formation. Ils sont partants, même s'ils se demandent quel nouveau rôle ils vont tenir par rapport au face à face pédagogique.

Annexe 14

«D'un Godot l'autre... GRETA A »

Définitions de la situation

ACTEURS	VISION DE L'USAGE DE LA F.A.D	ACTIONS TYPIQUES ET IMPLICATIONS	PEURS	INTERET	CONSEQUENCES
Président	pense que les enseignants de formation initiale sont en majorité hostiles aux nouvelles technologies	en observation		intéressé par l'expérience, en relation avec le développement des NTE en formation initiale	ne s'investit pas encore dans le pilotage de ce nouveau dispositif
Alain (CFC)	intérêt stratégique pour le GRETA il faut concevoir un dispositif performant les compétences des formateurs doivent évoluer. Ils doivent développer une « culture de relance » pour accompagner les apprenants	réinvestit les outils en autoformation sur le site local ne rémunère pas les heures du formateur distant prévoit l'évolution du dispositif	rentabilité insuffisante du dispositif exigences de qualité des entreprises	positionnement du GRETA comme innovant marché à conquérir	se met en retrait du dispositif actuel veut faire évoluer le dispositif
Raoul (formateur en informatique)	le système actuel n'est pas un dispositif de FAD, car il ne prend pas en compte l'activité du formateur Il faut reconcevoir le dispositif	s'investit dans la préparation et la construction d'outils veut démontrer a contrario la nécessité du formateur	disparition du rôle du formateur	accepte le concept, reconnaît son intérêt, accroît ses compétences en ingénierie intérêt technique, a mis en œuvre ses compétences techniques	se met à distance du fonctionnement actuel revendique sur le plan pédagogique, statutaire et salarial

Annexe 14 (suite)

«D'un Godot l'autre... GRETA A »

Définitions de la situation (suite)

ACTEURS	VISION DE L'USAGE DE LA FAD	ACTIONS TYPIQUES ET IMPLICATIONS	PEURS	INTERET	CONSEQUENCES
Laurent (formateur en mathématiques)	le système actuel est encore expérimental car il n'y a pas de regroupements physiques	s'investit dans la préparation contourne les limites du dispositif	disparition du rôle du formateur	accepte le concept, reconnaît son intérêt pédagogique, accroît ses compétences en ingénierie	se met à distance du fonctionnement actuel veut remettre en scène le formateur
Liliane (responsable du centre de ressources)	le système actuel est encore expérimental c'est le schéma de l'autoformation accompagnée qui est reproduit	s'investit dans la préparation constate les écarts entre le prévu et le réalisé	disparition du rôle du formateur	accepte le concept, reconnaît son intérêt pédagogique, accroît ses compétences en ingénierie	se met à distance du fonctionnement actuel veut remettre en scène le formateur
Sophie (qui a expérimenté le dispositif)	actuellement, c'est de l'autoformation et non de la formation à distance	s'investit en tant qu'apprenante dans l'expérimentation	disparition du rôle du formateur	accepte le concept, reconnaît son intérêt pédagogique si l'on met en valeur l'importance du formateur	veut remettre en scène le formateur
Autres formateurs	c'est un dispositif que le formateur doit savoir concevoir et utiliser	demandent une formation souhaitent s'intégrer à l'évolution du dispositif	se demandent quel va être leur rôle	veulent intégrer l'équipe pour ce nouveau projet veulent acquérir de nouvelles compétences	veulent que le formateur ait un rôle important dans ce nouveau dispositif

Annexe 15

*(document créé en **1996**)*

«Scène ou coulisses (GRETA B)»

Fonctions de service et fonctions techniques du centre de ressources

5 fonctions de service
sous-tendues par 6 fonctions techniques

- **F1 : Image**
  Promotion du GRETA
  Lieu de rencontre avec partenaires, entreprises
  Valorisation des utilisateurs

- **F2 : Innovation, actualisation**
  Système d'information stratégique : veille
  Production de compétences nouvelles
  Création de nouveaux produits ou services

- **F3 : Mémoire**
  Mutualisation des informations, des ressources, des expériences
  Continuité, dans un contexte de rotation élevée des publics et des personnels

- **F4 : Interface, échanges**
  Relais Administratif/pédagogique
  Relais pédagogique/pédagogique
  Relais Stratégique/pédagogique

