



Faculté de Psychologie et des Sciences de l'éducation
Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de l'Education
et de la Communication (EA 2310)

Thèse présentée pour obtenir le grade de
Docteur de l'Université Louis Pasteur Strasbourg I

Discipline : Sciences de l'éducation

Par **Cathia Papi**

Le dispositif vécu au cœur de la préparation du DAEU à distance

(volume I)

Soutenue publiquement le 22 novembre 2007

Membres du jury :

Rapporteur externe : Mme Brigitte Albero

*Professeure de Sciences de l'Education à l'Université de Haute
Bretagne, Rennes 2.*

Rapporteur externe : M. Bruno De Lièvre

*Professeur de Sciences de l'Education à l'Université de Mons-
Hainaut, Belgique.*

Rapporteur interne : M. Alain Jaillet

*Maître de Conférences HDR de Sciences de l'Education, Directeur
de l'ULP Multimédia.*

Co-directeur de thèse : M. Pascal Marquet

Professeur de Sciences de l'Education à l'Université Louis Pasteur.

Co-directeur de thèse : M. Emmanuel Triby

Professeur de Sciences de l'Education à l'Université Louis Pasteur.

Remerciements

Alors qu'animée depuis toute petite par une soif de découvrir et d'apprendre, il n'apparaît pas étonnant, à qui me connaît, que je m'engage, avec cette thèse, dans la voie de la recherche, le domaine d'études est, quant à lui, entièrement dépendant des rencontres ayant guidé mes études. Aussi me semble-t-il indispensable d'exprimer ma reconnaissance à tous ceux qui m'ont orientée, accompagnée et soutenue tout au long de ce chemin mêlant étroitement difficultés et bonheurs, doutes et agréables surprises.

Mes remerciements vont ainsi, tout d'abord, à mes directeurs de thèses, Pascal Marquet et Emmanuel Triby qui m'ont proposé d'intégrer les sciences de l'éducation et de m'intéresser à la formation à distance tout en m'incitant à garder un regard sociologique sur les phénomènes observés. Malgré des débuts quelque peu hésitants, ils n'ont cessé de m'accorder leur confiance me laissant entièrement libre dans mon parcours de recherche.

Je suis également très sensible à l'honneur que me font Brigitte Albero, Bruno de Lièvre et Alain Jaillet en acceptant d'évaluer ce travail et tiens à leur assurer l'expression de mon profond respect. Leur présence dans mon jury de thèse m'est d'une grande satisfaction.

Ma gratitude va aussi à Jacques Audran, maître de conférences à l'université d'Aix Marseille, qui, m'a non seulement ouvert les portes du terrain d'enquêtes de ma thèse mais s'est également montré très présent pour répondre à mes questions et travailler avec moi sur certains points, comme en témoignent nos communications et publications communes. De même, c'est pour leur amitié et les communications réalisées ensemble que je remercie, ici, Bernard Coulibaly docteur en sociologie travaillant à l'université de Haute Alsace et Ali Büyükaslan, maître de conférences à l'université de Konya en Turquie.

Concernant toujours l'importance des rencontres, j'adresse de sincères remerciements à Brigitte Albero qui, par sa création d'un « atelier doctoral » m'a permis de tisser des liens professionnels et amicaux avec des doctorants provenant d'universités de différentes parties du monde. Plus proche, je tiens également à remercier l'ensemble des collègues du LISEC et, plus particulièrement, Michel Sonntag, Michèle Kirch, Najoua Mohib et Nassira Hedjerassi, pour leur accueil ainsi qu'Alain Jaillet pour l'entretien qu'il m'a accordé alors que je commençais à explorer le champ de la formation à distance.

A l'instar des collègues précédemment évoqués, c'est, sans pouvoir tous les citer nominativement, mais, avec une pensée pour chacun d'entre eux, que je tiens à faire part de ma reconnaissance envers l'ensemble des acteurs qui se sont prêtés au jeu des entretiens et m'ont permis d'accéder aux données dont ils disposaient.

Les trois années du doctorat étant enracinées dans les études antérieures, c'est poursuivant ma remontée dans le temps vers les personnes ayant fortement influencé mon orientation, que ma gratitude se porte également vers Jean-Yves Causer, maître de conférences en sociologie, qui, après avoir été mon directeur de mémoire en licence et DEA, est désormais un véritable ami toujours présent dans les moments d'incertitude. Plus en amont, je tiens également à remercier Jean-Claude Val, enseignant de sciences sociales en classes préparatoires, qui a stimulé ma curiosité pour la compréhension de l'homme en société, ainsi que Régine Barrière, enseignante en lycée, qui m'a donné le goût pour les études littéraires alors que je préférais les sciences « exactes ».

Enfin, mes derniers remerciements ne sont pas les moindres puisqu'ils s'adressent à ceux qui m'ont soutenue, aidée, encouragée, aimée tout au long du doctorat et bien en amont. Cette thèse m'apparaît ainsi comme l'occasion de dire un profond merci à ma famille et mes amis. C'est, avant tout, à mes parents que je tiens à rendre hommage à travers ce travail. Merci à toi, maman, pour avoir toujours été là pour aider, dans tous les domaines, toute la famille, pour m'avoir permis de me consacrer entièrement à mes études et pour avoir relu, avec la plus grande bienveillance, l'ensemble de mes travaux à la recherche des fautes de frappe. Bien évidemment, je te remercie aussi, papa, pour nous (mes deux sœurs et moi) avoir toujours encouragées à faire des études alors que tu n'en avais pas eu l'opportunité. Tandis que la soutenance a lieu à quelques jours de ton anniversaire, je te dédie cette thèse avec l'espoir que ce cadeau s'accompagnera de celui de cette greffe, tant attendue, afin que la dialyse ne soit plus qu'un mauvais souvenir. J'adresse également d'affectueux mercis à mes sœurs et plus particulièrement à Nathalie, qui a toujours été un modèle pour moi, ainsi qu'à son compagnon, José, mon conseiller et dépanneur informatique préféré : au-delà de votre soutien dans mon travail, je vous remercie pour le bonheur apporté par la mise au monde, cette année, de Liza, mon adorable filleule. Une dernière pensée chaleureuse se porte en direction de mes amis les plus proches, Francis Salvador et Frédéric Cadiot, toujours là pour donner un coup de main, Céline Martz comprenant mieux que quiconque mes problèmes d'insomnie, ainsi que, bien évidemment, en direction de la Turquie vers toi, Yunus, dont la rencontre a enchanté la fin de ma première année de doctorat : alors que nous n'avons guère eu d'autres choix que vivre éloignés l'un de l'autre pour que je finisse ma thèse au plus vite, tu t'es toujours montré compréhensif et encourageant. C'est avec l'espoir que tourner la page des études nous aide à passer du distanciel au présentiel que je dis « *teşekkür ederim canım, anlayışın ve desteğin için* ».

Sommaire

Introduction	9
Première partie	21
Cadre théorique et conceptuel	21
Le développement de la préparation de diplômes universitaires à distance à la croisée de l'évolution des institutions, technologies et modèles pédagogiques	22
Chapitre 1 : Processus d'institutionnalisation des dispositifs de préparation de diplômes universitaires	25
1.1. L'université, une institution au croisement d'enjeux socio-économiques et symboliques.....	26
1.1.1. L'émergence progressive de l'université.....	27
1.1.2. L'université : une institution moderne.....	29
1.1.3. Après l'institutionnalisation, « l'entreprise éducative » ?	31
1.2. Tendances à la généralisation de la formation des adultes	35
1.2.1. Du XIX ^{ème} siècle à la seconde guerre mondiale : quelques grandes lignes du développement de la formation pour adultes.....	36
1.2.2. Essor et réorientation progressive de la formation pour adultes dans la France des « Trente glorieuses »	38
1.2.3. L'instrumentation sociétale de la formation.....	41
1.3. La normalisation de la formation pour adultes.....	43
1.3.1. Quelle valorisation pour la « formation tout au long de la vie » ?	43
1.3.2. Du temps de la production au temps de l'autoformation.....	46
1.3.3. Autodidaxie, autodirection et autoformation.....	49
Eléments de synthèse du chapitre 1	53
Chapitre 2 : De l'évolution des technologies	55
2.1. Une succession de technologies au service de l'enseignement et du développement de sa forme « distanciée ».....	55
2.1.1. L'introduction de technologies en vue de diffuser l'enseignement : le développement des cours par correspondance.....	56
2.1.2. Les médias comme « instrument-support » d'enseignement.....	57
2.1.3. De l'informatique aux NTIC	58
2.2. Quelle appropriation pédagogique ?.....	59
2.2.1. Les technologies dans l'enseignement : quelle intégration ?	60
2.2.2. La nécessaire formation à l'usage des technologies ou « les technologies enseignées pour elles-mêmes ».....	61
2.2.3. Entre innovations technologiques et pédagogiques : quelques théories.....	64
2.3. De l'introduction des technologies dans l'enseignement à la théorisation de la FOAD	68
2.3.1. De l'intégration des technologies dans l'éducation au renouvellement pédagogique ?	69

2.3.2. Le développement du e-learning dans l'enseignement supérieur : de l'Amérique à l'Europe	71
2.3.3. La création des campus numériques en France	74
Eléments de synthèse du chapitre 2	77
Chapitre 3 : Un questionnement de l'activité en termes d'usages sociaux constitutifs du dispositif	78
3.1. De la participation des technologies au dispositif à la question des usages sociaux....	80
3.1.1. Qu'est-ce que l'innovation ?.....	81
3.1.2. Que sont les usages sociaux ?.....	86
3.1.3. Innovation et usages sociaux : un même processus.....	90
3.2. Une conception du dispositif au jour de l'activité.....	93
3.2.1. Activité/ interactivité/ interaction : au cœur de la formation, repenser les rôles et pratiques.	94
3.2.2. Approches disciplinaires et appréhension du dispositif dans le champ de l'éducation	97
3.2.3. De l'entre-deux à l'activité : une appréhension située du dispositif.....	100
3.3. Méthodologie d'enquête : terrain d'observation et ligne de conduite pour l'analyse	102
3.3.1 Questionnement	102
3.3.1.1. Problématique et hypothèses	102
3.3.1.2. Démarche de recherche	104
3.3.1.3. Terrain d'enquête	110
3.3.2. Exploitation des données existantes	111
3.3.2.1. Les comptes-rendus des réunions du comité de pilotage	111
3.3.2.2. Les fils de discussion.....	112
3.3.2.3. Données d'inscription et relevés d'activités des apprenants	114
3.3.3. Réalisation et analyse d'entretiens	114
3.3.3.1. Les entretiens semi-directifs.....	114
3.3.3.1.1. Le choix des acteurs.....	115
3.3.3.1.2. La conduite des entretiens	121
3.3.3.1.3. Les méthodes d'analyse	124
3.3.3.2. Contacts complémentaires et questionnaires ouverts.....	130
Eléments de synthèse du chapitre 3 et de l'ensemble du cadre théorique (partie 1).....	132
Deuxième partie	137
Approche empirique	137
Du dispositif « écrit » au dispositif « vécu »	137
Chapitre 4 : Fondements et fonctionnements du dispositif ou le décalage entre usages prévus et usages effectifs	138
4.1. L'histoire d'un campus numérique ou le DAEU <i>Pegasus</i> comme organisation.....	138
4.1.1. Constitution du Consortium et inscription institutionnelle	138
4.1.2. L'activité de scénarisation ou la fonction d'auteur	143
4.1.3. L'activité tutorale, dynamique de la formation à distance	144
4.2. Des pratiques d'apprentissage à l'exercice du tutorat ou les habitudes pesant sur le changement de modèle pédagogique.....	147
4.2.1. De pratiques d'apprentissage plutôt traditionnelles... ..	148
4.2.2. ... au développement d'une autonomie imposée.....	150

4.2.3. Vers un difficile accompagnement.....	152
4.3. De l'homme à la machine ou l'influence des contraintes techniques et représentations sur les pratiques de formation	154
4.3.1. Entre diffusion et choix technologiques	154
4.3.2. Outils de communication synchrone : vers des échanges plus directs ?	157
4.3.3. Des outils aux échanges : vers quelle appropriation des moyens de communication ?	159
4.4. Dynamiques à l'œuvre dans l'économie du dispositif : entre flexibilité et rigidité ...	163
4.4.1. Interdépendance des différents niveaux de dispositions et spécialisation des tâches	164
4.4.2. L'isolement des tuteurs source de réflexion et d'insatisfaction	165
4.4.3. Vers un renversement de l'ordre bureaucratique ?.....	167
Eléments de synthèse du chapitre 4.....	170

Chapitre 5 : Observation de pratiques de communication ou la vie du dispositif d'après les discussions du forum généraliste 173

5.1. L'analyse des échanges du forum généraliste : un choix d'étude	174
5.1.1. L'intérêt des messages postés sur le forum	175
5.1.2. L'influence du rythme scolaire sur les échanges.....	177
5.1.3. De l'importance de la deuxième phase à la sélection des fils	179
5.2. L'appropriation progressive du forum comme espace de communication.....	181
5.2.1. La rencontre.....	182
5.2.2. Des ressources sûres	183
5.2.3. ...à la composition des cadres... ..	185
5.3. De la sociabilité à la formation d'une communauté.....	187
5.3.1. L'appropriation du forum par le processus de théâtralisation	188
5.3.2. Du jeu à la réflexion : les mêmes modes de communication	189
5.3.3. Une socialisation propice à la constitution d'une communauté de formation....	190
5.4. De la communication à la formation : quelle orchestration possible pour les tuteurs ?.....	193
5.4.1. La théâtralisation : une instrumentalisation possible pour l'activité tutorale ?..	193
5.4.2. L'intervention des tuteurs en question.....	195
5.4.3. Effets observés de différents types d'intervention	196
Eléments de synthèse du chapitre 5.....	198

Chapitre 6 : Le dispositif à la croisée des histoires de vie..... 200

6.1. Logiques sociales des apprenants	201
6.1.1. Le monde du devenir ou la logique de l'insertion sociale et professionnelle animer par le vouloir.....	203
6.1.2. Le monde de l'intérêt ou la logique de la réorientation animée par l'aimer	206
6.1.3. Le monde de l'accomplissement ou la logique de persévérance animée par la volonté de continuer	209
6.1.4. Le monde de la reconnaissance ou la logique de satisfaction personnelle animée par le souhait de prouver.....	212
6.2. Logiques sociales des concepteurs, administrateurs et tuteurs.....	216
6.2.1. Le monde du changement ou la logique de la création	216
6.2.2. Le monde du soutien ou la logique de l'adaptation.....	220
6.2.3. Le monde des possibles ou la logique de stimulation	223

6.2.4. Le monde de la conformité ou la logique d'exploration	225
6.3. Les logiques d'action entre mondes sociaux et dynamiques identitaires	228
6.3.1. Des logiques sociales aux logiques d'actions ou les dynamiques de l'activité..	228
6.3.2. L'engagement des apprenants en formation à l'articulation de transactions biographiques et relationnelles	233
6.3.3. Transformation et présentation de soi ou la question de l'énonciation	236
6.4. Reprendre ses études pour une formation tout au long de... quelle vie ?	246
6.4.1. De la satisfaction personnelle au positionnement social : quel rôle pour le diplôme ?	247
6.4.2. Une seconde chance ou la réduction des inégalités ?	252
6.4.3. L'influence du genre sur la reprise d'études	255
Eléments de synthèse du chapitre 6.....	261
Conclusion : Des usages sociaux au <i>dispositif vécu</i>	264
Listes des figures et tableaux	278
Liste des acronymes.....	279
Glossaire choisi	281
Références bibliographiques.....	287

Introduction

« Je ne m'occupe pas de la structure de la vie sociale, mais de la structure de l'expérience individuelle de la vie sociale. » (Goffman, 1974/1991, p. 22)

« Connaissance », tel est le concept censé animer l'évolution socio-économique des sociétés modernes. A l'occasion du Conseil de Lisbonne en mars 2000, l'Union européenne s'est effectivement assignée comme objectif de devenir, à l'horizon 2010, l'économie la plus dynamique et la plus importante au niveau mondial, le moyen supposé étant l'adoption d'une « économie de la connaissance » c'est-à-dire d'une économie reposant essentiellement sur l'éducation, le développement des connaissances scientifiques et techniques, la production et l'utilisation de nouvelles technologies ainsi que la recherche et le développement. Le Conseil et la Commission ont ainsi fixé entre autres priorités pour 2010 « que l'Europe soit une référence mondialement reconnue pour la qualité et la valeur de ses systèmes et établissements d'éducation et de formation ». Priorité qui se décline à travers une série d'objectifs, parmi lesquels « améliorer l'éducation et la formation des enseignants et des formateurs », « fournir des équipements et des logiciels éducatifs adéquats afin d'optimiser l'utilisation des TIC et de l'apprentissage en ligne dans les pratiques d'enseignement et de formation », « encourager à exploiter au mieux les techniques d'enseignement et d'apprentissage novatrices basées sur les TIC. » (Gérard, 2002, p. 18) Ainsi, « la connaissance », susceptible d'être la source du dynamisme économique, est elle-même le résultat de processus d'éducation et de formation supposés atteindre d'autant mieux leur objectif qu'ils intègrent l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) notamment en vue de « l'apprentissage en ligne » qui n'est autre qu'une des possibles modalités de l'enseignement ou de la formation à distance.

En toile de fond, l'idée que le recours aux TIC permet d'accroître la qualité des dispositifs d'éducation et de formation, semble basée sur l'hypothèse qu'un tel recours participerait à un renouvellement mélioratif des « techniques d'enseignement et d'apprentissage » et permettrait la satisfaction des nouveaux besoins de formation. Le surcroît de qualité ainsi engendré servirait l'Europe non seulement du point de vue direct de son économie mais aussi de celui, plus indirect, du prestige (ayant lui aussi ses liens économiques) comme l'indique l'idée de devenir une « référence mondialement reconnue » en termes de « systèmes et établissements de formation ». L'idée vectrice de cette pensée n'est autre que celle d'une « frontière technologique » qui serait progressivement atteinte par les économies européennes ou, autrement dit, d'une sorte de limite des capacités de production reposant sur la technologie qu'il serait possible de dépasser grâce à la connaissance. Dès lors, c'est dans le domaine de l'enseignement, de la recherche et de l'innovation qu'il convient d'agir, d'après le rapport de E. Cohen et P. Aghion (2004, p. 137) plaidant pour « une adaptation d'urgence de notre enseignement supérieur à l'avènement des nouvelles

technologies de l'information et à l'intensification de la concurrence mondiale en matière de recrutement des meilleurs enseignants et des meilleurs élèves. »

Il est ainsi intéressant d'observer la manière dont la connaissance semble facilement objectivable et instrumentalisable, considérée à la fois comme fin et moyen économique à l'insu de toute conception cognitive ou sociale de l'avènement d'une telle connaissance. Au quotidien, cet esprit de pensée est bien antérieur au Conseil de Lisbonne et ne cesse de se manifester par le développement du travail par missions (CDD, travail intérimaire, etc.) grâce auquel les entreprises sélectionnent, dans le vaste champ des connaissances incarnées, les compétences momentanément nécessaires à leurs activités¹.

Volontés politiques et économiques visant l'accroissement des connaissances, d'une part, et appropriations individuelles de l'injonction à être détenteur de compétences reconnues, d'autre part, semblent ainsi converger vers le développement des moyens nécessaires à la mise en oeuvre de l'avènement et/ou de la validation de compétences dans le cadre de ce que J. Bindé (2003) présente comme l'un des axes essentiels du « nouveau contrat social » (remplaçant celui de l'après seconde guerre mondiale alliant fordisme et Etat-providence), à savoir « l'éducation pour tous, tout au long de la vie » :

C'est un chantier immense, qui devra être le grand projet des prochaines décennies. Dans cette perspective, il faudra faire de l'éducation pour tous tout au long de la vie un véritable enjeu démocratique, et donc démanteler l'apartheid scolaire et universitaire en pleine expansion.