- **F5 : Médiation, accompagnement**
  Accompagnement des utilisateurs
  Cohérence formation/pratique professionnelle
  Intégration des projets personnels et professionnels
  Émergence de situations variées d'apprentissage, de communication, évolution du rôle du formateur

Annexe 15 (suite)

Fonctions techniques à maîtriser :

- **FT 1 : Gestion administrative**
  Suivi administratif, recensement, plannings

- **FT 2 : Gestion comptable**
  Budgets, suivis financiers
  Analyse du centre de ressources comme centre de profit

- **FT 3 : Logistique**
  Gestion des flux de matériels, de documents, de ressources, de personnes

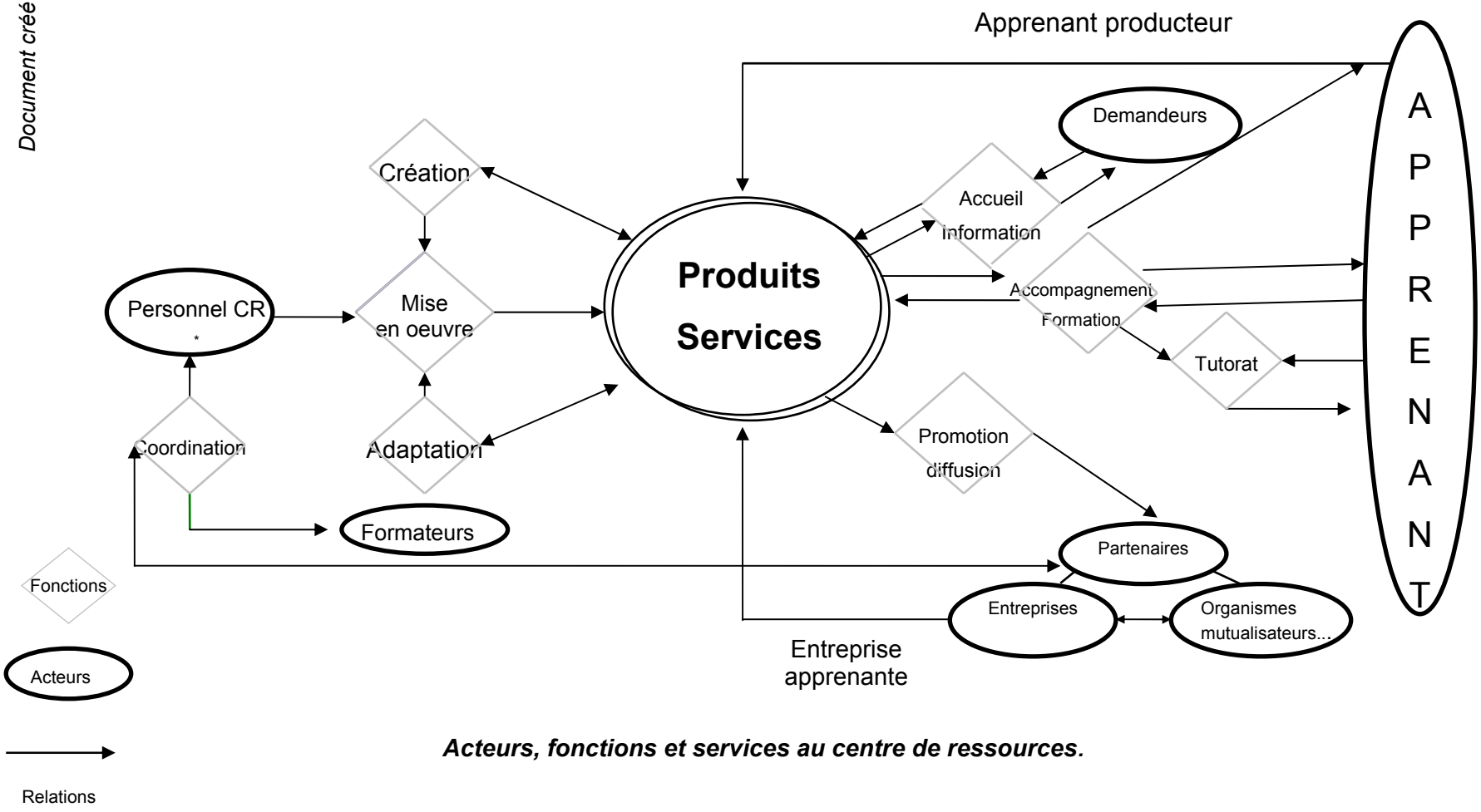
- **FT 4 : Gestion documentaire**
  Recherche, sélection, traitement, mémorisation, diffusion de l'information
  Gestion des documents
  Conception de produits et services documentaires

- **FT 5 : Maintenance**
  Réseaux, équipements, matériels, logiciels, ressources

- **FT 6 : Ingénieries documentaire et pédagogique**
  Accessibilité aux ressources documentaires et formatives
  Produits, plans et parcours de formation personnalisés
  Aide individualisée au travail autonome
  Formations documentaire et méthodologique
  Coordination avec les formateurs
  Intégration des NTIC

Annexe 16

*Document créé en **1996***



Acteurs, fonctions et services au centre de ressources.

Annexe 17

*Document créé en **1998***

«Scène ou coulisses (GRETA B)

Un centre de ressources

Pour qui ?

Dans un centre de ressources,
on ne parle pas de « stagiaires », mais d'utilisateurs.
Ce sont :

- Des personnes inscrites en formation
- Des utilisateurs externes inscrits au centre de ressources
- Les formateurs
- Les Conseillers en formation continue
- L'équipe du centre de ressources

Des publics très hétérogènes, de l'insertion au niveau 2

Le centre de ressources est un dispositif centré
sur la relation de service à l'utilisateur.

Selon les nouveaux principes du marketing et du management, l'utilisateur participe au service, au fonctionnement du centre de ressources :
c'est la servuction.

Il est à la fois producteur et utilisateur :

Il contribue à enrichir les ressources, à améliorer le dispositif, à l'évaluer, car le centre de ressources favorise l'émergence
de **situations communicationnelles et pédagogiques inédites**

Annexe 18

«Scène ou coulisses (GRETA B)»

Synthèse des entretiens réalisés avec les formateurs du GRETA B
(5 formateurs anciens, et 2 formateurs débutants)

Impression sur l'activité de face à face : plus facile/plus difficile qu'avant ? avec des groupes d'individuels ? en formation de groupe ? (question posée aux anciens formateurs)
Tous les formateurs anciens mettent l'accent sur l'importance de l'expérience professionnelle accumulée. 4 sur 5 la mettent en relation avec un contexte de plus en plus difficile. Sont évoqués de façon prioritaire :

- l'hétérogénéité des publics, des demandes, des contenus, des statuts
- le manque de motivation, d'engagement dans un parcours de formation qui est vécu comme « une obligation, liée à un désoeuvrement », dans lequel n'intervient pas « une demande sincère d'apprentissage »
- les difficultés de lien entre :
- le domaine professionnel et le domaine d'enseignement général
- le domaine professionnel en formation, et l'activité d'apprentissage sur le terrain professionnel

Comportement des stagiaires en formation (consommateurs, exigeants, autonomes, jeunes à socialiser) ?
Une distinction des comportements est faite selon les deux situations idiomatiques (séance de groupe et séance d'individuels) et selon les objectifs (diplômants ou qualifiants) :

Les individuels sont reconnus unanimement comme plus autonomes et plus exigeants.

- Pour deux formateurs, ces individuels sont quand même des consommateurs passifs
- Pour un formateur, ils sont très autonomes et non exigeants
- Pour les autres formateurs, ils ont l'exigence de clients rois,
- Pour un formateur ils sont à la fois des clients rois et des consommateurs passifs,
- Pour un autre formateur, ce sont des partenaires exigeants, auxquels il faut répondre en juste à temps

Les groupes ont davantage un comportement de consommateurs passifs (unanimité)

Variations de l'organisation spatiale, et des types d'activités d'une séance à l'autre ? Choix (ou latitude) laissés aux stagiaires (outils et ressources pédagogiques, thème ou sujet, date d'évaluation, modalités d'évaluation, exercices et modes de correction des exercices, ordre d'apprentissage des contenus, modalités relationnelles d'apprentissage : travaux en groupe, conseils de pairs..) ?
L'ensemble des formateurs a adopté un schème de fonctionnement prenant en compte une organisation spécifique pour ces deux types de séances : individuels ou groupes, à laquelle se greffe la prise en compte des spécificités des objectifs (diplômants ou qualifiants).