L'éducation semble ici envisagée comme l'appropriation de savoirs reconnus comme tels par les institutions scolaires. L'enjeu de l'accès aux savoirs académiques est également celui de la reconnaissance, théorisé par différentes approches économiques d'inspiration néoclassique, telle celle du *signaling*, enjeu qui se traduit notamment par l'existence de diverses formes de certifications (Maillard et Rose, 2007). Socialement tenus pour preuve de l'acquisition de certains savoirs mobilisables, ces « signaux » potentiels sont recherchés comme garantie implicite à tout contrat de travail, ce dernier étant non seulement d'ordre juridique mais aussi économique, culturel et social. Si, alors qu'elle avait été conçue pour prévoir les besoins de formation, la nomenclature interministérielle des niveaux de formation créée en 1969 est, ainsi, davantage utilisée comme un outil de

¹ Alors que le potentiel économique d'un pays était encore pensé en terme de bras à l'apogée de la société industrielle, l'avènement d'une société davantage centrée sur les services et la production de techniques de pointe amènerait à parler davantage en terme de « cerveaux ». Les naissances encouragées ne sont dès lors plus tant quantitatives que qualitatives. Cependant, les compétences acquises dans la sphère des « services » de l'éducation et de la formation n'y sont pas figées et sont notamment utilisées dans l'industrie. En effet, alors que T. Méot publiait en 2001 et 2002 deux articles mettant en relief le rôle toujours fondamental de l'industrie dans l'économie française, il paraît quelque peu difficile de qualifier les économies européennes contemporaines de « post-industrielles » tel que le faisait, dès 1973, le sociologue américain D. Bell, souhaitant ainsi souligner une évolution faisant passer des relations hommes-machines aux relations entre hommes. Ce dernier point de vue semble d'ailleurs être de plus en plus remis en question par les évolutions actuelles comme on peut le voir dans le champ de l'éducation.

référence pour juger de l'adéquation entre formations, diplômes et catégories d'emplois ; plus encore que les niveaux, ce sont bien les certifications qui jouent le rôle de signaux de compétences² sur le marché du travail (Dauty, 2007). Ce dernier établissant ainsi une hiérarchie entre les différentes certifications, toutes ne se valent pas. C'est effectivement en tant qu'il est délivré par l'université considérée comme institution nationale, que le diplôme jouit d'une certaine image de fiabilité en faisant une certification convoitée. Et c'est toujours bien de reconnaissance dont il s'agit ici dans la mesure où, le diplôme, s'il est délivré par l'université, ne repose pas forcément sur les compétences acquises au sein même de cette institution, les savoirs valorisés ayant effectivement pu être acquis tant dans un groupe social (langue maternelle apprise dans la famille et pouvant être valorisée comme langue étrangère dans le pays d'études mais aussi compétences acquises grâce à l'activité de travail amenant à l'émergence de la VAE) qu'au sein d'autres organisations (souvent privées) préparant à l'obtention de ces diplômes. C'est donc la visée de reconnaissance (comme action) qui conduit non seulement à la volonté d'accès à la reconnaissance (comme fait) mais plus précisément à cette forme de reconnaissance spécifique qu'est le diplôme délivré, principalement, par les universités, institutions étatiques³ qui jouent, dès lors, un rôle de garant faisant défaut à de multiples organisations délivrant titres ou autres certifications. C'est ainsi que J. Rose (2007, p. 73) présente la spécificité du diplôme de la façon suivante :

Porté par l'Etat, il vise principalement à sanctionner ou valider un parcours éducatif destiné à des jeunes, dans le cadre de la scolarité obligatoire ou au-delà. L'objectif certifié est un ensemble de connaissances acquises et attestées par une procédure de validation officielle, le système des examens. Chaque diplôme s'inscrit dans une structure d'ensemble permettant des progressions et imposant des pré-requis. La reconnaissance est particulièrement forte tant du point de vue de l'espace concerné (le diplôme a un fort degré de généralité, une reconnaissance nationale, une forte image sociale) que du temps (le diplôme vaut pour toute la vie), de la forme (nombre de diplômes sont reconnus dans les conventions collectives et dans les classifications en niveaux et spécialités et la détention de certains diplômes conditionne l'accès aux concours de la fonction publique ou à des professions réglementées) ou des opportunités que le diplôme offre dans les registres scolaires (poursuite, équivalences, passerelles) et professionnels (critère d'embauche, condition de tenue d'un poste de travail, critère de promotion). On peut aussi dire que le diplôme remplit de multiples fonctions relevant de registres différents : poursuite d'études, accès à l'emploi, moyen d'évoluer dans sa carrière, sanction d'une formation, validation de compétences, etc.

² Bien qu'elle ne soit pas l'objet de notre discussion, au-delà du constat de la fonction de signal joué par le diplôme, la question plus profonde est, évidemment, celle du lien entre compétence et certification comme le mettent notamment en relief les recherches du Céreq : « Postuler que la possession d'un niveau de formation/ d'un titre autorise l'accès à un emploi correspondant, signifie que la hiérarchie des emplois repose sur la qualification et que la qualification se définit par la formation. Or si le diplôme sert de repère et est un outil de mesure synthétique de la nature des compétences acquises, cela ne signifie pas que les compétences se réduisent à un diplôme et cela n'exclut pas que d'autres types de compétences soient requises pour la qualification ni que les qualifications puissent être acquises par d'autres voies. » (Dauty, 2007, p. 291)

³ Contrairement à ce qui peut être observé dans d'autres pays tels que les Etats-Unis, le Japon ou l'Allemagne, en France, ce ne sont pas tant le marché, les réseaux de production ou les associations industrielles que l'Etat qui jouent un rôle prédominant dans la construction des diplômes. (Rose, 2007, p. 79)

En dépit d'une certaine « dévalorisation des diplômes » (Passeron, 1982) en terme de « rentabilité économique » sur le plan salarial, conséquence d'un accroissement de l'offre de diplômés supérieur à la demande, la reconnaissance économique et sociale de tout un chacun demeure donc, au moins partiellement, déterminée par la détention de certifications dont la plus sûre reste le diplôme. Tandis que la formation professionnelle est quelque peu dévalorisée en France, l'obtention de diplômes généraux attire nombre d'actifs prenant le chemin de la « formation tout au long de la vie ». L'enjeu individuel et social (Rose, 2007, p. 66) du diplôme, se traduit donc par une double nécessité : celle, pour les individus, de l'acquisition de connaissances/compétences et diplômes l'attestant, celle, pour la société de la création de dispositifs préparant à l'obtention de ces diplômes. Or, l'accroissement des effectifs et, surtout, la diversification des demandes tant en terme de contenus que de rythme d'apprentissage implique d'offrir de nouvelles modalités de préparation de ces diplômes. C'est notamment dans cette perspective qu'est encouragé le développement de la formation dite « ouverte et à distance » (FOAD) reposant sur les TIC et impliquant une reconfiguration de l'offre nationale de formation. Mais qu'entend-on par dispositif de FOAD et dans quelle mesure ce mode de formation est-il susceptible de jouer un rôle dans l'accès à la formation ?

Cet acronyme qualifie la formation « d'ouverte et à distance ». Que l'on parle d'enseignement ou de formation, l'idée de distance semble être la plus ancienne. La distance alors envisagée est, en premier lieu, d'ordre géographique et évolue avec les changements technologiques. Outre les cours par correspondance véhiculés par support papier, différentes technologies ont été mises au service de la formation comme nous le verrons dans la thèse. C'est ainsi que le CNED (2005), qui demeure l'institution la plus connue de l'enseignement par correspondance en France, a progressivement varié ses supports d'enseignement⁴ et s'est associé à plusieurs universités dans le cadre de la création de l'université thématique *Aunegé* visant la conception et le développement d'un portail d'information sur l'offre numérique nationale existant en économie et gestion, en matière d'enseignement supérieur. CNED et universités mutualisent également leurs ressources dans le cadre de campus numériques tel que *Canegé*⁵, *Canufle*⁶ ou *Forse*⁷. Avec la création de campus numériques, dont il n'est souvent pas membre, puis celle d'universités virtuelles, la place du CNED tend à se modifier dans le paysage de la formation à distance française : désormais, en plus des initiatives locales de mise en ligne de cours, plusieurs universités se sont associées dans des projets variés, prenant vie sous l'impulsion du ministère de l'Education nationale et de la recherche. Ainsi, « Soucieux de préserver l'excellence de l'enseignement supérieur et de le moderniser » (Educnet), le ministère de l'Education nationale et de la recherche a lancé trois appels à la création de

⁴ Rapport d'activité en ligne : <<http://www.cned.fr/institution/presentation/rapport2005.pdf>>

⁵ Campus Numérique en Economie et Gestion constitué de l'association du CNED et de cinq universités (Paris Dauphine, Pierre Mandès France, Nancy, Nice Sophia Antipolis, Paris sud Jean Monet).

⁶ CAmpus NUmérique Français Langue Etrangère regroupant l'université de Lyon et l'ENS Lettres et sciences humaines de Lyon, en partenariat avec le CNED, l'université de Bourgogne et celle de Franche-Comté.

⁷ Formation et Ressources en Sciences de l'Education, œuvre du CNED et de deux universités (Rouen, Lyon 2).

campus numériques en 2000, 2001 et 2002 afin de favoriser la constitution de consortium proposant une offre de FOAD compétitive sur le marché international et participant à l'objectif de formation tout au long de la vie en permettant « d'accéder à la formation à partir de lieux proches ou distants selon des temps et à des rythmes choisis par l'apprenant et tout au long de sa vie »⁸. Suite à ces appels, en avril 2003, 64 campus numériques⁹ de FOAD avaient été labellisés ainsi que 4 campus numériques spécifiques dits « environnements numériques de travail » ne proposant pas, en tant que tel, la préparation de diplôme à distance, mais offrant aux différents acteurs de la formation l'accès aux ressources, services et outils numériques en rapport avec leurs activités via un portail personnalisé de type bureau virtuel. « Actuellement, 8 régions, 22 départements, 14 académies et plus de 200 établissements du secondaire sont impliqués dans un projet ENT » (Rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'éducation nationale, 2006). L'objectif de la création d'ENT, particulièrement sollicitée en 2002, n'est ainsi pas tant la mise à distance de la formation que l'introduction de l'usage des TIC dans les parcours de formation en présentiel. Il s'agit, par là, de proposer des solutions techniques afin de fournir des services intégrés aussi bien d'ordre administratif que liés à la scolarité ou à la pédagogie. Bien que suivant une formation en présentiel, les étudiants peuvent ainsi pratiquer certaines activités via ces environnements.

La présence plus ou moins forte des TIC dans les dispositifs de formation conduit ainsi à la création de dispositifs dits « hybrides », allant du « présentiel enrichi » au « présentiel quasi inexistant » selon le référentiel proposé par *Competice*. Ainsi, tandis que le suivi de formations traditionnelles en présentiel pose problème pour les adultes actifs, G. Jacquinet montre, dès 1993, que la formation à distance est considérée comme un moyen de résorber ou, tout du moins, de construire des ponts permettant de dépasser les difficultés soulevées par les distances tant spatiales (ou géographiques), temporelles (question des moments et rythmes d'apprentissage et d'échange) et technologiques (question de l'équipement et des compétences) que par les distances socio-économiques (enjeux du travail et de la concurrence), socio-culturelles (idée du droit à l'éducation pour tous) et pédagogiques. Le passage des termes d'enseignement puis formation à distance à celui de formation ouverte et à distance semble refléter ce souhait d'une plus grande adaptation de la formation à l'individu. Les dispositifs de FOAD mettent ainsi en œuvre des modalités incluant plus ou moins de présentiel afin de favoriser l'accessibilité géographique et l'individualisation des rythmes de formation. Toutefois, contrairement à la conception de l'ouverture comme possibilité inconditionnée d'accès à la formation défendue par l'UNESCO¹⁰ et dans

⁸ <<http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm>>

⁹ « Un campus numérique est un dispositif de formations modularisées, répondant à des besoins d'enseignement supérieur identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation. » (Educnet)

¹⁰ L'UNESCO distingue enseignement à distance et apprentissage ouvert : « bien que les deux termes soient souvent employés l'un pour l'autre, la notion d'apprentissage ouvert fait référence à une certaine conception de l'accès à la formation, conception qui tend à affranchir l'accès à l'éducation des barrières de toutes natures : matérielles, culturelles, sociales, institutionnelles... L'une de ces barrières étant celle des diplômes fixant les conditions d'accès à l'enseignement supérieur » (Marot et Darnige, 1996).

laquelle s'inscrit la création de l'Open University britannique en 1969, en France l'idée d'ouverture tend davantage à refléter cette adaptation aux choix et rythmes des individus que permet la formation à distance. Ainsi, dans notre pays, seul le CNAM peut être considéré comme une institution véritablement ouverte (Perriault, 1996) en ce sens qu'elle admet les non-diplômés à suivre une formation continue ou un enseignement supérieur. La préparation des autres diplômes universitaires est conditionnée par l'obtention du diplôme de niveau inférieur, le premier diplôme de l'enseignement supérieur n'étant autre que le baccalauréat. Ce dernier, qui apparaît dès le XIII^{ème} siècle comme premier grade des facultés d'arts, de théologie, de droit et de médecine est réorganisé par Napoléon Ier en 1808 après que la révolution eut supprimé les universités. Le baccalauréat devient alors un grade d'Etat à l'instar de la licence et du doctorat. Il prend une forme proche de celle actuelle avec un baccalauréat ès lettres préalable aux autres baccalauréat (sciences, droit, médecine, théologie).

Au cours du XIX^{ème} siècle deux groupes de baccalauréats se distinguent : les baccalauréats ès lettres et ès sciences que l'on prépare au sein des lycées, et les trois autres baccalauréats qui sont des grades intermédiaires des études supérieures menant à la licence. En 1927 les baccalauréats ès lettres et ès sciences sont remplacés par le baccalauréat de l'enseignement du second degré dont les épreuves demeureront cependant durant longtemps encore organisées par les facultés des lettres et sciences humaines et les facultés des sciences. Les baccalauréats de l'enseignement supérieur eux disparaissent, le baccalauréat en droit étant notamment remplacé par le DEUG de droit. (wikipédia.org)

Alors que, dans certains pays, les droits d'entrée sont soumis à des barèmes différents selon les filières, le principe de libre-entrée permet actuellement à tout titulaire du baccalauréat de s'inscrire à l'université dans le cursus de son choix. Ainsi, l'accès aux études supérieures est conditionné par la détention du baccalauréat dont la préparation s'effectue au cours de l'enseignement secondaire. Dès lors, le fait de ne pas avoir fréquenté le lycée ou d'en être sorti sans l'acquisition du diplôme va à l'encontre de toute volonté de suivre une formation universitaire comme de celle d'accéder aux emplois de niveau IV. Si la démocratisation de l'enseignement a favorisé l'accès au lycée et l'obtention du baccalauréat par un nombre croissant d'individus, il semble difficile, pour les actifs majeurs de retourner au lycée. C'est ainsi qu'outre la préparation du baccalauréat, la reconnaissance d'autres diplômes jugés équivalents ou la validation d'acquis, depuis les années 1950, l'accès à l'université est permis par le passage d'un examen spécifique. Accessible en fonction du niveau mais sans diplôme antérieur, la préparation, à distance, de ce qui se présente désormais comme le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU), équivalent du baccalauréat, peut être considérée comme la seule formation universitaire admettant les deux conceptions de l'ouverture tout en confortant, presque paradoxalement, la nécessité d'un diplôme général pour accéder aux filières universitaires.

Remontant au milieu du XX^{ème} siècle, l'origine du DAEU s'inscrit dans une logique de formation continue visant la promotion sociale comme nous le détaillerons en première partie. C'est ainsi qu'en 1958, la préparation de ce qui est alors appelé « examen spécial

d'entrée dans les universités » (ESEU) est confiée aux instituts de promotion supérieure du travail (IPST) récemment créés. Le cabinet du ministère indique ainsi :

J'attache une toute particulière importance à la mise en place de ce cycle qui doit permettre d'ouvrir l'enseignement supérieur aux candidats méritants issus des couches laborieuses. Dans les académies où n'existe encore aucune préparation à l'examen d'entrée en Faculté institué par le décret du 27 novembre 1956, le 1^{er} cycle de la promotion supérieure du travail doit assurer la préparation à cet examen pour l'option sciences.¹¹

A la rentrée 1979, le programme de l'IPST de Strasbourg met toujours en avant l'objectif de promotion professionnelle et sociale comme l'un des trois motifs pouvant amener à préparer l'ESEU, les deux autres motifs étant la « reconnaissance, par un diplôme, d'un niveau résultant d'une qualification ou d'une promotion déjà acquise » et la « conversion vers des emplois plus satisfaisants. » Mais alors que l'examen proposé dans une filière littéraire (ESEU A) ou scientifique (ESEU B) permettait d'accéder au niveau baccalauréat il ne le certifiait pas (il s'agissait d'un examen et non d'un diplôme).

Peu ou pas reconnu, la réussite à l'ESEU ne permettait pas à coup sûr d'obtenir les avantages professionnels dont bénéficiaient les bacheliers. Soulignant ce statut équivoque de l'ESEU, des associations se sont constituées qui ont fait pression pour qu'une solution soit trouvée permettant à ceux qui réussissaient à cet examen de disposer de bénéfices égaux à ceux procurés par le baccalauréat. (Fijalkow, 2004, p. 160)

C'est ainsi que le décret du 3 août 1994¹² vient instituer le DAEU, habilité par le ministère de l'Education nationale, à l'instar de tous les diplômes universitaires nationaux. Ce diplôme s'adresse aux adultes âgés d'au moins 24 ans ou âgés de 20 ans justifiant de deux années d'activité professionnelle. D'où le démenti de la présentation du DAEU comme un baccalauréat au rabais : « Le DAEU n'est pas une bouée de sauvetage pour les jeunes lycéens recalés au baccalauréat. En effet, seuls sont admis à s'inscrire les adultes ayant arrêté leurs études initiales depuis au moins deux ans. » (Fijalkow, 2004, p. 161) Tout comme pour l'ESEU, deux séries A et B existent, dans la série A le français et une langue vivante sont obligatoires, dans la série B, le français et les mathématiques sont obligatoires, les deux disciplines obligatoires sont accompagnées de deux matières optionnelles que l'étudiant peut choisir parmi celles proposées dans son université d'inscription. Initialement préparé en cours du soir à question d'environ trois cents heures sur un an, la préparation à ce diplôme peut également s'effectuer par correspondance via le CNED et certaines universités. Elle est aussi proposée, depuis quelques années, en FOAD (incluant l'accès à des contenus de formation en ligne ainsi qu'à un service de tutorat) dans un campus numérique dont l'étude monographique fait l'objet de cette thèse. En effet, tandis que les enquêtes nationales soulignent qu'au moins 36% des adultes se préparant au DAEU sont issus de « milieux défavorisés » (Rodrigues, 2006) et connaissent, pour la plupart, des difficultés de divers ordres, force est de se demander si l'accès à ce diplôme offrant, d'une

¹¹ Circulaire du 26 mars 1958 paru dans le BOEN n°15, p. 1150. Nous remercions F. Crézé pour nous avoir fourni une copie de ce document.