Annexe 18 (suite)

Gestes et paroles de stagiaires qui ont fait plaisir au formateur ?

Dans les gestes et paroles qui ont fait plaisir au formateur sont cités unanimement après la formation les gestes de reconnaissance dans le monde civil : rencontre en ville, invitations, téléphone, courrier électronique, envoi de cartes postales, bouquet de fleurs, cadeaux collectifs... l'ancien stagiaire cherchant le contact, donnant de ses nouvelles, témoignant de son développement personnel ou sa réussite sociale

Plus largement, sont source de satisfaction pour les formateurs :

l'apprentissage et le parcours de formation réussi de stagiaires en difficulté au départ, considérés comme exclus
l'initialisation d'une réussite sociale et professionnelle,
l'initiation dans un parcours professionnel (appui à des formateurs débutants pour les anciens formateurs)

Les gestes et paroles de stagiaires pendant la formation :

- l'apport de productions personnelles, un véritable « cadeau d'apprentissage » et de reconnaissance du formateur (don ou lecture de poèmes, d'écrits personnels, prêts de livres au formateur, discussion initiée par le stagiaire sur des centres d'intérêt personnels, et demande de conseils ...), la reconnaissance de cette préoccupation du formateur à leur égard, la communication par courrier électronique ou par téléphone, les signes de déception lorsque le formateur annonce une absence...(6 formateurs sur 7)
- l'expression et l'épanouissement de personnes réservées au départ, s'exprimant sans peur, saisissant la main qui leur est tendue, qui jouent même parfois un rôle « fort » en cours de formation : recadrage d'un autre stagiaire perturbateur dans une véritable tirade, dynamisation du groupe (2 formateurs sur 7)....
- les témoignages indirects de satisfaction sur le formateur (2 formateurs sur 7).

En formation individualisée (groupe d'individuels), l'unité de base est la séance, et l'organisation n'est pas présentée par séquences d'activité.Cette organisation de la séance est constante, à l'intérieur de la séance, et elle ne varie pas d'une séance à l'autre
Le couplage relationnel dominant est formateur/stagiaire, avec introduction d'un couplage formateur/groupe de deux ou trois stagiaires. Quelques interventions transversales pour l'ensemble du groupe (unanimité). L'organisation spatiale est habituelle : tables en U, le formateur circule à l'intérieur du U (plus rarement, à l'extérieur du U), avec sa chaise éventuellement, et dispense conseils ou explications « en relation individuelle ». L'ensemble des formateurs tente de varier, de façon « ad hoc », le couplage relationnel par proximité d'objectifs et d'avancement : formation de sous-groupes de groupes de deux ou trois stagiaires en proximité spatiale.

Le mode hypothético-déductif est privilégié (unanimité sauf pour un formateur) : apports théoriques (outils et explications donnés oralement par le formateur) /questions/ exercices/ autocorrection /questions /synthèses. Pour tous les formateurs, sauf deux formateurs de domaine professionnel, dans ce type de séance, le formateur fait une économie cognitive en comparaison avec les séances de groupe. Il n'est pas présent à 100%. Il redoute « qu'il ne se passe rien », il redoute l'absence d'apprentissage, déplore le manque de questions émanant des stagiaires Le formateur va alors prendre l'initiative de donner des explications orales (un intérêt pour le dialogue pédagogique en entretien individuel : diversification des méthodes pour « faire comprendre », à partir des mêmes points critiques, grâce à l'expérience : utilisation des techniques de reformulation, des schémas, des métaphores).

Dans les choix laissés aux stagiaires, les variations sont toujours plus fréquentes avec les groupes. Dans la pédagogie de groupe, intervient davantage la notion de « séquence pédagogique », mais aussi le choix de micro-situations (découpage de la séance en différents temps, comme le travail individuel et le travail en atelier, etc... qui supposent une réorganisation spatiale : déplacements de tables et de chaises dans une séance (trois formateurs). Les choix par les stagiaires des dates et modes d'évaluation reviennent le plus fréquemment, puis les choix d'exercices ou de modalités de correction (autocorrection, correction par le formateur, conseils ou corrections par un pair...). Viennent ensuite les choix de l'ordre séquentiel d'apprentissage quand il n'y a pas de pré-requis (logique de réponse à la demande : 3 personnes), et enfin, quasiment jamais, les choix de l'outil ou de ressources pédagogiques. La diversification des supports et des ressources pédagogiques dans un même espace-temps, à l'initiative du formateur, est évoquée deux fois.

Compétences jugées les plus importantes et critères d'employabilité ?
Les compétences dominantes mises en évidence sont les compétences pédagogiques (unanimité)
Les compétences de « professionnels » sont évoquées deux fois en second rang, suivies des compétences relationnelles.
Les critères d'employabilité sont davantage perçus comme des capacités d'organisation et de gestion administrative, de production de compte-rendus à l'institution, de maintien et de développement de relations avec l'environnement. L'activité qui consiste à rendre des comptes est perçue comme une différence importante entre la formation initiale et la formation d'adultes.

Annexe 19

«Scène ou coulisses (GRETA B)»

Projet de mise en place d'un système de gestion de la documentation interne

Objectif général : mettre en œuvre une démarche qualité dans l'organisation, par étapes, au centre de ressources, d'un système de gestion de la documentation interne produite et utilisée par les formateurs

1. Délimitation de l'aire de travail :

Activité liée aux pratiques partagées des formateurs/centre de ressources

2. Inscription dans la politique qualité du centre de ressources.

Fonction de service clé (ou de base) : F3 - mémoire
Fonctions de service associées : F4 – interface – F2 actualisation
Fonction technique sollicitée : FT6 – Ingénierie documentaire et pédagogique
Fonction technique de support : FT5 - Maintenance
Cf récapitulatif état des projets et chantiers

Ce projet s'inscrit dans une phase de consolidation et d'exploitation des projets mis en œuvre depuis 1997 et achevés, qui vise à faciliter l'exploitation par les formateurs des nouveaux services offerts par le centre de ressources. Les formateurs, ainsi que l'équipe du centre de ressources, sont également les utilisateurs « clients » du centre de ressources, des clients particuliers qui contribuent, à co-produire les services rendus par le centre de ressources, comme le font aussi, encore partiellement, les apprenants et utilisateurs externes

3. Analyse de la situation actuelle:

La documentation qualité est constituée d'un fonds de documents sur supports papier, ventilée dans différents classeurs. L'ensemble de ces classeurs est disponible au centre de ressources. Ceux-ci sont très rarement consultés.

- les procédures mises en œuvre sont parfaitement maîtrisées par les formateurs, et ils n'ont pas besoin d'y recourir, car elles constituent la formalisation de routines de travail
- des procédures existantes ne sont pas appliquées, car le système actuel ne permet pas leur mise en œuvre
- la documentation réunit une panoplie de documents hétérogènes, parmi lesquels certains sont tombés en désuétude, faute d'usage, d'autres ne sont utilisés que dans des situations rarissimes
- les documents utilisés couramment par les formateurs sont classés dans des dossiers suspendus. Ces documents, disparates dans leur présentation, ne sont pas toujours référencés, ou datés. Si l'original disparaît, une série de reprographies successives amoindrit la qualité de leur présentation.

Certains documents réalisés ou utilisés par les formateurs ne sont donc pas accessibles directement sous forme numérisée. Ils ont disparu, ou sont dispersés sur différents disques durs disséminés dans l'organisation (secrétariat, annexe Victor Hugo, ordinateurs personnels des formateurs…)

4. Axes et objectifs prioritaires et plans d'action
1ère étape : constituer un fonds numérisé de ressources constitué de documents communs harmonisés, référencés, validés, facilement accessibles et facilement actualisables par les formateurs

Intérêt de la démarche :

La démarche adoptée est une démarche remontante, « bottom-top ». On part des usages, des pratiques professionnelles partagées, pour constituer un fonds directement lié aux situations vécues. Ceci induit une réflexion sur les pratiques communes, les divergences et les convergences, et la constitution d'un environnement documentaire de travail.