¹² < http://www.univ-evry.fr/pdf/univ_evry/cevu/dae.u.pdf >

part, la possibilité de continuer des études et de passer des concours de niveau IV et, d'autre part, une revalorisation de soi, est facilité par l'individualisation permise par sa mise à distance. En effet, si grâce aux technologies la FOAD permet de dépasser les difficultés de l'ordre de la localisation géographique et, dans une certaine mesure, du rythme de formation, elle ne résout pas, voire pose, d'autres contraintes telles que celle de posséder ces technologies et les compétences nécessaires à leur utilisation (Charlier, 2000). Evidemment, les questions de l'équipement et de l'« alphabétisme informatique » sont moins problématiques dans les pays dits développés que dans ceux considérés comme en voie de développement. Toutefois, même dans notre pays, ils sont susceptibles de constituer des freins à la formation d'un public tel que celui du DAEU. Cependant, plus encore que la seule distance technologique, il s'agit pour ces sujets ayant arrêté leurs études depuis un temps quelquefois assez long, de se familiariser non seulement aux technologies mais également aux choix pédagogiques liés à l'implémentation des différents outils. Ainsi, même sans contraintes géographiques ni moments précis de connexion, selon les horaires de formation qu'ils choisissent ainsi que selon leurs aptitudes à utiliser les moyens de communication mis à leur disposition et à faire preuve de l'autonomie requise dans le cadre de modèles pédagogiques auxquels ils ne sont pas forcément familiers, les étudiants seront plus ou moins seuls sur la plate-forme et auront plus ou moins l'opportunité de trouver réponse à leurs questions rapidement. Or, les recherches portant sur la formation aussi bien en présentiel qu'à distance mettent en relief que les liens socio-affectifs se tissant dans le cadre de la formation jouent un rôle important dans le processus de formation (Postic, 1986 ; Glikman, 2002 ; Debon, 2002 ; Fenouillet et Déro, 2006 ; Deschênes et Maltais, 2006 ; Grosjean, 2006). Dans le cadre de la FOAD, la médiation humaine et le sentiment de présence sont présentés comme fondamentaux pour contrer le sentiment d'isolement, endiguer les abandons et favoriser un bon suivi de la formation. L'accompagnement et l'ensemble des échanges humains en lien avec la formation apparaissent, dès lors, comme les principaux ponts permettant d'« apprivoiser la distance et supprimer l'absence » (Jacquinot, 1993).

Tandis que le DAEU s'inscrit dans une démarche non pas de poursuite mais de reprise d'études effectuée par des individus aux parcours et modes de vie disparates, la préparation d'un tel diplôme à distance pose ainsi de nombreuses questions en termes de conceptions et pratiques de formation¹³. Alors qu'en avançant la question « Où commencent les dispositifs et où finissent les cours classiques ? » sans y répondre, M. Pothier (2003, p. 111) invite à considérer que les cours en présentiel ne sont pas censés mettre en oeuvre des dispositifs, que ces derniers auraient donc pour spécificité d'impliquer les TIC, et, finalement, que la frontière entre les deux est floue, il nous semble essentiel de ne pas en

¹³ Quels motifs sont susceptibles d'expliquer le choix des divers types d'acteurs (concepteurs, tuteurs, étudiants) de participer à un dispositif de formation à distance alors que son équivalent existe en présentiel ? Dans quelle mesure concepteurs et tuteurs parviennent-ils à prendre en compte la diversité des étudiants auxquels s'adresse l'offre de formation ? Quels types de liens se créent-ils entre étudiants et/ ou entre étudiants et tuteurs ? Comment ces apprenants, qui ont quitté relativement tôt un système scolaire généralement fondé sur un modèle pédagogique transmissif et présentiel, se forment-ils dans un dispositif impliquant une forte autonomie ? Quels rôles les technologies jouent-elles dans les pratiques de formation ?

rester à une conception ingénierique du dispositif de formation¹⁴. L'apprivoisement des différentes formes de distances (Jacquinot, 1993 ; Deschênes et Maltais, 2006) impliquant, au-delà des systèmes, des acteurs, nous proposons de nous intéresser davantage au « vécu » qu'au « technique », à l'« interaction » qu'à l'« interactivité ». C'est ainsi qu'au terme d'une revue de littérature cherchant à saisir les évolutions et enjeux de la formation à distance pour comprendre sa forme et les questionnements qu'elle soulève à l'heure actuelle, nous posons comme question de départ de savoir si la nécessaire prise en compte de la dimension socio-affective du dispositif ne passe pas par la saisie du rôle de l'interaction dans la formation des apprenants. Nous cherchons alors à articuler deux thèses :

- Une première thèse qui se situe au niveau anthropologique et consiste à dire que l'interaction en formation est fonction de dynamiques identitaires se construisant au gré des situations vécues.
- Une seconde thèse se portant davantage sur le plan instrumental et selon laquelle les outils de communication peuvent participer à créer du lien social mais seulement dans certaines situations.

Nous intéressant ainsi aux situations de vie et d'apprentissage, lieux d'activités instrumentées exprimant les rapports opératoires, affectifs, cognitifs et sociaux du sujet à l'objet de l'activité, à lui-même et aux autres sujets auxquels cette activité renvoie, nous partons du présupposé selon lequel seule la prise en compte des situations vécues par les acteurs du dispositif permet d'appréhender la multiplicité des expériences relatives à la formation se caractérisant par l'existence de différentes zones de valeurs fonctionnelles partagées liées à la participation à un même dispositif de formation. La notion de « zone de valeur fonctionnelle partagée » que nous empruntons à P. Rabardel (1999) renvoie au fait que différents sujets vont développer le même type de genèse instrumentale dans certaines situations que ne développe pas cet auteur et auxquelles nous proposons de nous intéresser comme nous l'explicitons davantage dans le corps de la thèse.

Visant une conceptualisation permettant de rendre intelligible l'existant, ce dernier est construit de façon quelque peu originale avec deux premiers moments historiques rappelant brièvement les différentes dimensions de la FOAD afin d'en mettre en relief la complexité renfermée par le terme de dispositif. En effet, s'intéressant à la préparation d'un diplôme universitaire à distance tandis que nous manquons de recul vis-à-vis de l'essor récent des campus numériques, interroger l'idée de dispositif de FOAD amène donc, d'une part, à regarder, rétrospectivement, comment s'est développée une formation pour adultes actifs permettant la préparation de diplômes délivrés par l'université et,

¹⁴ Le terme de « dispositif » étant employé pour parler des différents modèles possibles de formation ouverte et/ou à distance, son origine semble provenir de l'ingénierie de la formation et de son attrait pour l'interactivité. En effet, d'après G. Jacquinot-Delaunay et L. Monnoyer (1999, p. 10), c'est à partir du travail sur les interfaces hommes-machines que les techniciens se sont mis à employer ce terme pour désigner « les dispositifs de commande [soit...] les techniques actuelles utilisées par l'opérateur pour dialoguer avec le système interactif ». C'est donc par le biais de l'intérêt pour l'interactivité que le dispositif, en tant qu'il est au cœur de la relation entre l'homme et la machine, est entré dans le champ des sciences humaines invitées à se pencher sur ce type de relation en raison du développement des TIC.

d'autre part, à s'intéresser au rôle joué par les technologies dans la formation. C'est ainsi afin de mieux comprendre ce qu'est la FOAD et de mettre en perspective l'histoire du DAEU ici brièvement présentée, que nous cherchons, dans la première partie, à retracer, de façon générale, l'histoire de la préparation de diplômes universitaires à distance aussi bien en terme d'enjeux que de modalités et d'acteurs. Au terme de cet historique, nous comprenons que si la formation à distance est un phénomène ancien, la nouveauté réside bien dans la complexité de ce qui est désigné par le terme de « dispositif ». Or, s'il est employé de façon récurrente, ce terme recouvre des acceptions diverses et apparaît ainsi au-delà d'un mot, être un véritable concept au sens de G. Deleuze et F. Guattari (1991, p. 21) qui, conformément à la tradition philosophique, considèrent le concept comme « une affaire d'articulation, de découpage et de recouplement », un « tout fragmentaire » revoyant à des problèmes sans lesquels il n'aurait sens. Ainsi, finissant la première partie en développant notre conception du dispositif comme entité composite évoluant en fonction de l'activité de ces acteurs, nous cherchons, la manière dont les usages sociaux des divers artefacts participent au dispositif dans son incarnation. C'est en ce sens que chaque concept « opère un nouveau découpage, prend de nouveaux contours, doit être réactivé ou retaillé » (Deleuze et Guattari, 1991, p. 23) que nous précisons alors que notre conception du dispositif part de l'écart existant entre ce qui est prescrit et effectif pour s'intéresser à l'entre-deux que constitue le vécu. Alors que notre enquête exploratoire met en avant les tensions suscitées par l'écart entre l'activité prévue par les concepteurs et celle effectivement mise en œuvre par les tuteurs et apprenants, nous en venons à interroger le vécu en formation comme rapport à l'autre et à soi via deux démarches d'investigation empirique. Une première enquête de type ethnographique consiste à analyser certains messages échangés sur le forum généraliste de la préparation au DAEU à distance afin de saisir la manière dont liens socio-affectifs et, se faisant, « identité pour soi » (Dubar, 1991), se construisent. Tandis que nous n'accédons ainsi qu'aux relations se tissant de façon visible entre différents participants de la FOAD, une seconde enquête repose sur l'analyse structurale (Demazière et Dubar, 1997/2004) d'entretiens menés auprès de différents acteurs de la formation. Celle-ci permet de faire ressortir les logiques d'actions participant à la formation de groupes se concrétisant par des types d'usages communs et de saisir l'« identité pour soi » (Dubar, 1991) donnant sens aux activités et soi des acteurs tout en assurant leur maintien au long de leur biographie. C'est ainsi qu'au point de vue du dispositif de préparation de diplôme universitaire à distance comme de celui de ses acteurs, nous ne nous intéressons pas tant à des états qu'à des processus en cours.

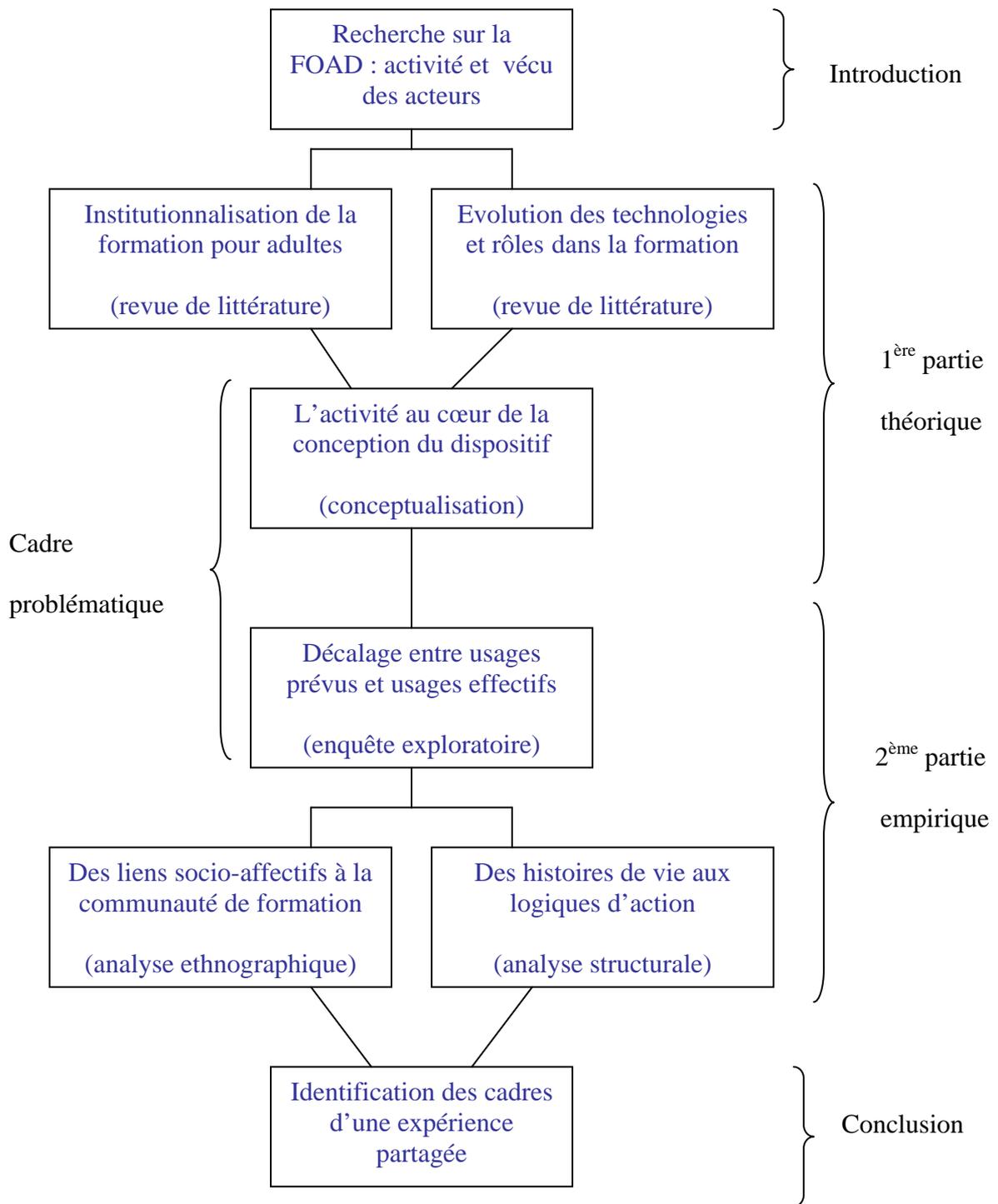
N.B. :

Nous employons indifféremment les termes d'apprenants et étudiants, de *mail* et courriel, de *chat* et clavardage afin d'éviter de trop nombreuses répétitions peu appréciées dans la langue française.

De même, dans cette optique de respect des conventions linguistiques et afin de ne pas alourdir l'écriture, hormis les cas où une distinction de genre est nécessaire, le neutre n'existant pas en français, nous suivons la règle grammaticale selon laquelle « le masculin

l'emporte ». Cette précision vise à ce que ne soit surtout pas déduit, de la forme de notre écriture, un oubli des différences genrées ou, pire, une quelconque volonté de perpétuer quelque forme que ce soit de « domination masculine »...

Figure 1 : Présentation schématisée du plan de la recherche



Première partie

Cadre théorique et conceptuel

Le développement de la préparation de diplômes universitaires à distance à la croisée de l'évolution des institutions, technologies et modèles pédagogiques

Si les ambitions politiques énoncées en introduction influencent les pratiques socio-économiques actuelles, on peut toutefois s'interroger sur bon nombre de points comme l'association des termes d'éducation et de formation dans les recommandations européennes relevées précédemment, d'une part, et la manière dont les TIC peuvent concourir à un renouvellement des pratiques d'enseignement et d'apprentissage, d'autre part.

Alors que le terme d'éducation présuppose un public de mineurs tandis que celui de formation se rapporterait à un public d'adultes, une telle distinction ne semble pas facilement tenable ne serait-ce qu'en raison d'idées telles que celles d'éducation et de formation permanente. De même, les définitions proposées par les dictionnaires, tant généraux que plus spécialisés en éducation, tendent à renvoyer ces notions l'une à l'autre. Cependant, l'éducation semble être appréhendée comme un domaine plus vaste regroupant la formation (conçue comme ensemble de connaissances propres à un domaine) et à « l'acquisition de bonnes manières », à en juger par les définitions relevées par M. Bernard (1999, p. 27) dans le dictionnaire de l'éducation. C'est ainsi que, enracinant sa réflexion sur la tradition antique et la philosophie kantienne, J.-M. Labelle (2005, pp. 319-321) présente l'éducation comme un phénomène sans fin :

L'idée d'éducation implique d'elle-même, par sa référence originelle, qu'elle dure tout le temps de la vie. L'éducation apparaît donc à mes yeux comme le processus, réel et symbolique, par lequel la personne assure par elle-même dans sa relation à l'autre son propre devenir. [...] Mais les adultes n'aimaient pas l'idée d'éducation et de retour à l'école. Le terme « éducation des adultes » employé au XIX^{ème} siècle tombe alors en désuétude au profit de celui de « formation ».

La formation est ainsi considérée comme ayant un sens plus restreint lié à des savoirs, savoir-faire et savoir-être participant d'un processus de maturation tandis que l'éducation est perçue comme ayant une fonction sociale plus large de telle sorte qu'elle serait le corollaire à la vie en société. Parler à la fois d'éducation et de formation, comme le font les rapports émanant des instances politiques, revient donc à prendre en compte deux champs pas totalement superposables et recouvrant, conjointement, l'ensemble des processus façonnant l'être humain au cours de sa vie.

La mise en rapport des termes d'éducation et de formation serait ainsi porteuse de l'idée de formation « tout au long de la vie », ce qui permettrait d'expliquer l'absence de la notion d'enseignement (si ce n'est comme technique) en ce sens que, si l'on se réfère aux propositions de définitions de M. Bernard (1999, p. 42),

l'enseignement est l'action, l'art et la science de transmettre certains savoirs aux élèves. La perspective d'instruire est primordiale. Le cours magistral reste un modèle de référence

[...tandis que] la formation est l'action, l'art et la science (ou devrait l'être) de créer les conditions et la démarche pour « une mise en forme », pour travailler à des « formes », pour contribuer à façonner l'être dans son développement et la pluralité de ses attributs. Pour cela, outre le recours aux différents savoirs de l'enseignement – la formation est centrée sur la connaissance, l'agir et le devenir.

Dans la perspective d'un questionnement sur les dispositifs de préparation de diplômes universitaires, la question est ainsi tout d'abord de savoir si nous allons avoir affaire au champ de l'enseignement ou bien à celui de la formation. S'agissant de diplômes délivrés par l'université, on peut donc commencer par se demander si cette dernière est une institution d'enseignement ou de formation. A ce titre, M. Bernard (1999, p. 41) constate :

A l'université, les UER (Unités d'Enseignement et de Recherche) devenus UFR (Unités de Formation et de Recherche) n'ont pas, pour autant, provoqué le dépassement significatif de la logique d'enseignement par la logique de formation. Un universitaire s'identifie, est toujours identifié, par rapport à une discipline – par là à l'enseignement – et à la recherche. L'identification par la formation reste secondaire et bien moins valorisante au moins dans le cadre du milieu.

D'où la conclusion :

l'enseignement relève d'abord d'une discipline académique donnée (Histoire-géographie-philosophie, droit, physique, chimie, biologie etc.) alors que la formation repose sur une discipline complexe à la fois méta- et trans- disciplinaire. Dans l'un et l'autre cas, les savoirs traités diffèrent et, la formation vise aussi à la connaissance produite, construite, appropriée, génératrice de vie.

L'université semble ainsi pouvoir être considérée comme un lieu d'enseignement visant la formation, de telle sorte que, dans une volonté de simplification, nous comprendrions la formation comme l'association modulable de l'enseignement et de l'apprentissage conformément à la perspective mise en avant par F. Henri, selon laquelle le concept de formation à distance « recouvre sémantiquement les concepts de l'enseignement à distance et de l'apprentissage à distance » (Glikman et Baron, 1991, p. 65) en ce sens que l'apprentissage implique un travail personnel préparant à l'action. Cela dit, une telle appréhension ne correspond pas tant à une remise en cause de l'inertie évoquée, au profit de la reprise de la position officielle des universités ayant changé le nom des UER en UFR, que d'un changement de point de vue. En effet, si l'on ne se place pas du point de vue de l'institution mais de celui de l'apprenant et de l'injonction à la compétence qui s'impose à lui, il semblerait que ce dernier soit de plus en plus amené à être un « formé » ou un « se former », si l'on peut dire, qu'un « enseigné » et ce, tout particulièrement dans le cas des enseignements et formations à distance faisant appel à une certaine autonomie de l'apprenant comme nous le développerons par la suite.