Le premier objectif est de faciliter le travail des formateurs

- accessibilité et qualité des documents
- actualisation
- génération de nouveaux documents nécessaires dans des situations particulières à partir de cette base type

Mais l'organisation en retire également des bénéfices :

- clarification et valorisation des savoir-faire partagés (savoir-faire banalisés et stabilisés) à travers la relation entre les usages de documents et les situations professionnelles
- amélioration de l'image de l'organisation à travers la qualité des documents utilisés
- constitution d'un fonds pouvant être mis en ligne (site web, mutualisation académique utilisable dans un système informatisé de gestion de connaissances)

5. Conception et délais de réalisation :
Conception :cf document de travail
Délais de réalisation : numérisation du fonds de base pour juin 2001
Acteurs concernés : formateurs et équipe du centre de ressources, en relation avec les CFC.
Coordination : la responsable du centre de ressources
Moyens mis en oeuvre : plages des séminaires qualité et réunions du lundi 16 H– 18H pour la coordination, le suivi, l'amélioration progressive.Pour l'instant, pas de moyens supplémentaires affectés pour le travail d'harmonisation, de numérisation, d'organisation documentaire
Moyens techniques utilisés : Ordinateurs, logiciels et réseaux du centre de ressources
Il s'agit donc d'un début de GED (gestion électronique de documents), un tout petit pas vers la gestion des connaissances.

6. Hypothèses d'étapes ultérieures envisagées :

6.1 Mise à disposition des documents numérisés nécessaires au management et à la gestion administrative quand une mise en réseau sera envisagée dans les locaux administratifs.

6.2. Constitution d'une base locale de données documentaires sur SUPERDOC regroupant et reliant procédures, fiches d'instruction et documents ressources par un système de liens hypertextes.
L'indexation pourrait se faire à deux niveaux :

- indexation formelle en relation avec la norme qualité (système de classification, de thesaurus ou de mots clés)
- indexation ontologique de contexte d'utilisation professionnelle de ces ressources : adaptation du système des brevets des arbres de connaissances à cette base ressources (épreuve/domaine/action-objet/déposant)

  Exemple :
  Epreuve : Degré de formalisation ou de certification (document validé, document de travail, en expérimentation, limites d'accès...)
  Déposant : nom du formateur ou collectif de formateurs
  Domaine : champ d'utilisation de la ressource : avec tel type de public, de partenaires
  Action ou Objet : situations professionnelles de référence

6.3. Intégration dans une base commune

- au niveau académique en intranet avec mise à disposition sur un module web de superdoc disponible sur le marché.
- ou sur un logiciel de gestion de connaissances qui permettrait de faire le lien entre les différentes compétences existantes (en management, en production, en gestion administrative...) et les documents-ressources disponibles, les projets de développement et les équipes

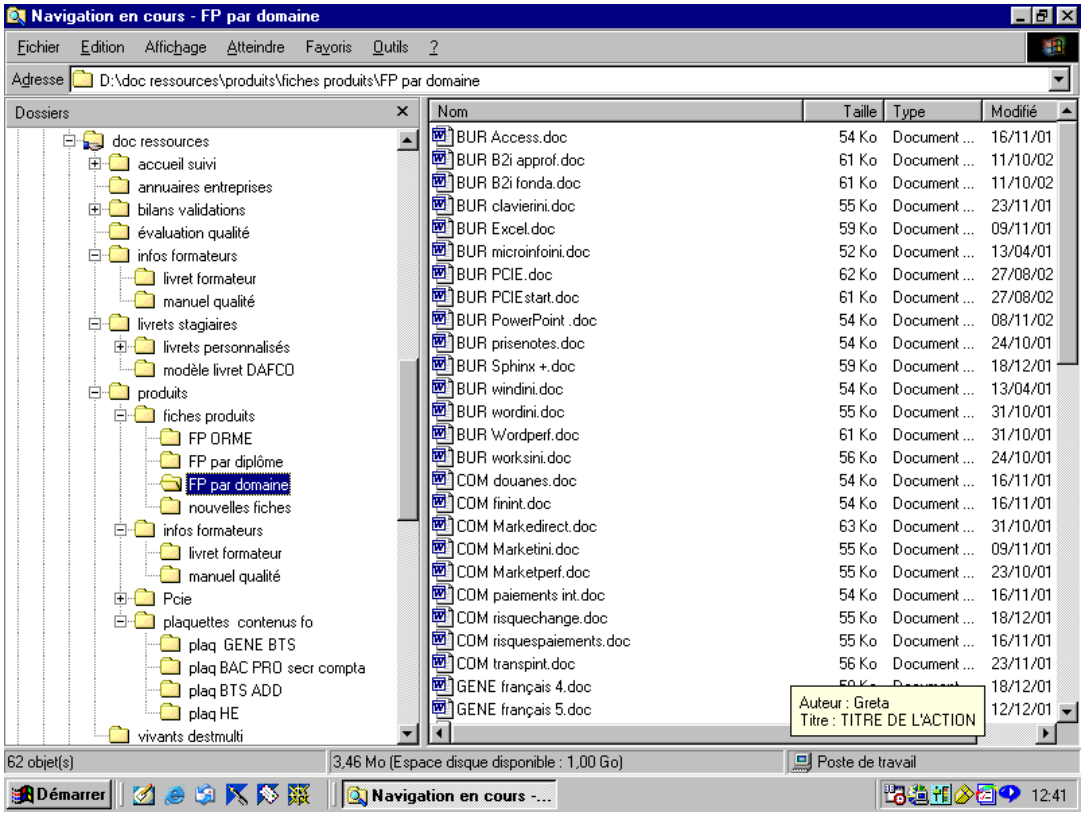
Compléments d'indexation éventuels avec création d'un trivium adapté {maîtriser/combiner ou communiquer/réaliser} {savoir-être/savoir/savoir-faire}