Ainsi s'effectuerait un certain passage de l'enseignement à la formation par l'intermédiaire des TIC, passage qui aurait pour objectif le développement d'une éducation continue passant par la mise à distance des acteurs et objets de la formation, notamment dans le cadre de l'université comme nous allons le voir. Une telle orientation

ne fait pas l'unanimité. C'est ainsi que bon nombre de partisans des modes de formation dits « traditionnels » ou « classiques » critique ces perspectives et n'hésite pas à évoquer les tentatives ultérieures d'introduction de la distance dans ces processus pour prédire l'échec des orientations actuelles. En effet, alors que l'on peut faire remonter l'enseignement à distance au début du XX^{ème} siècle, celui-ci semble être resté un enseignement d'exception. Cependant, l'EAD d'il y a un siècle est-il le même que la FOAD aujourd'hui ? Autrement dit, dans quelle mesure les changements socio-économiques, institutionnels et technologiques ont-ils influencé les modes, méthodes, enjeux et représentations des enseignements et formations à distance jusqu'à la FOAD actuelle ?

C'est afin de chercher à saisir les particularités des systèmes émergeant actuellement dans une appréhension dynamique abordant successivement l'histoire de l'université et de la formation pour adultes, d'une part, des technologies et recherches scientifiques, d'autre part, que nous allons commencer par nous intéresser au processus d'institutionnalisation des dispositifs de préparation de diplômes universitaires avant de nous pencher sur la contribution de l'évolution technologique au renouvellement des pratiques et réflexions inhérentes au champ de la formation.

Processus d'institutionnalisation des dispositifs de préparation de diplômes universitaires

Après avoir structuré, depuis plusieurs décennies, un espace économique, l'Union Européenne cherche désormais à constituer un espace social et, à la jonction de ces deux espaces, un troisième qui n'est autre que celui de l'enseignement supérieur. C'est ainsi que le décret national du 8 avril 2002¹⁵ traite de la transition à effectuer entre l'organisation de l'enseignement supérieur, traditionnellement mise en oeuvre par la France, et la nouvelle organisation, visant à uniformiser les différents pays européens en ce domaine. L'article 2 explicite :

l'application nationale aux études supérieures et aux diplômes nationaux de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur se caractérise par :

- 1° Une architecture des études fondée principalement sur les trois grades de licence, master et doctorat ;
- 2° Une organisation des formations en semestres et en unités d'enseignement ;
- 3° La mise en oeuvre du système européen d'unités d'enseignement capitalisables et transférables, dit « système européen de crédits – ETCS » ;
- 4° La délivrance d'une annexe descriptive aux diplômes dite « supplément au diplôme » afin d'assurer, dans le cadre de la mobilité internationale, la lisibilité des connaissances et aptitudes acquises.

Il s'agit là d'en appeler à la mise en place du système LMD (licence, master, doctorat), mise en place qui s'effectue, en France, en quatre « vagues » de 2003 à 2006 afin de s'imposer à tous les établissements en 2007.

Le second article qui traite des principes généraux nous semble également devoir être cité tant les orientations qu'il aborde participent aux débats non seulement idéologique, mais aussi de pensées, devenus très présents au moment du croisement de ces réformes européennes avec les projets de loi de modernisation du gouvernement français, comme nous le développerons ultérieurement. Ainsi, l'article 3 stipule :

L'articulation de la construction de l'Espace européen de l'enseignement supérieur et de la politique nationale a pour objectifs :

- d'organiser l'offre de formation sous la forme de parcours types de formation préparant l'ensemble des diplômes nationaux ;
- d'intégrer, en tant que de besoin, des approches pluridisciplinaires et faciliter l'amélioration de la qualité pédagogique, de l'information, de l'orientation et de l'accompagnement de l'étudiant ;

¹⁵ Décret n°2002-482 – NOR : MENS0200157D.

- de développer la professionnalisation des études supérieures, de répondre aux besoins de formation continue diplômante et de favoriser la validation des acquis de l'expérience, en relation avec les milieux économiques et sociaux ;
- d'intégrer l'apprentissage de compétences transversales telles que la maîtrise des langues vivantes étrangères et celle des outils informatiques ;
- de faciliter la création d'enseignements par des méthodes faisant appel aux technologies de l'information et de la communication et le développement de l'enseignement à distance.

C'est à ces nouvelles perspectives, mettant l'accent sur des conceptions telles que celles d'« offre de formation », de « pluridisciplinarité » ou de « professionnalisation », que nous allons nous intéresser dans le cadre de notre réflexion sur les dispositifs préparant à l'obtention de diplôme d'enseignement supérieur en nous orientant progressivement vers ses modalités en termes de formation ouverte et à distance (FOAD) faisant appel à un vaste ensemble de technologies. Nous verrons ainsi la manière dont ces différents objectifs, d'inspirations plus ou moins récentes, se sont progressivement liés, convergeant désormais vers une même orientation concernant notamment l'institution étatique d'enseignement et de formation pour adultes (considérés ici comme l'ensemble des personnes majeures), à savoir, l'université. Comment cette dernière prend-elle en charge, depuis sa création, la préparation d'adultes au diplômes qu'elle délivre ?

1.1. L'université, une institution au croisement d'enjeux socio-économiques et symboliques

De même que dans les développements ultérieurs, nous allons principalement envisager les universités dans le contexte spatio-temporel de la société française, essentiellement à partir du XIX^{ème} siècle, passant d'une caractérisation de quelques grandes orientations à une vue plus détaillée au fur et à mesure du rapprochement vers l'époque actuelle. Cependant, nous remarquons, à l'instar d'A. Prost (2004, préface), que « les universités d'après 1968 n'ont pas trouvé leurs historiens », de telle sorte que certains repères manquent et que nous allons davantage chercher à dégager quelques lignes de force plutôt qu'à retracer véritablement l'histoire de ces institutions.

L'Université a longtemps constitué l'exemple presque parfait d'une « institution » au sens traditionnel de ce terme, c'est-à-dire d'une organisation reposant sur des valeurs reconnues comme légitimes et centrales pour la société ; étroitement associée à la classe dirigeante et gérée selon des normes décidées par les autorités politiques centrales. (Encyclopédie Universalis 98)

Partant de cette considération de l'université comme institution, nous allons brièvement brosser quelques traits marquants de la création et de l'évolution de l'université avant de nous focaliser sur les questions actuelles.

1.1.1. L'émergence progressive de l'université

Si quatre siècles avant notre ère, l'Académie platonicienne constituait déjà le prémisses des universités à venir, ce n'est qu'à partir du XII^{ème} siècle que les universités, en tant qu'organisations d'enseignement, apparaissent en Europe. Au cours de cette époque moyenâgeuse, les établissements universitaires dépendent de l'Eglise et sont influencés par la division sociale du travail à la source de la distinction des métiers et de leur organisation en corporation. En effet, les universités qui sont alors progressivement fondées obtiennent, à l'instar des autres corporations, statuts et privilèges spécifiques parmi lesquels on peut déjà noter le monopole d'attribution des grades universitaires. C'est ainsi que la jouissance de privilèges, conditionnée par le rassemblement en corporations, invite de plus en plus d'historiens à en faire la probable cause du rassemblement en université de maîtres issus de multiples écoles. Conformément aux autres corporations, la logique de métier institue ces maîtres en professionnels de la production et de la reproduction du savoir.

A cette division universitaire en corporations ou « nations » reposant sur l'entraide, se superpose une subdivision, d'ordre disciplinaire, en facultés qui sont alors au nombre de quatre, à savoir : la théologie, le droit, la médecine et les arts. Ces derniers, regroupant le « trivium » (grammaire, rhétorique et dialectique) et le « quadrivium » (arithmétique, géométrie, astronomie et musique) constituent l'enseignement dispensé entre treize et vingt ans afin de préparer au baccalauréat de l'époque susceptible d'ouvrir sur les études permettant l'obtention de la licence d'enseignement. Au Moyen Age, l'université regroupe donc les deux pans de la dichotomie actuelle des enseignements secondaires et supérieurs. Par ailleurs, l'enseignement de la théologie, du droit et de la médecine servait à former aux métiers des ordres ecclésiastiques, juridiques et médicaux ou administratifs rassemblant les responsabilités les plus élevées de la société. Toutefois, l'ordre ecclésiastique alors dominant, perd progressivement sa primauté au profit des facultés de médecine et, plus particulièrement, de droit qui voient leurs poids se renforcer au cours des XIV^{ème} et XV^{ème} siècles.

Ainsi, le rôle de former aux professions de juristes, médecins ou religieux qui incombe à l'université tend à être renforcé à partir du milieu du XV^{ème} siècle, époque à laquelle Charles VII revient sur l'autonomie des universités. Il faut cependant attendre la Renaissance et sa perspective humaniste pour observer une réorientation des savoirs accordant une place centrale à l'homme (et non plus à Dieu) et son environnement. En France, le mouvement humaniste ne se développant qu'à Paris, ce ne sont toutefois pas tant les universités qui vont assimiler ce changement qu'une pluralité d'organisations se créant alors - telle que l'Académie des sciences et l'observatoire de Paris, œuvres de Colbert à laquelle succède, au XVIII^{ème} siècle, la création des grandes écoles visant à former les cadres de la nation. Ces écoles semblent quelque peu prendre le relais des universités du Moyen Age et permettre aux universités un développement moins utilitariste. Les universités restent, cependant, elles aussi héritières des anciennes universités dans leur

dimension unificatrice en ce sens que la spécialisation disciplinaire ne se fait pas sans ancrage dans une démarche scientifique commune à l'ensemble des sciences.

Bien qu'extrêmement succincte et sommaire, cette vue historique permet d'énoncer deux considérations de l'université constitutives des débats toujours actuels sur le statut et le rôle de l'université. Cette dernière peut effectivement soit être appréhendée comme une institution de formation à finalité professionnalisante, soit comme un lieu de formation à la science pure dépourvu de visée utilitaire. S'il apparaît clairement que les grandes écoles s'inscrivent dans la première logique, quelles sont les considérations et attentes sociales de l'université ?

Alors que les institutions ne sont jamais totalement indépendantes de la société dans laquelle elles existent, force est de constater que, contrairement au Moyen Age, les universités de l'après révolution industrielle ne visent plus tant la transmission d'un savoir et d'un système de valeurs dominant que la participation à l'évolution socio-économique en cours et donc, notamment, au progrès technique. Les lycées ayant été instaurés au début du XIX^{ème} siècle en vue de contribuer à la formation d'un appareil d'Etat, la fin de ce même siècle marque alors l'instauration des facultés comme lieu d'enseignements spécifiques (1885), facultés se rassemblant en universités (1896) comme établissements d'enseignement supérieur conservant la division en disciplines. Mais, tandis que les grandes écoles assurent des fonctions d'enseignement et que se développent de nouveaux établissements assurant celle de recherche, le système d'enseignement supérieur se développe par sédimentation, à l'exclusion de toute cohérence d'orientation de la connaissance ou de l'enseignement et de toute concordance (si ce n'est individuelle) entre enseignement et recherche.

C'est ainsi, qu'au lendemain de la seconde guerre mondiale, les facultés forment toujours un ensemble disparate peu à même de répondre au besoin de diplômés et la demande d'éducation qui s'accroissent peu à peu. En effet, entre 1954 et 1967 l'effectif de bacheliers est multiplié par 3,6 (Prost, 1981/2004, p. 304) et c'est l'ensemble du système éducatif, pré et post baccalauréat qui se trouve pris de court et semble « subir » cette croissance au lieu de chercher à y faire face. Ainsi, le manque de moyens, et en particuliers de professeurs, provoque l'effondrement progressif du système d'enseignement secondaire puis supérieur avec une hausse de 136% des étudiants entre 1960 et 1967 qui ne cesse de se poursuivre : « avec 811 300 étudiants à la rentrée de 1975, l'effectif des universités a été multiplié par 3,77 en 15 ans » (Prost, 1981/2004, p. 306). Les décrets du 22 juin 1966 remaniant l'organisation des études universitaires en lettres et sciences se contentent alors principalement de « secondariser » davantage le supérieur en définissant avec précision contenus, horaires et modalités des enseignements et examens. Par ailleurs, afin de répondre au besoin d'enseignants dans le supérieur, il est fait appel à des assistants et maîtres-assistants subordonnés aux enseignants magistrats avec lesquels le conflit de génération se double alors d'un conflit de pouvoir. Ainsi, les mécontentements qui montent

tant de la part des enseignants que des étudiants, percevant l'enseignement universitaire comme inadapté à leurs attentes, sont exposés au grand jour lors du mouvement de mai 68.

1.1.2. L'université : une institution moderne

Comme nous venons de le voir, dans les années soixante, l'université attire un effectif exponentiel d'étudiants. Venant d'horizons de plus en plus variés, ce dernier modifie les demandes adressées à l'université : « les nouvelles générations sont moins intéressées par l'acquisition d'une culture générale que préoccupées d'obtenir un diplôme qui leur assure un emploi et leur garantisse une position sociale. » (Universalis 98) Or, les débouchés offerts sur le marché de l'emploi se restreignant à partir de la fin des années soixante, les universités, « sous la pression conjointe des étudiants et de leurs familles, des employeurs, des pouvoirs publics et des bailleurs de fonds » (Universalis 98) sont amenées à accroître l'importance des filières pratiques et à se rapprocher des écoles par un processus de professionnalisation. Ainsi, le ministère de l'Education nationale tente de diversifier les formations en fonctions des débouchés professionnels, avec, outre la création des Centres hospitaliers universitaires et des diplômes d'ingénieur-docteur, celle, en 1966, des instituts universitaires de technologie (IUT) censés permettre de combler le manque de techniciens supérieurs. Dans le même ordre d'idée, au début des années soixante-dix, s'esquisse une politique d'adaptation des formations aux débouchés avec les maîtrises d'informatique appliquée à la gestion (MIAGE), de sciences et techniques (MST) ainsi que de sciences de gestion (MSG). Par ailleurs, outre la formation des jeunes sortant du secondaire, l'université accueille peu à peu des adultes actifs pour lesquels sont développés des processus de formation continue et de recyclage nécessité par la rapide évolution de la « demande de travail » liée aux transformations des systèmes productifs comme nous le développerons ultérieurement.

Si ce déficit de débouchés conduit également à engager le débat sur la sélection à l'entrée de l'université, contrairement à bon nombre de pays, la France opte - exception faite de certains cursus - médecine, pharmacie, dentaire, architecture- ainsi que des grandes écoles (Prost, 1981/2004, p. 447) et des classes y préparant (dont le malthusianisme vise aussi bien la conservation du prestige que des débouchés) - pour le maintien de la liberté d'entrée à l'université après obtention du baccalauréat. Ce principe n'est pas le seul sur lequel repose l'université française. En effet, la loi d'orientation Faure, du 12 novembre 1968, dont certaines dispositions n'ont été appliquées qu'à partir de l'adoption de la loi Savary du 26 janvier 1984, pose trois principes (Eurydice, 2000) devant régir les universités : celui de la pluridisciplinarité allant dans le sens de la disparition des facultés en faveur d'une plus grande interdépendance des savoirs ; celui de la participation¹⁶ visant à introduire l'ensemble des intéressés dans l'élection de responsables ainsi que celui de

¹⁶ A propos de l'histoire du gouvernement des universités françaises que nous ne développons pas ici, cf. Mignot Gerard, S. (2003). Who are the actors in the government of French universities ? The paradoxical victory of deliberative leadership, *Higher Education*, n°45, pp. 71-89.

l'autonomie. Ce dernier principe procède ainsi de la volonté d'une décentralisation octroyant davantage de marge d'initiative aux divers établissements, marge cependant limitée par la dépendance budgétaire des universités à l'Etat, l'appartenance du personnel à la fonction publique ainsi que par le caractère national des diplômes.

Cependant, au regard de l'histoire de l'université française, l'innovation majeure de la loi proposée par E. Faure en 1968 réside dans la création même des universités. Cette loi supprime ainsi « les anciennes facultés disciplinaires créées par Napoléon en 1806 et crée des nouveaux établissements publics pluridisciplinaires, les universités » (Eurydice, 2000). Depuis 1896, l'université n'était effectivement qu'une réunion de facultés autonomes (tant pour leur budget que leur administration) d'un ressort académique sous la présidence du recteur. C'est donc cette prédominance des facultés combinée à une absence de pouvoir effectif des universités que vient remettre en cause la loi d'orientation. L'article 3 de cette dernière définit ainsi les universités comme « des établissements publics à caractère scientifique et culturel, jouissant de la personnalité morale et de l'autonomie financière » et précise : « elles groupent organiquement des unités d'enseignement et de recherche [...] et des services communs à ces unités. » Ainsi, l'université est désormais composée d'unités d'enseignement et de recherche¹⁷ (UER), correspondant généralement à des départements disciplinaires ou à des niveaux d'enseignement, ayant une administration propre mais ne disposant d'aucune autonomie, excepté dans l'organisation pédagogique. En effet, les décisions majeures (concernant les crédits, les postes, la création d'enseignement, etc.) sont prises au niveau de l'université. Et c'est aussi cette dernière qui reçoit, à partir de 1976 (Prost, 1981/2004, p. 396), l'habilitation étatique permettant la délivrance de diplômes conservant leur valeur nationale en dépit de la liberté de constitution des formations rendant ces dernières spécifiques à chaque université. Réorganisée de la sorte, l'université semble avoir surmonté les obstacles l'ayant fait vaciller et s'en être renforcée.

Pourtant, A. Prost (1981/2004, p. 401), achevant son ouvrage à l'aube des années quatre-vingt, remarque :

treize ans après la loi d'orientation, rien n'en subsiste [...] plus. La pluridisciplinarité a été freinée par les patriotismes d'UER, souvent aussi tenaces que naguère ceux des anciennes facultés. La participation n'est plus qu'un lointain souvenir : les étudiants se sont vite désintéressés d'une gestion qui ne les concernait guère [...] Quant à l'autonomie, avec les nouvelles procédures de nomination des enseignants, le resserrement des prescriptions réglementaires et des contrôles, elle n'est plus qu'un vain mot. L'université se retrouve dans la situation d'avant 1968, à la seule différence qu'alors les novateurs et les réformateurs étaient encouragés, quand ils sont aujourd'hui suspects.

D'où la loi du 26 janvier 1984, dite « loi Savary » qui, contrairement à la loi Faure, ne vise pas que les établissements dépendant du ministère de l'éducation nationale mais

¹⁷ « Les nouvelles structures, mises en place très rapidement, aboutirent à un éclatement des centres de décision. Par exemple, les quatre facultés parisiennes furent transformées en 13 universités. Pour l'ensemble du pays, de 1968 à 1971, on passa de 73 facultés à 66 universités composées de 674 UER. » (Eurydice, 2000, p. 314)

l'ensemble du secteur public de l'enseignement supérieur. Cette loi renforce l'autonomie des établissements en leur accordant la possibilité de passer des contrats avec l'Etat (art. 20). Elle exclut la sélection des étudiants pour les filières générales et prévoit de mettre l'accent sur l'orientation des étudiants au cours du premier cycle (art. 14). Enfin, elle précise la mission de formation continue des universités et prévoit la validation des acquis professionnels pour l'accès aux formations supérieures (art. 8).

Une disposition statutaire de cette loi provoqua une forte opposition. Les professeurs titulaires étaient en minorité dans toutes les instances délibératives, à l'exception de celles qui prenaient part au recrutement des enseignants où ils étaient à parité avec les autres enseignants. De nombreuses universités refusèrent d'adapter leurs statuts à la nouvelle loi et le retour d'un gouvernement conservateur en 1986 mit en cause cette disposition.

Un projet de loi proposé par le ministre Devaquet en 1986 rétablissait le pouvoir des professeurs, mais en même temps accordait une autonomie plus grande aux universités en leur permettant de définir leurs programmes d'enseignement et leurs diplômes, de fixer librement les droits d'inscription des étudiants et les conditions d'accès à leurs différents cursus. Des manifestations de grande ampleur conduisirent au retrait du projet et à la démission du ministre.

En 1988, une majorité socialiste fut élue au Parlement et les universités furent contraintes de mettre leurs statuts en conformité avec la loi de 1984. Il y eut cependant pour les sept universités nouvelles créées en 1991 une loi du 20 juillet 1992 qui autorisait des dérogations à la loi Savary pour l'organisation institutionnelle seulement et pour une durée de trois ans (portée à cinq ans par une loi du 25 juillet 1994). (Eurydice, 2000, p. 315)

Les années 1980 s'achèvent avec la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 ou « loi Jospin » dont la nouveauté majeure est la création des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM). Les années 1990 commencent, quant à elles, avec une réforme de l'organisation des premiers et deuxièmes cycles des filières générales des universités allant de pair avec une simplification de la réglementation des diplômes. Dans le domaine des diplômes, la nouveauté est alors la création des instituts universitaires professionnalisés (IUP) délivrant des diplômes d'« ingénieur-maître ». C'est ainsi que depuis les années 1970 avec les maîtrises du type MST, MSG, MIAGE, MSBM, puis les DESS, la création d'écoles d'ingénieurs et des IUT, les formations proposées par l'universités semblent se diversifiées et se professionnalisées. Alors que cette décennie est placée sous le thème de l'université du XXI^{ème} siècle, comment cette dernière est-elle envisagée et accueillie ?

1.1.3. Après l'institutionnalisation, « l'entreprise éducative » ?

Bien que l'histoire ne se répète pas, elle paraît toutefois souffrir de quelques bégaiements si l'on en croit le schéma actuel de l'orientation donnée à l'université. En effet, les affrontements opposant secteurs privé et public et plaçant l'université au cœur de suspicions bilatérales dans les années soixante semblent reprendre un nouveau souffle à l'occasion des projets de modernisation présentés par F. Fillon, « modernisation » qui, elle-même, s'inspire apparemment de la loi d'orientation de l'époque et de ses dérivées. Toutefois, si l'un des principaux enjeux soulevé est toujours celui de l'adaptation des

formations aux besoins de l'activité économique, celle-ci n'est aujourd'hui plus pensée à l'échelle nationale mais, à minima européenne, quand ce n'est pas mondiale. C'est ainsi que l'idée de « moderniser » les universités s'accompagne de la présentation de volontés d'harmonisation européenne justifiant le passage au système LMD (licence, master, doctorat) et de redéfinition du statut des personnels des universités. En cours d'application, le passage au LMD a suscité de vives critiques¹⁸ parmi lesquelles on peut relever l'obsolescence des diplômes nationaux servant notamment de référence dans le cadre des conventions collectives et leur traduction en « points ECTS » (European Credit Transfer System) censée favoriser la mobilité des étudiants sans leur en accorder les financements. Considérant dans un même ensemble projets de modernisation et européanisation, certains vont jusqu'à voir dans ces réformes un abandon de l'université au « chacun pour soi » (Abélard, 2004) concernant aussi bien les universités, libres de déterminer leurs « offres de formations » auxquelles l'Etat viendra apposer un « label qualité », que les étudiants, libres de composer leur parcours à leur guise. Une telle idée n'est pas nouvelle puisque la loi de 1968 encourageait l'autonomie des universités ainsi que la pluridisciplinarité des cursus et qu'au moment de leur instauration, ce qui était alors dénommé « unités de valeur » se présentait comme une imitation des « crédits » américains favorisant un « menu à la carte » se substituant au « menu imposé » (Prost, 1981/2004, p. 354) d'avant mai 68. Cependant, la liberté est considérée comme plus limitée que jamais par la restriction des coûts risquant d'engendrer, selon les universités, abandons de disciplines ou de niveaux, d'une part, association avec des entreprises et donc, professionnalisation de l'université, d'autre part. C'est ainsi que non seulement l'enseignement mais également la recherche sont susceptibles de se voir assigner une finalité à laquelle elle était relativement peu habituée.

C'est dans ce mouvement orienté par la rentabilité que la formation continue, la VAE et la création de campus numériques sont appréhendés comme des activités « commerciales » (Abélard, 2004) remettant en cause l'idée du mode non marchand de l'enseignement, garant de la volonté de sa démocratisation, alors même que le statut des grandes écoles, proprement françaises, n'est pas remis en question et que d'autres écoles sélectives se créent.

En effet, selon C. de Montlibert (2003),

il s'agit - sous couvert de mobilité des étudiants à travers l'Europe, puisque les « enseignants n'ont qu'une compréhension insuffisante de l'environnement économique, des affaires, de la notion de profit » - de développer des technologies de l'information et de la communication éducationnelle qui permettraient une réduction des coûts de formation (moins d'enseignants, moins de bâtiments puisque les étudiants pourraient travailler chez eux sur leur ordinateur) et une rentabilisation des droits d'édition...

¹⁸ Les enthousiastes se sont, quant à eux, moins fait entendre, pourtant ils existent comme le souligne le titre de l'article de professeurs de sociologie se basant sur l'exemple italien de la mise en oeuvre du LMD : Boffo, S., Dubois, P. et Moscati, R. (2004). Il faut sauver la réforme, *Vie universitaire* <www.univ-mlv.fr/ofipe/fichier>.

D'où la protestation de nombreux enseignants chercheurs, étudiants et personnels des universités, en 2003-2004, considérant les projets de réforme comme des manœuvres de « marchandisation » et d'« entrepreneurialisation » de l'enseignement et de la recherche, progressivement assignés à une privation concurrentielle sous la pression des firmes multinationales et instances supranationales (De Montlibert, 2003). Il semblerait par conséquent que, dans une telle perspective, le couple « enseignement à distance - TIC », sur lequel nous reviendrons, apparaisse comme le cheval de Troie pénétrant le monde (entendu comme quelque chose de fermé bien que non hermétique) de l'éducation afin de le convertir en marché mondial à l'intérieur duquel les étudiants achetant ces technologies et constituant leurs diplômes par capitalisation de points, se voient, dès lors, attribuer les rôles de consommateur et d'épargnant.

Ainsi, les relations entre universités et entreprises liées à l'accroissement du financement des premières par les secondes font l'objet de craintes concernant l'orientation de l'enseignement et de la recherche, tous deux risquant d'être limités aux besoins de l'activité économique à court terme. Certes, de telles appréhensions peuvent être considérées comme légitimes et soulignent la rupture d'une considération de l'université comme lieu de transmission de connaissances disciplinaires, de recherche fondamentale et de diffusion des connaissances produites. Pourtant, les interactions entre mondes scientifiques et profanes ne datent pas d'aujourd'hui et l'idée d'une université indépendante du reste de la société et de ses contingences économiques apparaît comme un mythe. Si ce dernier est probablement lié à une vision des universités restreinte à celles de la capitale, il se dévoile comme tel au regard de l'histoire des universités provinciales telles que celles de Lille, Nancy, Grenoble, Lyon ou Strasbourg qui ont toujours entretenu des liens avec les industries locales. F. Olivier-Utard (2003) fait ainsi remonter les relations tissées entre université et industrie strasbourgeoise à 1872.

Le changement apparaît donc essentiellement comme celui d'échelle. En effet, plus larges et intenses, ces liens semblent désormais susceptibles d'engendrer une profonde transformation du modèle de production des connaissances. En effet, celui-ci découlerait, dorénavant, des interactions entre communautés épistémiques, « réellement orientées vers la création de nouvelles connaissances » et communautés de pratiques, « orientées vers la réussite d'une activité, et pour lesquelles la création de connaissance est un débordement involontaire », selon P. Cohendet (2003). D'une part, on peut alors penser à un rapprochement du modèle européen vers le modèle américain qui, notamment en termes de recherche, est souvent jugé comme plus efficace en ce seul sens qu'il déposerait davantage de brevets exploitables par le monde industriel. D'autre part, ces nouvelles relations sont susceptibles d'entraîner un remaniement des systèmes de formation dans la mesure où il s'agit de passer d'apprentissages classiques de savoirs (*learning by doing, learning by learning*) à de nouveaux processus d'acquisition de compétences (*learning by interacting, experimental learning*) (Cohendet et Bénézech, 2003). Dès lors, au-delà des questions de brevets et droits de propriété, se pose celle de la recomposition et reconfiguration des

programmes de formations dont les cloisonnements disciplinaires et méthodologiques se voient remis en cause.

Comme nous l'avons vu, de telles idées ne sont, là non plus, pas modernes. D'ailleurs, la volonté d'adapter les formations universitaires aux besoins des entreprises a souvent été affichée dans la seconde moitié du XX^{ème} siècle et les formations dites professionnalisantes, de type DESS, passent par la collaboration des mondes industriels et universitaires aussi bien pour la constitution des programmes que la composition des équipes pédagogiques. Quant à la spécialisation en disciplines, nous avons vu qu'elle était, finalement, assez récente relativement à l'évolution de l'université et elle-même dépendante du processus de division du travail notamment entre conception et exécution, processus qui fit suite à la révolution industrielle et perdura jusqu'aux années 1980. La sphère de l'entreprise se présentait alors comme le lieu d'un travail complémentaire d'individus spécialisés dans divers domaines et prêts à se constituer une connaissance pratique en effectuant leur travail. Or, P. Cohendet et D. Bénézech (2003, p. 196) expliquent :

ce recouvrement entre division du travail et division du savoir ne tient plus dans des environnements turbulents (produits très variés, à courte durée de vie) où la compétition des entreprises est axée sur leurs capacités à générer en permanence de la nouveauté. [...C'est ainsi que] les firmes tendent à se spécialiser sur des « compétences » de base en accumulant une expérience et des savoirs spécifiques dans certains types d'activités données.

La formation même change alors de forme, pouvant prendre tantôt celle de l'apprentissage expérimental consistant à procéder à des expériences au cours du processus de production afin d'être perpétuellement au plus proche de l'innovation ; tantôt celle d'un apprentissage résultant de l'interaction, c'est-à-dire de l'échange de connaissances, avec d'autres entreprises, interaction nécessitant des salariés dont la pluridisciplinarité des compétences permette l'appropriation de ces nouvelles connaissances. D'où l'affirmation selon laquelle « le monde industriel ne peut plus être vu comme un monde intégrant des savoirs préexistants délivrés par l'université, de même qu'il ne peut plus être vu comme un lieu de production de connaissances exclusivement non-fondamentales. » (Cohendet et Bénézech, 2003, p. 197)

Ces changements invitent donc les universités à développer des formations ouvrant à un apprentissage pluridisciplinaire connexe à celui d'une discipline principale conformément à la logique de l'organisation matricielle (Liu, 1983), d'une part, et, d'autre part, à favoriser la co-production de connaissances répondant aux besoins des firmes. Il ne s'agit ainsi pas tant de faire disparaître les cadres disciplinaires que de les ouvrir à la coopération entre eux, au sein de l'université, ainsi qu'avec les milieux industriels. Si de telles orientations ne sont pas, a priori, néfastes à l'institution universitaire, la pertinence de la question de sa liberté d'action, de son autonomie et de sa cohésion s'en trouve toutefois accrue. En effet, sans même parler de coopération avec les entreprises, la cohésion au sein de l'université semble mise à mal par les dysfonctionnements communicationnels (Kirch

et Lefebvre, 2003), d'ordres multiples, qu'elle connaît ainsi que par le regard porté par les universitaires sur leur institution, certains concevant les tendances à la professionnalisation comme allant à l'encontre des enseignements humanistes qu'ils cherchent à dispenser tandis que d'autres considèrent l'éloignement de l'université des enjeux économiques comme un manque de réalisme.

C'est ainsi que la prise en charge d'une partie de la formation continue et, surtout, celle de la validation des acquis de l'expérience, qui tendent à accroître le rôle de l'université dans le fonctionnement de l'activité économique, ne font pas l'unanimité auprès des enseignants-chercheurs. Avec la validation des acquis professionnels (VAP), élargi en validation des acquis de l'expérience (VAE), il s'agit effectivement de faire reconnaître, par l'université, des savoirs acquis en dehors d'elle afin de les prendre en compte dans un projet de formation complémentaire, ce qui ébranle donc l'idée d'excellence de la formation universitaire. La VAE étend, effectivement, l'obtention de ce « marqueur essentiel des connaissances acquises et du statut professionnel » (Ancori, 2003, p. 229) qu'est le diplôme universitaire, à des individus extérieurs à l'institution. Ce faisant, c'est l'institution universitaire elle-même qui s'inscrit dans un processus de reconnaissance de connaissances dont elle n'est pas productrice. Cependant, afin que la VAE ne subisse pas l'inflation qui ne manquerait pas de baisser la valeur des diplômes (Passeron, 1982), il convient de ne pas certifier à tout va mais de s'assurer de la concordance entre les savoirs effectivement appropriés et la certification. Cette question de la concordance entre savoirs et certification soulève, plus généralement, deux problèmes. D'une part, celui de l'évaluation et de la reconnaissance de « lots » de savoirs variés acquis au cours de diverses expériences, supposant, à l'instar des bilans ou portefeuilles de compétences, qu'« il serait possible d'identifier les compétences isolément ou à distance du travail » (Dejours, 2003, p. 36) comme contexte et activité ayant participé à leur avènement. D'autre part, celui du statut du diplôme alors même que la VAE conforte l'université dans sa fonction de certification des connaissances. Dans quelle mesure cette ouverture de l'université reflète-t-elle l'élargissement de la formation universitaire aux adultes actifs ?

1.2. Tendances à la généralisation de la formation des adultes

La formation permanente devenant l'une des trois missions officielles de l'université depuis la loi de 1984 (Jallade, 2002, p. 17), cette dernière s'est progressivement ouverte à l'accueil d'un public d'adultes salariés notamment par le biais de la création de formations plus courtes et professionnalisées que les enseignements traditionnels. La vocation initiale de cette institution était effectivement davantage la formation à des savoirs généraux voire, à des métiers, qu'à l'accroissement de compétences d'adultes actifs. L'idée de former ces derniers n'est d'ailleurs d'une émergence que relativement récente comme nous allons le voir en considérant successivement l'essor et les évolutions de la formation professionnelle continue du XIX^{ème} siècle à nos jours.

1.2.1. Du XIX^{ème} siècle à la seconde guerre mondiale : quelques grandes lignes du développement de la formation pour adultes

Si en 1792, Condorcet¹⁹ défendait déjà l'idée actuelle d'une *formation tout au long de la vie*, alors présentée comme « instruction »²⁰ post-scolaire indifférente à l'âge et au sexe, la mise en oeuvre de cette visée humaine s'inscrit dans le temps de ces deux derniers siècles, et évolue en corrélation avec la société. En effet, à partir de la Révolution française puis du suffrage « universel masculin » en 1848 et de la révolution industrielle, la volonté de modeler les hommes en tant que citoyens (dimension politique) et travailleurs (dimension économique) confère à l'« éducation » des adultes une place importante. Celle-ci vise alors, d'une part, à résorber l'illettrisme en offrant une instruction élémentaire, d'autre part, à diffuser des valeurs morales et civiques afin de favoriser les comportements d'épargne au détriment de ceux, stigmatisés, de « piliers de bistrots ». C'est ainsi, que de façon plus ou moins vigoureuse l'éducation pour adultes se trouve stimulée afin d'accompagner les transformations socio-économiques du pays. Le passage d'une société agraire et artisanale à une société industrielle, initie l'idée de formation professionnelle qui demeure, somme toute, très sommaire jusqu'à l'avènement de la Monarchie de Juillet. C'est alors à partir des années 1830 que l'illettrisme est considéré comme une nuisance à l'essor de l'industrialisation, mal auquel Guizot cherche à remédier en obligeant les communes à créer des écoles primaires, lesquelles ont pour devoir d'offrir un cours pour adultes.

L'objectif d'éducation prend alors deux dimensions temporelles en cherchant, à la fois, à assurer l'avenir et, dans l'attente des fruits de la formation des enfants, à compenser les déficiences du passé en formant les adultes afin de répondre aux besoins présents. Ces cours du soir ou du dimanche, principalement suivis par de jeunes gens, s'avèrent de plus en plus attractifs si l'on en croit les statistiques ministérielles qui recensent 37 000 adultes inscrits en 1837 et 830 000 en 1867 (Palazzeschi, 1999, p. 23). De même, les initiatives privées d'éducation populaire, essentiellement portées par les mouvements confessionnels et laïcs ainsi que par les intellectuels, touchent un public ne cessant de s'accroître entre 1830 et le début du XX^{ème} siècle. M. Tricot note ainsi que les cercles catholiques ouvriers comptaient quelques 144 000 adultes en 1900 et que la Ligue de l'enseignement laïc, fondée par J. Macé en 1866, regroupait 640 000 élèves dans ses cours post-scolaires en 1912 (Palazzeschi, 1999, p. 25).

Enfin, le début de ce siècle est aussi marqué par un vif, mais bref, essor des universités populaires fondées sur l'idée de rencontres entre les intellectuels et le peuple. L'éducation ouvrière est également assurée par les bourses du travail créées en 1887 par les organisations syndicales locales proposant des cours du soir dans les domaines de l'enseignement aussi bien général que technique. Par ailleurs, ce dernier type

¹⁹ On pourrait, en fait, faire remonter l'histoire de la formation tout au long de la vie à l'Antiquité, mais celle-ci ne concernait alors qu'une élite tandis que nous nous intéressons à la formation dans sa dimension de projet sociétal.

²⁰ Condorcet, *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'Instruction publique, présentés au nom du comité d'Instruction publique les 20 et 21 avril 1792*, cité par Y. Palazzeschi (1999).

d'enseignement se trouve assuré par les entreprises prenant en charge la formation professionnelle initiale, par l'intermédiaire des écoles de fabrique, ainsi que les formations dites « de spécialisation » et « techniques supérieures », par le biais des cours du soir. Se dessine ainsi un vaste mouvement d'enseignement auquel participe, en 1829, la création de chaires (tout d'abord destinées à la dispense de cours de perfectionnement pour ingénieurs et industriels) au sein du Conservatoire National des Arts et Métiers (CNAM) œuvre de la révolution tout comme quelques grandes écoles d'ingénieurs (Polytechnique, Mines, Ponts et Chaussées...) (Dubar, 1984/2004, p. 11). Dans la même dynamique, les initiatives privées visant l'accompagnement éducatif des transformations socio-économiques se multiplient tout au long du XIX^{ème} siècle participant ainsi au développement des cours du soir et du dimanche.