Ex : une fiche produit peut être utilisée pour information interne, informer des prospects, des partenaires sur notre offre, rappeler au client les objectifs, les moyens et les contenus de formation, pour être actualisée ou entièrement remaniée...

Annexe 20

«Scène ou coulisses » (GRETA B)

Arborescence des « doc ressources » (dossier fiches produit par domaine)



Vers un modèle communicationnel de la construction d'un dispositif apprenant ?
Analyse de situations et de dispositifs en formation initiale et en formation d'adultes

RESUME :

Des situations d'utilisation des technologies de l'information et de la communication en formation, et de lieux intermédiaires d'information et d'apprentissage comme les centres de documentation ou de ressources, sont le théâtre dans lequel les acteurs sont amenés à redéfinir leurs relations, leurs places, leurs rôles, leurs enjeux. Quand ces technologies sont présentées comme un levier d'apprentissage collectif, dans ce théâtre révélateur, la pièce reste souvent à faire, car les acteurs apprennent ensemble à réaménager un décor leur permettant de rejouer leurs histoires, à reproduire un modèle pédagogique connu. Centrée sur la dimension relationnelle de l'apprentissage, une analyse multiréférentielle de situations pédagogiques et de situations de travail, en lycée, en collège, en formation d'adultes, permet de dégager quelques principes directeurs d'un apprentissage individuel, collectif et organisationnel qui ne soit pas fondé sur des inquisitions individuelles et collectives.

ABSTRACT :

Towards a communicational model of the construction of a learning system ?
Analysis of situations and systems in initial education and adult education

Situations where information and communication technologies are used in education and training, and such intermediate information and learning structures as documentation centres and resource centres, are a theatre where actors are led to redefine their relationships, their places, their roles and their challenges. Often, when these technologies are presented as a lever for collective learning, the play in this revealing theatre has yet to be written, since the actors are learning together to reorganise the decor so as to replay their life stories and reproduce a known pedagogical model. From a multi-reference analysis of learning situations and work situations in middle school, high school and adult education, focusing on the relational aspect of learning, we can draw out a few guiding principles for a form of individual, collective and organisational learning that will not be based on individual and collective inquisitions.

DISCIPLINE (CNU) :

Sciences de l'Information et de la Communication. Section 71

MOTS- CLES :

1. APPRENTISSAGE
2. APPRENTISSAGE ORGANISATIONNEL
3. ANALYSE COMMUNICATIONNELLE
4. FORMATION INITIALE
5. FORMATION D'ADULTES
6. TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES
7. CENTRE DE DOCUMENTATION ET D'INFORMATION
8. CENTRE DE RESSOURCES

ADRESSE DU LABORATOIRE OU DE L'UFR

UFR V
Route de Mende
34090 - MONTPELLIER