Cet essor de l'éducation des adultes s'essouffle à l'aube de la Première Guerre mondiale : l'instruction obligatoire ayant ramené l'analphabétisme à un taux de l'ordre de 3%, les cours pour adultes sont quelques temps pensés comme n'ayant plus lieu d'être avant de reprendre un nouveau souffle, après la guerre, avec le développement des mouvements de jeunesse confessionnels et laïcs, puis des cours encadrés par les syndicats et partis politiques. D'un point de vue législatif, c'est la loi d'Astier de 1919 qui, créant des « cours de perfectionnement pour les salariés adultes désireux de bénéficier d'un complément de qualification », peut être considérée comme « la forme contemporaine de la formation continue » (Forté et Triby, 2000, p. 59). Bien que n'ayant pas l'impact escompté à l'époque, c'est effectivement avec cette loi, présentée comme la « charte de l'enseignement technique », que sont mis en œuvre certains principes sur lesquels s'appuieront par la suite les dispositifs de formation continue : « pluralisme des institutions de formation, obligation de financement des entreprises, alternance entre cours théorique et apprentissage pratique en entreprise. » (Dubar, 1984/2004, p. 14)

C'est ainsi qu'au lendemain de la grande guerre les cours du soir reprennent et que les cours par correspondance se développent, certains recourant à la TSF à partir de 1936, comme nous le développerons dans le second chapitre. Cette même année, l'arrivée au pouvoir du Front Populaire entraîne, avec l'avènement d'un temps de loisirs, un certain renouvellement de l'éducation populaire désormais orientée vers l'accès à la « culture » tandis que les milieux industriels impulsent le domaine de la formation professionnelle afin de remédier à la pénurie de qualifications coexistant, depuis le krach de 1929, avec le chômage. La nouveauté de cet état de décalage entre qualifications proposées et requises conduit, à partir de 1935, à la subvention de la formation professionnelle par le ministère du travail, à des fins de coordination, puis, dans un second temps, à la création d'une politique publique de formation marquée par l'ouverture de centres et l'installation de filières diplômantes de cours du soir, cependant limitée au domaine de la formation promotionnelle délivrée par le CNAM dans la région parisienne. A la veille de la seconde guerre mondiale, la formation s'inscrit, ainsi, tant dans des perspectives économiques de productions des qualifications suscitées par les évolutions industrielles, que dans des visées

de développement des groupes sociaux (principalement ouvriers) et des individus dont on souhaite favoriser l'épanouissement.

1.2.2. Essor et réorientation progressive de la formation pour adultes dans la France des « Trente glorieuses »

Y. Palazzeschi (1999) insiste sur l'importance de la décennie d'après-guerre dans l'histoire de la formation post-scolaire en évoquant le redéveloppement autonome de chacune de ses composantes, à savoir, l'alphabétisation, la FPA (formation professionnelle accélérée, puis formation professionnelle des adultes), les formations promotionnelles, l'éducation populaire, l'éducation ouvrière et la formation syndicale, le perfectionnement et, finalement, le reclassement. La perspective d'alphabétisation amène à la restauration des cours d'instruction élémentaire, notamment à l'intention de la main-d'œuvre venue des colonies. Ainsi, bien que le public visé change, l'objectif est toujours de « contribuer à la normalisation d'un niveau d'instruction élémentaire pour toute la population afin de permettre une insertion sociale et professionnelle. » (Palazzeschi, 1999, p. 29)

De manière plus générale, c'est de travailleurs qualifiés dont la France a alors besoin pour sa reconstruction, d'où le développement de la FPA, sous l'impulsion du ministère du Travail, et la création, en 1949, de l'Association nationale interprofessionnelle pour la formation rationnelle de la main-d'œuvre (ANIFRMO), association cogérée par le Ministère du Travail et les syndicats patronaux et ouvriers. Avec la FPA et l'ANIFRMO qui devient, en 1966, l'AFPA (Association nationale pour la formation des adultes), l'idée de la formation comme levier régulateur du marché de l'emploi se trouve réaffirmée.

Dans le même ordre d'idées, les formations promotionnelles favorisent le développement de qualifications en cours d'emploi et, par là même, celui de la formation continue, assurée par l'Education nationale ou les entreprises, et permettant de compenser simultanément le manque de qualifications supérieures et les inégalités sociales en terme d'éducation. Ces formations se réalisent principalement par cours du soir et font valoir l'opportunité individuelle de faire reconnaître ses capacités aussi bien dans la sphère professionnelle que dans celle des études supérieures ouvertes aux non-bacheliers avec l'instauration, en 1956, de l'examen spécial d'entrée à l'université (ESEU).

Profiter d'une formation à la mesure de ses ambitions et goûts personnels peut, à cette époque, aussi participer de l'éducation populaire dont les associations -telle que Peuple et culture fondée par J. Dumazedier et B. Cacérès- militent pour le développement culturel. Les rôles des syndicats se développant avec leur prise de responsabilités dans les organisations, il s'agit aussi de former des cadres syndicaux, d'où la création d'instituts du travail au sein de quelques universités et le vote d'une loi incluant l'autorisation d'absence en cas de formation dans le droit du travail dès la deuxième moitié des années cinquante.

Outre celle de la formation de cadres syndicaux, cette période est aussi celle du développement de formations d'encadrement à l'intérieur des entreprises en s'inspirant des pratiques américaines afin d'accroître la productivité et, donc, la compétitivité de l'économie française au cœur d'un renforcement de la concurrence, contrepartie du plan Marshall. La reconversion, alors dénommée « reclassement », contribue, elle aussi, à la régulation du marché de l'emploi en s'adressant aux actifs concernés par la récession subie par certains secteurs professionnels. La formation vise alors la « requalification collective pour accompagner la mobilité professionnelle dictée par les évolutions économiques. » (Palazzeschi, 1999, p. 33)

La période de croissance succédant à la phase de reconstruction fait glisser les fonctions de la formation de l'ordre du compensatoire à celui du nécessaire. Ainsi, entre 1955 et 1965 la formation fait non seulement l'objet de lois, telle celle du 31 juillet 1959 ou « loi Debré » relative à la promotion sociale instituant trois principes essentiels de la FPC²¹, mais aussi de réflexions (notamment au sein du Groupement amical des responsables de formation (GRAF)) et de développements dans divers secteurs professionnels tels que l'agriculture, le commerce et l'artisanat. Au niveau institutionnel, de grands chantiers sont aussi mis en oeuvre, comme celui des formations promotionnelles, perfectionnement en entreprise et reconversion des mineurs en Lorraine donnant lieu à des innovations organisationnelles, méthodologiques et pédagogiques dans le cadre du Centre universitaire de coopération économique et sociale de Nancy (CUCES) dirigé par B. Schwartz depuis 1960. Outre la promotion et le perfectionnement de l'encadrement, apparaît également l'idée de « recyclage » concernant essentiellement les ingénieurs et techniciens. La notion d'« éducation permanente » qui fait alors son apparition, est celle d'un système de formation post-scolaire plus vaste et mieux structuré faisant office de passerelle entre éducation et travail. C'est d'ailleurs en raison de sa finalité professionnelle que, peu à peu, le terme de formation est substitué à celui d'éducation, au cours de la seconde moitié du XX^{ème} siècle qui voit se généraliser les processus de formation pour adultes.

Cette généralisation repose tout d'abord sur le développement des formations promotionnelles stimulées par les politiques étatiques en faveur de la promotion sociale puis, à partir de 1966, sur une loi programme réorganisant la formation professionnelle suite aux revendications d'inscription dans le temps de travail de cette dernière. La dite loi pose comme principe le droit d'absence pour formation et la convention, d'une part ; elle « introduit le droit de la formation dans le droit du travail et ouvre un marché sur des principes libéraux » (Palazzeschi, 1999, p. 36), d'autre part. Le droit d'absence devient un droit au congé individuel de formation dont les modalités sont définies, le 9 juillet 1970, par l'accord national interprofessionnel sur la formation et le perfectionnement

²¹ A savoir : « - aide de l'Etat aux stagiaires qui aboutira à reconnaître à l'ensemble des salariés un droit à la formation ; - conventionnement entre l'Etat, les entreprises et les centres de formation qui, généralisé, conduira à faire de la convention de formation l'instrument juridique essentiel de la FPC ; - coordination de la politique de promotion sociale qui donnera naissance aux institutions publiques chargées de répartir les enveloppes financières de l'Etat. » (Dubar, 1984/2004, p. 18).

professionnels, accord consécutif au mouvement social de mai 68 et précurseur de la loi du 16 juillet 1971, ou « loi Delors ». Cette dernière poursuit deux objectifs, d'une part, l'adaptation des adultes et jeunes actifs « au changement des techniques et des conditions de travail » et, d'autre part, le développement de la « promotion sociale par l'accès aux différents niveaux de la culture et de la qualification professionnelle. » (art. 1) Portant l'organisation de la formation professionnelle continue dans le cadre de l'éducation permanente, la loi de 1971 redéfinit les rôles de chacun en matière de formation. Désormais,

l'entreprise est le financeur naturel de la formation de ses salariés. L'Etat se recentre sur le financement de la formation des demandeurs d'emploi et des formations hors temps de travail. L'implication des partenaires sociaux à travers la politique de concertation, la politique contractuelle et le paritarisme est entérinée. (Palazzeschi, 1999, p. 36)

La principale nouveauté de cette loi réside, effectivement, dans l'obligation qui est faite à tout employeur d'au moins dix salariés de consacrer 0,8% de sa masse salariale à la formation continue. J. Denantes (2005, p. 49) qui fait débiter ses recherches sur la FPC en 1971, relève ainsi :

l'histoire de la formation des adultes commence bien avant 1971, mais il s'agissait jusque là d'initiatives dispersées, émanant souvent de précurseurs visionnaires qui avaient su trouver un contexte local dans lequel tester leur utopie. A partir de 1959, ces initiatives ont été encouragées par les pouvoirs publics, qui ont d'abord mis l'accent sur la promotion sociale, puis sur la formation professionnelle continue. L'intégration dans un dispositif d'ensemble est venue avec la loi de 1971, qui a enclenché une dynamique, où la promotion sociale devenait un cas particulier de la formation professionnelle continue. Celle-ci a connu un développement rapide, la croissance des effectifs s'accompagnant d'une certaine banalisation de la perception du fait d'être en formation.

Ainsi, la formation pour adultes est fermement ancrée dans sa dimension professionnelle, d'un côté, et, la période de croissance conduit, de l'autre, à faire valoir la formation comme éducation permanente, c'est-à-dire dans ses dimensions culturelles et sociales. L'époque est alors au débat sur les finalités de la formation - sert-elle l'entreprise ou l'individu ? – et au développement exponentiel de la FPC. Cette dernière est de plus en plus adoptée par les entreprises et devient aussi un champ d'investissement de l'Education nationale, fondatrice de services de formation universitaires et du réseau des groupements d'établissements ou GRETA, tandis que l'animation socio-culturelle, dérivant de l'éducation populaire, n'est plus subventionnée par l'Etat et doit passer au système de la convention. L'orientation professionnalisante de la formation semble, dès lors, se confirmer et, hormis les stages de perfectionnement, peu de formations bénéficient réellement de changements organisationnels, les cours du soir perdurant, notamment pour les formations promotionnelles.

1.2.3. L'instrumentation sociétale de la formation

C'est avec la fin des « Trente Glorieuses » et la montée du chômage que la formation est définitivement instrumentalisée au service de l'emploi et de la compétitivité économique, elle vise donc, simultanément, l'accompagnement des demandeurs d'emploi et des transformations socio-économiques. La formation doit, dès lors, servir l'entreprise et sa compétitivité, de même que l'individu et son insertion sociale, tel est le consensus auquel laisse place le débat des années précédentes avec l'émergence de la considération de la formation comme un investissement, dès le début des années quatre-vingt. C'est alors l'économie de l'éducation qui fait son entrée avec l'intérêt porté à la théorie du capital humain (Becker, 1964) présentant la productivité au travail comme un attribut personnel de l'individu, attribut dérivant de son éducation ou de sa formation considérée comme un investissement gage d'une plus forte probabilité de trouver ou garder un emploi.

Si l'éducation populaire tend à décliner quelque peu en raison de l'élévation générale du niveau d'éducation, l'éducation des adultes retrouve, quant à elle, une mission globale, au-delà de l'alphabétisation, avec la lutte contre l'exclusion sociale (Palazzeschi, 1999, p. 38). De plus, en tant qu'investissement, les moyens financiers qui lui sont alloués augmentent, confortant par-là même, l'assise du CNAM, de l'AFPA, et d'autres formations émanant de l'Education nationale ainsi que d'organismes privés. Y. Palazzeschi (1999, pp. 38-39) note alors :

toutes les fonctions de la formation, telles que dessinées dans les années d'après-guerre, se retrouvent donc sollicitées, mais dans une configuration qui place désormais l'économique en premier organisateur. La référence à l'éducation permanente se perd. L'expression récente « éducation ou formation tout au long de la vie » cherche à refonder l'idée de l'importance d'une perspective globale, alertant sur les risques d'une conception de la formation strictement réduite à l'accompagnement de contingences professionnelles et les dangers d'un accès inégalitaire.

En effet, l'un des premiers buts assignés à la formation, à savoir, celui de réduction des inégalités par l'égalité d'accès à la formation, ainsi que l'établi la Constitution de 1958²² et que le met en relief la notion de « seconde chance », n'est toujours pas atteint. Au contraire, la formation semble plutôt réaffirmer les inégalités existantes en accroissant notamment les écarts entre hommes et femmes, niveaux de qualifications faibles et élevés, catégories socio-professionnelles -ainsi que le relèvent de multiples enquêtes telles que celles publiées par le Céreq²³ ou mises en relief dans le Livre Blanc de N. Péry²⁴ - tout en

²² Dans cette dernière, la formation est, à la fois, basée sur ce principe d'égalité et sur le droit au travail, ce dernier englobant « la formation professionnelle, le recyclage et la formation permanente. » (Luttringer, 1999, p. 60).

²³ « Les taux d'accès à la formation des femmes cadres ou exerçant des professions intermédiaires sont proches de ceux des hommes de mêmes catégories, voire supérieures car elles travaillent plus souvent dans le public. En revanche, les employées et les ouvrières, nombreuses à exercer des emplois à temps partiel dans le privé, accèdent moins que leurs homologues masculins à la formation. Les contraintes familiales creusent les écarts entre hommes et femmes mais aussi entre femmes : toutes ne trouvent pas les moyens de réorganiser leur vie personnelle pour suivre des formations. » (Fournier, 2001, p. 1)

y ajoutant de nouvelles différences liées à la position des entreprises sur les marchés ainsi qu'à la nature des contrats de travail en ce sens que « la formation avantage les salariés les plus stables et les mieux intégrés aux marchés internes des entreprises » (Dubar et Gadéa, 1999, p.141). Il ne s'agit dès lors plus tant de saisir une deuxième chance ou d'accéder à une promotion que d'éviter l'exclusion et favoriser une certaine stabilité de l'emploi²⁵. Telle est effectivement la tendance entérinée par les législations du début des années 1990 qui fixent, comme objectif de la formation, une acquisition, de plus en plus individualisée, des compétences recherchées par les entreprises.

D'où le constat suivant de C. Dubar et C. Gadéa (1998, p. 80):

Entre la fin des années cinquante et le début des années quatre-vingt-dix, un retournement spectaculaire a fait passer la formation des adultes du statut d'objectif central d'une politique ambitieuse, visant à permettre à la fois l'amélioration des qualifications professionnelles et de la compensation de l'inégalité des chances scolaires, à celui de contrainte, de co-investissement partagé entre l'individu et l'entreprise, dans une pure logique de rentabilité économique et de maintien de l'employabilité.

Ainsi, depuis les années quatre-vingt-dix, l'heure est davantage à l'optimisation de la formation qu'à l'accroissement de son financement, de telle sorte que les réflexions portent sur les possibilités de reconfiguration et de rationalisation des processus de formation à des fins de production de formations de qualité accrue, favorisant l'employabilité par l'acquisition de compétences. C'est dans ce contexte de mondialisation par l'économique que s'inscrit le recours aux TIC pressenties comme moyens potentiels d'optimisation de la formation et de soutien à la compétitivité économique du pays et de ses partenaires. La formation est effectivement un sujet de réflexion dans le cadre de certaines organisations

²⁴ Pery, N. (1999). La formation professionnelle : diagnostics, défis et enjeux, *Livre Blanc, contribution du Secrétariat d'Etat aux Droits des Femmes et à la Formation Professionnelle*. Ce rapport, stigmatisant l'inégalité d'accès à la formation dans le système de formation continue issu de la loi de 1971, a inspiré les réformes législatives de 2003-2004 qui énoncent l'intention de résorber ces inégalités en ciblant des publics fragilisés, à savoir : les jeunes, les seniors, les femmes, les bas niveaux de qualification ainsi que les salariés des PME-TPE (préambule de l'accord national interprofessionnel du 20/09/2003). En lien avec la définition de publics prioritaires, la loi d'avril 2004 crée de nouveaux leviers pour l'emploi à travers deux dispositifs nouveaux, qui sont le contrat de professionnalisation et la période de professionnalisation (nouvel art. L980-1 du Code du Travail). Ceux-ci ont la particularité, comme les formations par alternance, d'associer un enseignement (général, professionnel ou technique) à l'exercice en entreprise d'activités en lien avec la qualification recherchée. S'il est encore trop tôt pour évaluer les répercussions de telles réformes, on peut déjà supposer que, bien que « public cible », les jeunes risquent d'être pénalisés par l'instauration du contrat de professionnalisation en remplacement des contrats d'adaptation, de qualification et d'orientation dans la mesure où cette modalité d'insertion professionnelle par l'alternance se trouvait fortement plébiscitée tant par les étudiants que par les professionnels qui pouvaient puiser dans ce vivier formé par eux pour leurs recrutements à venir. De plus, à l'heure où se pose avec acuité la question des liens entre formation initiale et continue, l'un des meilleurs arrangements en la matière se trouve remis en question. On s'aperçoit notamment que le nouveau dispositif, en l'état actuel des choses, exclut de fait les BTS, dans la mesure où le contrat de professionnalisation est limité à 12 mois, dont 15% du temps consacrés à la formation, ce qui est insuffisant pour valider un BTS en alternance dans sa forme actuelle.

²⁵ « Dans la deuxième moitié des années 1960, 55% des salariés ayant bénéficié d'une formation à l'initiative de leur employeur ont connu une mobilité professionnelle ascendante ; ils ne sont plus que 8% dans la première moitié des années 1990 ». L'évolution est de 35% à 11% pour les formations découlant d'initiatives personnelles. (Voisin, 1999, p. 46)

internationales telles que l'organisation internationale du travail (OIT), de même que dans celui de l'Union européenne (UE). En raison des divergences existant dans le droit à la formation propre à chaque pays membres du fait de ses liens avec les systèmes professionnels, sociaux et éducatifs, l'UE se contente principalement de prévoir quelques grandes orientations en matière d'accès aux formations, qualifications et validations de ces dernières, ainsi que des interventions financières destinées à favoriser les échanges et coopérations²⁶. Ceci dit, en posant, en 1996, comme direction celle de « la formation tout au long de la vie », elle ne fait que renforcer l'idée d'individus protégeant leur employabilité en devenant les entrepreneurs de leur formation continue que cette dernière soit professionnelle ou/et universitaire.

1.3. La normalisation de la formation pour adultes

Progressivement au cours des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, l'idée d'une appréhension de la vie en trois phases dont seule la première serait consacrée à l'éducation et l'apprentissage fut remise en cause par un processus que nous avons choisi de dénommer « normalisation » de la formation pour adultes au double sens d'entrer dans les normes - comprises comme « règles le plus souvent non écrites, qui définissent les façons socialement acceptées d'agir » (Brémond et Gélédan, 1990, p. 124) - et donc de se banaliser, d'une part, et d'être normalisée, c'est-à-dire de faire l'objet de réglementations, d'autre part. Dans quelle mesure ce processus de normalisation contribue-t-il à transformer les modalités de la formation pour adultes ? Telle est la question à laquelle nous allons ici chercher à répondre en envisageant successivement la formation sous l'angle de sa valorisation, de son statut et de son inscription temporelle.

1.3.1. *Quelle valorisation pour la « formation tout au long de la vie » ?*

A priori, les dispositifs de préparation de diplômes universitaires et la formation professionnelle continue, dont nous venons brièvement retracer l'histoire²⁷, sont deux champs bien distincts dans la mesure où cette dernière commence justement là où la

²⁶ Article 127 du traité de Rome modifié par le traité de Maastricht (Luttringer, 1999, p. 61).

²⁷ Pour une recherche historique plus détaillée, nous renvoyons notamment à la troisième partie de la thèse de J. Denantes (2005, p.72) qui, partant de 1968, année de la loi d'orientation instituant les universités et ouvrant l'enseignement supérieur aux adultes, distingue les cinq périodes suivantes :

- Entre 1968 et 1974, les pouvoirs publics incitent les universités à s'engager dans la formation continue
- Entre 1974 et 1981, un débat sur la formation continue s'ouvre à l'intérieur du monde universitaire
- Entre 1981 et 1989, la formation continue, bien que proclamée mission des universités, reste en marge de leur fonctionnement
- Entre 1989 et 1997, le ministère de l'Éducation renforce l'autonomie des universités et confronte leur engagement dans la formation continue à la validation des acquis professionnels dont il leur confère la responsabilité
- Entre 1997 et 2001, la mise en œuvre de la validation des acquis professionnels devient un enjeu majeur pour le développement de la formation continue dans les universités

formation initiale - englobant systèmes scolaires et universitaires, généraux et professionnels – s'arrête. La différence se fait essentiellement en fonction du public, comme le stipule l'article 900-1 du Code du travail en parlant d'adultes et de « jeunes déjà engagés dans la vie active ou qui s'y engagent » à propos de la destination de la formation continue, par opposition à la formation initiale concernant des élèves et étudiants non encore engagés dans la vie active. En outre, ces deux types de formation correspondent à des organisations distinctes avec, du côté de la formation initiale, une organisation spécifique au service public administratif et, du côté de la formation professionnelle, l'intervention complémentaire²⁸ des pouvoirs publics, des partenaires sociaux, de l'entreprise et des offreurs de formation sur un marché concurrentiel laissant place à toute initiative privée. Ainsi, la réponse à l'obligation nationale que constitue la formation professionnelle n'est pas la création d'un service public mais celle d'un « marché de la formation » comme nous l'avons d'emblée souligné dans les perspectives des politiques actuelles. La diversité des organismes de formation²⁹ a alors pour échos celle des systèmes de sanction, le code du travail n'allant pas au-delà d'une invitation à déterminer « les modalités de contrôle des connaissances et la nature de la sanction de la formation dispensée »³⁰. Dès lors, la formation continue (FC) peut être aussi bien sanctionnée par de simples certificats de présence que, plus rarement (9%³¹ des formations continues), par la délivrance de titres ou de diplômes, qui, contrairement aux certificats, font quant à eux l'objet de dispositions légales et réglementaires précises.

C'est ainsi que les diplômes universitaires ne sont pas uniquement accessibles par la voie du cursus de formation initiale mais également par celle de la formation continue, à l'instar d'autres titres scolaires. Cependant, en dépit de la multiplication des acteurs de la formation, le pouvoir de certification est longtemps demeuré peu partagé. De plus, malgré la diversité des compétences acquises au cours de la vie professionnelle, associative, etc., et faisant donc partie de la dite « formation tout au long de la vie »³², seules celles correspondant au contenu de diplômes ou de titres sont potentiellement validables. Aussi, bien que tout projet soit susceptible de se développer sur le marché de la formation, certains sont d'emblée plus valorisés que d'autres en ce sens que seuls les organismes de formations publics appartenant à l'Éducation nationale sont légitimés à délivrer des

²⁸ Plus de détails : (Luttringer, 1999, pp. 59-73).

²⁹ En ce qui concerne celles d'EAD cf. (Perriault, 1996). chapitre 2 : « Les institutions et leurs publics ».

³⁰ Code du travail, art. L. 920-1, al. 6. (Luttringer, 1999, p. 69).

³¹ Un article du Céreq distingue trois « logiques de positionnement des prestataires de formation continue » : celles « de public », « de certification » et « de contenu », la seconde logique qui nous intéresse ici correspond à 15% de la formation continue, 15% se décomposant eux-mêmes en 3% de formations visant la préparation d'habilitation et autant pour celle de CQP et 9% visant la préparation de diplômes d'Etat et titres homologués dépendant à 3,5% d'organismes publics, à 2,5% d'associations et à 2,5% d'organismes privés lucratifs. Ainsi, la part de la formation continue permettant l'accès aux diplômes d'Etat est très restreinte relativement à l'ensemble de la formation continue (Veron et Rousset, 2003).

³² « La formation tout au long de la vie couvre toutes les périodes de l'existence. Elle comprend la formation des jeunes enfants, l'éducation et la formation initiale, la formation continue, les apprentissages non formels et informels issus de l'expérience professionnelle, sociale, culturelle et familiale (Bjornavold, 2000). Les objectifs sont multiples : ils couvrent l'éducation de base, la formation liée à l'emploi, celle liée à la citoyenneté et à l'épanouissement personnel ainsi que les acquis des diverses expériences. » (Colardyn, 2003, p. 13).

diplômes équivalents à ceux sanctionnant les formations initiales, les organismes privés et publics se situant hors du système éducatif ne pouvant délivrer des titres qu'au gré de procédures d'homologation. D'où les tentatives de mise en oeuvre d'autres moyens permettant la validation de ces diplômes classiques, jouissant d'une reconnaissance générale, ou d'autres certificats mis en place parallèlement à leur reconnaissance professionnelle.

Deux de ces tentatives semblent particulièrement se développer : les certificats de qualification professionnelle (CQP), reconnus par les partenaires sociaux, et la validation des acquis de l'expérience (VAE), existant (bien que peu apparente) depuis 1934 pour les diplômes d'ingénieurs et connaissant plusieurs remaniements depuis les années quatre-vingt, cette dernière participant également du « droit à la qualification professionnelle ». A ce propos, étudiant les textes de lois, J. Denantes (2005, pp. 57-58) expose :

Afin de les rendre plus accessibles aux adultes, le ministère de l'éducation Nationale a institué la prise en compte de l'expérience professionnelle. Ce souci a d'abord concerné les candidats à des formations de l'enseignement supérieur, qui n'avaient pas le niveau requis de formation initiale. La loi d'orientation de 1984 a introduit la notion de validation « des études, des expériences professionnelles et des acquis personnels en vue de l'accès aux différents niveaux de l'enseignement supérieur »³³, et un décret de 1985 a précisé les conditions à remplir pour « l'accès aux différents niveaux de formation post-baccalauréat dispensés par un établissement relevant du ministère de l'Education Nationale »³⁴. Puis en 1992/93, une nouvelle loi, complétée par des décrets, a étendu la validation des acquis professionnels à des parties de diplômes de l'enseignement supérieur, mais aussi de l'enseignement technique³⁵. Le décret de 1985, comme la loi de 1992, précise que la validation est une démarche individuelle : chaque candidat justifie sa demande dans un dossier qui est soumis à un jury. [...] En 2001, une nouvelle loi promulguée sous l'égide du ministère de l'emploi, a étendu les procédures de validation aux certifications qui ne dépendaient pas de l'Education Nationale. Sous le nom de validation des acquis de l'expérience, elle a ouvert la possibilité de valider la totalité d'un examen, et elle a aussi institué un répertoire national des qualifications qui doit recenser l'ensemble des diplômes et des certifications, et dont la gestion est assurée par une commission nationale de certification professionnelle.

Ainsi, contrairement au bilan de compétences (depuis 1983), qui ne certifie ou ne valide aucune compétence, certains dispositifs de formation et processus de validation peuvent-ils également concourir à la préparation de diplômes universitaires. D'ailleurs, la création du passeport formation, destiné à consigner l'ensemble des titres, diplômes et qualifications acquis par un salarié au cours de sa carrière, compte, en raison de sa fonction de capitalisation, parmi les outils plébiscités par la réforme de 2004 pour permettre au salarié de procéder de lui-même à une gestion prévisionnelle de ses propres compétences. Toutefois, la formation continue (depuis 1971), considérée globalement, n'a, jusqu'alors, permis la reconnaissance que de peu de compétences (Colardyn, 2003) et si l'obtention de diplômes peut encore favoriser une certaine promotion sociale, elle requiert un temps de

³³ Loi N°84-52 du 26 janvier 1984 sur l'enseignement supérieur, article 5.

³⁴ Décret n°85-906 du 23 août 1985, art.1.

³⁵ Loi 92-878 du 20 juillet 1992, art.1.

formation long qui explique que les formations diplômantes relèvent essentiellement de l'initiative des salariés, sur le mode du congé individuel de formation³⁶ financé par des organismes mutualisateurs, et non pas de l'initiative des employeurs préférant (et donc finançant davantage), quant à eux, les stages de courte durée dès lors constitutifs du gros de la formation post-scolaire (Dubar et Gadéa, 1999, p. 130).

1.3.2. Du temps de la production au temps de l'autoformation

La continuité entre temps productifs et temps de formation, prévue par la loi de 1971, est « progressivement remise en cause sous l'effet de deux phénomènes distincts : la montée du chômage des personnes à faible niveau de qualification en particulier, l'individualisation de la formation professionnelle continue. » (Forté et Triby, 2000, p. 60) Si nous n'allons pas détailler la première idée qui correspond au placement de demandeurs d'emploi dans des systèmes de formation afin d'abaisser artificiellement le nombre de chômeurs et de maintenir ces derniers à l'intérieur d'une certaine sociabilité, la notion d'individualisation de la formation nous semble, quant à elle, mériter davantage d'intérêt relativement à notre sujet.

Bien qu'au goût du jour, l'idée d'individualisation de la formation est ancienne ainsi que le suggèrent certaines modalités de formation précédemment évoquées telles que la promotion sociale, le congé individuel de formation, le crédit formation et le bilan de compétences. Cependant, tous les systèmes ne sont pas équivalents et on assiste au passage progressif d'une logique de développement personnel à une logique d'adaptation aux besoins de l'entreprise, passage pouvant être considéré comme paradoxal dès lors que l'on attribue, de plus en plus, au salarié la responsabilité de sa formation considérée comme garante de son employabilité.

Ainsi, la question de l'investissement temporel de la formation rejoint la question du temps de travail. En effet, le principe d'externalisation de la formation, actuellement à l'œuvre, a déjà été amorcé avec la loi Aubry qui est notamment venue concrétiser la possibilité, déjà existante, de se former hors du temps de travail, en réactivant le système du co-investissement. Ce dernier, instauré lors de la loi du 31 décembre 1991, est une voie qui tranche radicalement avec les fondements du système de formation continue français. D'une part, il instaure un partage des coûts automatique dans la mesure où une partie de la formation est réalisée sur le temps libre et n'ouvre pas droit à une rémunération

³⁶ Conformément à l'article L931-1 du Code du Travail, le droit au Congé Individuel de Formation a pour objet de « permettre à tout salarié de suivre des actions de formation au cours de sa vie professionnelle, à son initiative et à titre individuel, indépendamment de sa participation aux actions prévues dans le plan de formation de l'entreprise dans laquelle il exerce son activité ». Il s'agit d'une autorisation d'absence, accordée par l'employeur à un salarié, pour suivre une formation de son choix pendant tout ou partie de son temps de travail et rémunérée comme telle. Institué par la loi du 16 juillet 1971, ce dispositif a subi de nombreuses modifications successives. Il a pour objectif d'accéder à un niveau supérieur de qualification, de changer d'activité ou de profession, ou encore de s'ouvrir plus largement à la culture ou à la vie sociale.

supplémentaire. D'autre part, il reporte sur le salarié une part de responsabilité dans le développement de ses compétences. La loi de 2004 offre effectivement de nouvelles possibilités de formation hors du temps de travail. Les modalités de cette externalisation sont variables en fonction de la nature des actions entreprises. Alors que les formations d'adaptation au poste de travail se déroulent obligatoirement pendant le temps de travail, les autres types d'actions peuvent donner lieu à des formations se déroulant, dans certaines limites, en dehors du temps de travail. En effet, seules les actions d'adaptation au poste de travail sont explicitement reconnues comme du travail effectif. Les formations liées à l'évolution des emplois ou au maintien dans l'emploi sont également réalisées pendant le temps de travail, mais la loi ouvre la possibilité de déborder du temps habituel de travail si le stage est prévu sur une durée hebdomadaire supérieure à celle qui s'impose au salarié. Ainsi, dans le prolongement des lois sur la réduction du temps de travail, la réforme de la formation continue signe un renforcement de l'externalisation de la formation, manifestant une rationalisation de la formation par un recentrage du temps de travail sur les activités directement productives.

Dès lors, on comprend que l'ensemble des formations continues préparant à l'obtention de diplômes universitaires sont, non seulement rares, mais aussi à la charge du salarié qui doit se former en dehors de ses heures de travail³⁷. Il est donc envisageable que cette part des salariés interprétant l'injonction à la formation comme une opportunité pour reprendre des études et acquérir des compétences reconnues par la sanction du diplôme diminue encore. Le lien entre diplômes et salariat est ainsi profondément problématique. En effet, d'un côté, en dépit des doutes qu'il suscite chez les employeurs, le diplôme conditionne toujours l'accès à l'emploi et la nature de ce dernier, de telle sorte que la durée d'études ne cesse de s'accroître et qu'il peut être tentant pour des salariés de viser l'obtention de diplômes permettant l'acquisition de nouvelles compétences favorables à leur reconversion ou promotion sociale. De l'autre côté, la question des liens entre formation initiale et formation continue n'est toujours pas prise en compte³⁸ et le paradigme de la compétence semble devoir accentuer cette scission dans la mesure où l'expérience acquiert une valeur se rapprochant de celle du diplôme en donnant lieu à des processus de certification en expansion. Tout semble donc aller dans le sens d'une valorisation accrue de souscription à des formations de courtes durées, « immédiatement consommables » au profit de la sphère productive c'est-à-dire plus rentables pour les entreprises cherchant à restreindre au minimum les « temps-coûts » de formation et d'adaptation. Ainsi, E. Triby (2000, p. 158) entrevoit l'émergence d'un « modèle implicite », « celui d'une formation qui combinerait la disponibilité du salarié à son travail, d'une part, et sa capacité à organiser lui-même son temps de formation, hors et dans le travail, en s'appuyant sur des instruments diversifiés. »

³⁷ Ces heures ne sont pas imputables sur le contingent d'heures supplémentaires, ne donnent lieu ni à majoration pour heures supplémentaires, ni à un repos compensateur. La loi prévoit que les heures de formation effectuées hors du temps de travail, que ce soit dans le cadre du Plan de Formation ou du DIF, donnent lieu à une allocation de formation à hauteur de 50% de la rémunération nette de référence, allocation exonérée des cotisations sociales.

³⁸ Il s'agit là d'une des principales carences du système français de formation continue selon A. Gauron. (2001).

Et de conclure, « ce modèle de la *formation sur mesure* (expression québécoise) ou tout simplement le *modèle de l'auto-formation* serait sans doute la forme la plus aboutie de rationalisation de l'usage du temps pour la formation dans et pour le travail. » C'est dans le cadre de ce modèle de l'autoformation que les salariés peuvent envisager de préparer des diplômes universitaires et, aussi dans le sens inverse, que la préparation de diplômes universitaires tend à s'effectuer avec le développement de la formation universitaire à distance permettant une gestion individuelle du temps de formation. La mise à distance permettrait ainsi de maintenir la possibilité et l'attractivité de la préparation d'un diplôme via une formation individualisée dans le contenu des apprentissages comme dans leurs temporalités. Ce faisant, à moins qu'elle ne soit progressivement orientée vers une professionnalisation accrue, la préparation de diplôme universitaire à distance est susceptible de permettre le maintien de formations pour adultes visant un développement personnel mais aussi socio-économique à long terme plutôt qu'une simple réponse aux besoins productifs de court terme.

L'autoformation s'inscrit effectivement dans l'idée d'éducation tout au long de la vie si l'on en croit l'intitulé de la revue dans laquelle elle fait son apparition dans les sciences de l'éducation françaises, avec un article de J. Dumazedier, à savoir *Education permanente*. On est alors en 1985, soit quatorze ans après l'obligation faite aux entreprises de la financer, et dix-huit ans après la parution de la thèse d'A. Tough, *Learning without a teacher*, au Canada. L'intérêt porté à l'autoformation comme mode de formation est donc récent alors même que l'histoire de cette dernière, procédant du mouvement social impulsé au XIX^{ème} siècle par des ouvriers autodidactes et une partie de la bourgeoisie intellectuelle, est intimement liée à l'histoire de la formation des adultes et de la lutte pour la démocratisation de l'éducation. Le développement de la formation des adultes, tel que nous l'avons sommairement présenté, correspond fréquemment, à un ensemble de pratiques d'autoformation reposant simultanément sur le rejet d'une relation hiérarchique de type maître-élève et sur la solidarité de divers collectifs (ouvriers, syndicaux, politiques, associations populaires...). B. Albero (2003) décrit ainsi l'autoformation des premiers temps comme un système de don contre-don d'un acabit proche du fait social total et dont l'existence perdure –notamment au travers des réseaux d'échanges réciproques (Aumont, 2000 ; Sue, 1999)- bien que peu étudiée en raison de son caractère informel et de la non sanction des savoirs ainsi acquis.

L'histoire de la formation des adultes, telle que nous l'avons entrevue, conduit à l'objectif d'une éducation tout au long de la vie, objectif socio-économique devant être intégré par les individus sous risque d'exclusion. Ainsi, la formation n'apparaît plus comme une activité ponctuelle permettant l'acquisition de tel ou tel poste ou statut grâce à la validation d'une qualification mais comme un phénomène perpétuel en raison de l'accroissement exponentielle de la rapidité d'obsolescence des compétences. C'est ainsi qu'est assigné à tout un chacun la mission d'apprendre quels que soient sa situation ou son âge de telle sorte que, dans le rapport fait à l'UNESCO (Delors, 1996), on va jusqu'à parler de « société éducative ». Non seulement la durée de la scolarité n'a-t-elle cessé de s'allonger

mais cet allongement s'accompagne-t-il aussi d'un développement de la formation post-scolaire plus ou moins institutionnalisée.

C'est ainsi que la question de l'autoformation ne concerne pas uniquement la formation professionnelle mais aussi l'enseignement, tout particulièrement, l'enseignement supérieur dans lequel le développement de telles pratiques fait l'objet de nombreux enjeux parmi lesquels ceux-ci mis en avant par P. Carré (2003, p. 30) :

- transformations de la démographie étudiante et augmentation de la demande de formations supérieures pour de « nouveaux publics », mi-étudiants, mi-employés, plus âgés, en retour d'études, etc. ;
- augmentation des besoins de formation professionnelle continue à tous les niveaux de qualification et pressions sur les établissements d'enseignement supérieur pour qu'ils contribuent à une offre renouvelée, flexible, à contretemps (soir, week-end, congés), et bien sûr à distance ;
- percée progressive de nouvelles approches pédagogiques dans l'enseignement supérieur (alternance, utilisation des technologies, travaux en groupes, visites, simulations, etc.) contribuant à « fossiliser » les approches magistrales conventionnelles ;
- besoin à l'Université plus encore qu'ailleurs, d'accéder en temps réel aux connaissances les plus récentes ou les plus valides que peuvent fournir les moyens technologiques actuels, rendant possible la mise à disposition des expertises les plus pointues sur les thèmes de recherche retenus ;
- poussée de la demande sociale et professionnelle de l'autonomie dans le travail et la vie citoyenne, comme contrepartie du passage d'une société de la commande à une société de l'information, entraînant un besoin paradoxal de protection et d'émancipation des sujets sociaux ;
- du coup, nécessité de créer des environnements éducatifs propices à l'« apprenance », comme complexe d'attitudes favorables à l'acte d'apprendre dans tous les registres de la vie, à toutes ses époques et dans tous les milieux.

1.3.3. Autodidaxie, autodirection et autoformation

La pratique de l'autoformation s'inscrit dans un mouvement long que l'on peut faire remonter à la maïeutique platonicienne, à la théorie des trois maîtres de Rousseau (nature, hommes, choses) et de façon plus définie au plan élaboré par Condorcet en 1792. Elle prend de l'ampleur dans les pratiques et réflexions tout d'abord, en Amérique du Nord dans les années 1970, avant d'arriver en France au milieu des années 80 et de se développer de plus en plus en cours des années 90 (Carré, 1997/2002, pp. 2-7). La dénomination d'autodidacte remonte au 16^{ème} siècle et est plus ancienne que celle d'autoformation liée à la place prise par le terme de formation dans l'enseignement des adultes au cours des dernières décennies comme le repère N. Tremblay (2003, p. 59) :

Le terme français d'« autoformation » et son équivalent anglais, *self-directed learning*, sont actuellement les plus utilisés pour parler des efforts déployés par un individu pour apprendre par lui-même ou encore pour faire référence aux dispositifs susceptibles de faciliter ce type de démarche.

La différence entre l'autodidaxie et l'autoformation apparaît, tout d'abord, comme une question de champ. En effet, dans l'autodidaxie, l'apprentissage autodirigé se réalise dans le domaine de l'éducation informelle d'après C. Verrier (1999, p. 25) qui présente la distinction suivante :

L'éducation *formelle* est celle qui comprend le système scolaire ; l'éducation *non formelle* est constituée de l'ensemble des actions qui dépendent de sous-systèmes sociaux tels que la formation continue ; l'éducation *informelle* quant à elle résume l'ensemble des autres apprentissages qui n'entrent pas dans ces deux premières catégories.

Limitant l'autodidaxie au fait de s'instruire soi-même, il explique :

« Instruire » signifie également « *mettre en possession de connaissances nouvelles* », et « s'instruire » « *enrichir ses connaissances* ». L'autodidaxie, avec cette limitation à l'instruire, semble conceptuellement plus restreinte que celle d'autoformation, qui avec l'utilisation du verbe former ici compris dans le sens de « donner forme à l'être », paraît renvoyer à un développement bien plus large de la personne. (Verrier, 1999, p. 73)

Ainsi, l'appréhension de l'autoformation semble, actuellement, éloignée de la conception de J. Dumazedier de l'autoformation comme éducation populaire ou de l'autodidaxie comme rattrapage des échecs scolaires dans les classes défavorisées et plus proche des notions d'auto-direction³⁹ et d'enseignement personnalisé respectivement promues par le Centre de Recherche et d'Application Pédagogique en Langues (CRAPEL) et l'AFPA dans les années soixante-dix. Ce n'est effectivement qu'à partir des années quatre-vingt que la formation permanente des adultes est pensée en terme d'autoformation et il faut attendre la décennie suivante pour que celle-ci se matérialise dans les universités (avec les GRoupements d'ETAbliissements), les entreprises et d'autres lieux telles que les bibliothèques. Bien que se rapprochant d'autres types de pratiques à dominante autodidaxique telle l'auto-direction, B. Albero distingue celles-ci de l'autoformation assistée en ce sens que cette dernière est conçue comme étant en relation avec une institution tandis que les premières s'effectueraient hors institutions. En effet, telle qu'on peut notamment les trouver définies chez G. Le Meur (1998, p. 213), si l'autodidaxie, tout comme l'autoformation, recouvre une démarche personnelle et libre d'acquisition de connaissances, la première s'effectue « hors des systèmes éducatifs, donc sans enseignant » tandis que dans la seconde l'apprenant dispose « de la possibilité d'opter pour l'utilisation ou non des institutions », utilisation considérée non pas comme une possibilité mais comme un impératif par M. Linard (2003) d'après qui le cadre de l'autoformation est celui des institutions. Outre l'idée d'inscription officialisant la démarche de formation qui leur est associée, les institutions sont aussi les instances susceptibles de mettre à disposition les instruments techniques au service de la formation.

Ainsi, c'est en tant qu'assistée que l'autoformation s'inscrit pleinement dans l'ordre institutionnel se rapprochant par là même de l'hétéroformation non éloignée de la

³⁹ « Un apprentissage auto-dirigé se définit comme un apprentissage organisé et contrôlé par l'apprenant, selon une finalisation qui lui est propre. » (Albero, 2000, p. 45).

formation de type transmissif (réalisée par une personne à l'intention d'autres personnes) et se déroulant généralement en institution. Cette conception de l'autoformation comme « assistée », découlant des travaux du CRAPEL et de B. Schwartz, directeur de l'école des mines de Nancy, est celle qui redore le blason de l'autoformation et semble sous-tendre sa conception actuelle bien que le terme d'« assistée » ne soit plus guère employé. En effet, B. Schwartz développe cette conception dans le cadre d'un enseignement par unités capitalisables impliquant, non pas la remise en cause de la tâche d'enseignement, mais son évolution au même titre que celle de l'apprentissage, notamment en raison de l'adaptation aux buts et besoins individuels des apprenants conçus comme acteurs dans leur formation ainsi que dans la société. Telle est la conception de l'autoformation proposée dans les années 1970 et qui semble renaître au XXI^{ème} siècle, après de nombreuses recherches démontrant l'importance du rôle du collectif et de phases d'enseignement ou d'accompagnement afin de contrecarrer toute idée d'autoformation comme pratique solitaire d'un apprentissage strictement individuel⁴⁰ et autonome.

S'inspirant de G. Pineau, B. Albero explique ainsi que « s'autoformer, c'est « se donner une forme » au sens existentiel du terme, dans des interactions permanentes avec les autres et avec l'environnement naturel et social » (Albero, 2003, p. 66), environnement auquel appartiennent diverses institutions. En effet, en tant qu'elle est revalorisée par l'idée d'hybridation entre individualisation et autonomie d'un côté, accompagnement et guidage, de l'autre, l'autoformation fait l'objet d'un processus d'institutionnalisation à partir des années 1990 comme le suggèrent la création de certains dispositifs dans les GRETA, CUEPP (Centre Université-Economie d'Education Permanente) ou CUCES (Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale) ainsi que dans les associations telles que le GEMME (Groupement pour l'Enseignement supérieur sur Mesure Mediatisé). Le développement de ces structures témoigne de la possibilité d'un passage effectif du paradigme de l'instruction à celui de l'autonomie théorisé par B. Albero (2003) qui en appelle, pour ce faire, à un renouvellement du système universitaire. Sont ainsi préconisés un renforcement de l'accueil, du suivi et de l'apprentissage à travailler de manière autonome dès l'entrée à l'Université afin de conduire progressivement à l'autoformation favorable à la personnalisation de la formation. De même, P. Landry (2003) qui souligne la nécessité de mettre en place un encadrement favorisant le développement des capacités d'autonomie sans lesquelles « l'efficacité des dispositifs techniques risque de rester faible ou nulle » et l'incompatibilité budgétaire intrinsèque aux impératifs simultanés de baisse des coûts de l'éducation par l'autoformation et de hausse des coûts générée par l'encadrement indispensable au développement de cette même autoformation. C'est ainsi, tout aussi bien dans le cadre de la formation permanente que dans celui de la formation initiale, que les établissements devraient s'orienter vers la mise en place de structures

⁴⁰ B. Albero (2000, p. 58) remarque : « B. Schwartz défend l'idée que développer l'autonomie des personnes, ce n'est pas favoriser un individualisme forcené, mais au contraire développer leur responsabilité dans un espace socialisant. » De même, P. Carré (2003, p. 33) note: « Il suffit d'observer les pratiques d'apprentissage déployées dans les lieux d'autoformation 'accompagnée' (par exemple, les Ateliers de Pédagogie Personnalisée), voire les comportements d'étudiants engagés dans des travaux de groupe auto-organisés à l'université, pour admettre que l'autoformation est une pratique créatrice de liens sociaux. »

d'autoformation probablement différenciées en fonction des individus⁴¹ afin de s'adapter aux demandes, c'est-à-dire aux exigences de la modernité.

Dès lors, c'est dans le mouvement faisant suite à la valorisation de la formation comme acte nécessaire allant au-delà de la simple compensation de manques antérieurs que l'autoformation n'est plus considérée comme un pis-aller mais, au contraire, comme une voie économiquement rentable et individuellement valorisante d'acquisition de savoirs et compétences. Cela étant, la nature des savoirs et leurs inscriptions temporelles semblent se brouiller relativement aux distinctions antérieures entre l'acquisition d'une connaissance analytique et abstraite par la formation générale contrastant avec celle de nature procédurale et concrète de la formation pratique (Triby, 2003), d'une part, temps de la formation et de l'activité professionnelle, d'autre part. Ce faisant, « on n'est plus ni dans le projet de développement des personnes, ni dans le temps de la formation, mais dans les contraintes de développement des organisations inscrites dans les temps sociaux de l'activité économique. » (Triby, 2003, p. 113) L'idée de « formation tout au long de la vie », implique dès lors une tension permanente pour l'individu censé se former non pas par fréquentation successive de lieux à des moments circonscrits (famille, école, entreprise) mais en tout lieu et tout instant, ceux du domicile et de la vie familiale ne constituant plus une sphère « privée » de contact avec le reste de la société mais, au contraire, le cadre spatio-temporel de travail des individus aux nombreuses injonctions d'apprentissages émanant de leurs divers domaines d'appartenance et de référence favorisant la réalisation de stratégies individuelles d'ordre adéquationniste.

⁴¹ personnes en formation continue ayant l'habitude de la manipulation des TIC et d'une certaine autonomie versus personnes en formation initiale, mais aussi contexte générationnel : jeunes nés dans l'ère des TIC se familiarisant plus rapidement à l'utilisation des techniques que les générations antérieures.

Eléments de synthèse du chapitre 1

Jusqu'à la fin des années 1960, l'enseignement supérieur français se caractérise par sa bipolarité entre :

- d'une part, des facultés, issues de la construction Napoléonienne, se caractérisant par la liberté d'accès pour tous les titulaires du baccalauréat (considéré comme le premier grade de l'enseignement supérieur) et un enseignement théorique, peu professionnalisé, délivré sous forme de cours magistraux adressés à de larges auditoires ;
- d'autre part, des Grandes Ecoles créées à partir de la fin de l'Ancien Régime jusqu'au 20^{ème} siècle, dont la formation, aussi bien générale que technique, s'adresse à des effectifs restreints d'étudiants sélectionnés et destinés à devenir les cadres dirigeants de l'industrie et de l'administration.

Sous la 5^{ème} République, l'enseignement supérieur commence à se diversifier avec l'ouverture des sections de techniciens supérieurs (STS) puis des instituts universitaires de technologie (IUT) ainsi qu'avec la création de filières universitaires plus professionnalisantes.

Les réformes de l'enseignement supérieur qui se succèdent depuis 40 ans ont notamment ouvert l'université à la formation, ce que certains présentent comme une « chance » (Ancori, 2003, p. 226) pour cette institution qui accueille ainsi un public à l'hétérogénéité croissante et aux demandes variées et variant de celles des étudiants en formation initiale. Chance qui dissimule aussi un défi, celui de l'adaptation à la démultiplication des attentes et, surtout, à la remise en cause des enseignements magistraux.

Il s'agit dès lors, pour la pédagogie universitaire, non seulement de réfléchir à la composition de groupes d'apprenants en fonction de leurs aptitudes et aspirations mais également de compléter les cours magistraux par « une mise à disposition de contenus contextualisés à des segments d'apprenants coproduisant activement des connaissances que, par là-même, ils peuvent s'approprier » selon B. Ancori (2003, p. 234) qui poursuit :

Appropriées, ces connaissances doivent l'être en un double sens : celui d'une réelle inscription structurée dans les représentations mentales des publics universitaires, mais aussi celui d'une bonne adéquation aux réalités complexes de nos économies actuelles que ces connaissances doivent permettre de problématiser.

Ce que viendrait sanctionner le diplôme ne serait ainsi plus tant de l'ordre de la restitution de savoirs assimilés que de celui de la capacité à produire et gérer ses propres apprentissages. Un tel processus d'autoformation participant à la formation tout au long de la vie, ce qui était considéré comme un « plus » à l'époque de l'autoformation « nocturne » (Pineau) des cours du soir et du dimanche s'instaure comme norme de l'autoformation présentée comme « diurne » mais gardant une part « nocturne » tant en terme de temporalité que de reconnaissance. D'où les tensions intrinsèques au processus dynamique

d'autoformation, tel que le présente B. Albero (2000, p. 261), au confluent des dimensions existentielle de la personne, socio-éducative de l'institution et ingénierique du dispositif. Dès lors, la personne, bien que seul support potentiellement intégrateur de savoir et générateur de compétences, en tant qu'apprenant, n'est qu'un des pôles de ce système au renouveau de la formation considérée comme autoformation. Les deux autres pôles étant la régulation des activités et interactions par l'« institution » ainsi que l'organisation de la mobilisation et valorisation des ressources par le « dispositif », appréhender la formation pour adultes sous l'angle des « dispositifs de préparation de diplômes universitaires » nous invite à nous intéresser au concept de dispositif et, en amont, à ses modalités technologiques. En effet, ces dernières semblent jouer un rôle important dans la perspective de l'autoformation au service de la formation tout au long de la vie. Permettant l'accès à l'information mais aussi à la formation en temps et lieu choisi, les TIC apparaissent comme les instruments clefs d'un renouvellement pédagogique. Reste à déterminer quelle est leur influence sur la formation universitaire.

Technologies de la communication et éducation ont, de tout temps, été étroitement liées dans leur histoire. C'est ainsi qu'avant même la craie, le tableau, le stylo et le cahier divers moyens ont participé à l'enseignement qui, en tant qu'activité basée sur le signe⁴² a toujours eu recours à des supports de signes, à l'instar de tout acte de communication.

Si l'usage du « support image » à partir du siècle dernier est apparu comme quelque peu révolutionnaire relativement aux supports de l'écriture, force est toutefois de constater que son origine est très ancienne comme le rappellent les vitraux, enluminures et diverses cartes bien antérieures à la photographie, au cinéma, à la télévision ou aux plus récentes techniques de numérisation qui ont marqué le XX^{ème} siècle.

Dans quelles mesures les évolutions technologiques ont-elles contribué aux transformations de la formation ? Pour répondre à cette question nous allons désormais nous intéresser aux technologies dans la formation en général ainsi que, plus particulièrement, à leur rôle dans le développement de la FAD.

2.1. Une succession de technologies au service de l'enseignement et du développement de sa forme « distanciée ».

Conformément à l'idée selon laquelle « La formation est considérée comme étant à distance lorsque le formateur et l'apprenant sont éloignés l'un de l'autre » (O'Farrell, 1999, p. 38), nous pouvons commencer par nous intéresser à la succession des divers instruments ayant participé à l'introduction d'une séparation spatiale des acteurs de l'activité formative. Ce faisant, les répercussions de l'introduction sur l'activité, en tant que partie intégrante du dispositif éducatif, s'éclairent peu à peu.

⁴² Robert historique de la langue française.

2.1.1. L'introduction de technologies en vue de diffuser l'enseignement : le développement des cours par correspondance

L'exemple des vitraux met en avant à la fois l'idée d'instruments porteurs de savoirs et celle de stabilité de ceux-ci qui implique le déplacement de l'individu souhaitant en prendre connaissance. C'est ainsi que, si bon nombre d'« instrument-supports » de savoirs ont été introduits dans une visée d'enseignement, comme nous allons le voir, ce n'est qu'à partir du XIX^{ème} siècle que l'on se dote réellement des moyens de mouvoir non plus forcément l'individu mais le support de savoirs.

Alors que J. Perriault (1996, p. 14) explique :

il y a toujours eu des transmissions des connaissances à distance. Au Moyen Age, les étudiants faisaient le tour des universités européennes. Au XVII^{ème} et au XVIII^{ème} siècles, les colporteurs diffusaient les livrets de la Bibliothèque Bleue sur lesquels des générations se sont exercés à la lecture

la généalogie de l'enseignement à distance tend à faire remonter ce dernier à 1840, année de la généralisation du timbre-poste en Angleterre. Celui-ci, rendant plus fiable l'acheminement du courrier, fut effectivement la « technologie » (Blandin, 2004, p. 69) donnant naissance à la formation à distance avec l'initiative de I. Pitman de s'en servir pour diffuser et vendre sa méthode de sténographie, puis bien d'autres contenus de formations. Aussi ce nom est-il lié à celui de la formation à distance comme le rappelle, aujourd'hui encore, le grand groupe anglo-saxon de formation à distance « Pitman ». Cependant, le développement des cours par correspondance, entre le milieu du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème}, concerne également d'autres pays européens telle que l'Allemagne où l'institut Toussaint et Langenseherdt propose des cours de langues par correspondance à partir de 1856.

Permettant la reproduction à faible coût, le stencil fut la seconde technologie favorisant un tel développement de l'enseignement à distance comme « enseignement par correspondance ». Ce dernier se développe progressivement dans la seconde moitié du XIX^{ème} siècle, essentiellement porté par des initiatives privées favorisant notamment la formation professionnelle (à Paris, création des cours d'E. Pigier en 1877 puis de « l'école chez soi » de L. Eyrolles quelques années plus tard). Par ailleurs, dans le même temps, se développent des cours par correspondance visant la diffusion de l'instruction de base et, en 1880, à Boston, est créée l'université par correspondance. Ainsi, à l'origine, la formation à distance est l'œuvre d'initiatives privées proposant, à un public d'adultes, des compléments d'éducation et des spécialisations professionnelles, sous forme de vente par correspondance.

Après le timbre-poste et le stencil, bien d'autres technologies ont été envisagées comme portant le germe d'une révolution éducative. C'est ainsi qu'en 1913, T. Edison pensait que le cinéma allait renouveler l'éducation grâce à l'image. Puis le son vient succéder à l'image, avec la radio qui, dès les années 1920, devient un moyen de diffuser des cours aux étudiants ne pouvant pas se déplacer. On peut ainsi noter la création de la première

radio universitaire française (future « Radio Sorbonne ») en 1927 (Glikman, 2002) qui, toujours très prisée dans les pays francophones autre que la France, a perduré jusqu'à peu.

Second moyen de transmission du son, le téléphone fut utilisé pour la formation d'étudiants ne pouvant pas se rendre à l'université, à partir de 1939. En cette même année, la télévision française diffusait quinze heures de programmes éducatifs par semaine. Arrêtées par la guerre, ces émissions furent relayées par l'enseignement par correspondance et les expériences de radio et télédiffusion du Service d'Enseignement par Correspondance installé au Musée pédagogique et chargé de dispenser des cours, de niveaux primaire supérieur, secondaire et postscolaire, aux élèves déplacés en zone libre. Officialisée en 1944, cette mission a donné naissance au Centre national d'enseignement par correspondance, devenu Centre national de télé-enseignement et, actuellement, Centre national d'enseignement à distance (CNED). Il s'agit alors d'utiliser les technologies pour surmonter la distance perçue comme un obstacle géographique ainsi que cela était déjà pratiqué en Australie, au Canada et en Nouvelle-Zélande où le secteur public recourait à l'enseignement par correspondance pour dispenser la scolarité obligatoire aux élèves vivant dans les régions isolées.

2.1.2. Les médias⁴³ comme « instrument-support » d'enseignement

Au cours de la première moitié du XX^{ème} siècle, le développement de l'enseignement par correspondance se fait donc avec l'introduction progressive des technologies de l'information et de la communication (TIC) alors naissantes ; l'ouverture des cours aux enfants et l'investissement du champ de la formation à distance par le secteur public. Les deux derniers facteurs indiquent un passage de l'objectif mercantile de vente par correspondance à celui plus social d'égalité dans l'accès au savoir. La première tendance, si elle participe de cette idée constante de révolutionner l'enseignement par l'intermédiaire de la technologie, reste toutefois moins marquée : en dépit des vifs espoirs suscités par l'introduction de toute innovation technique dans le champ de l'éducation et de quelques usages de la radio, de la télévision, des disques ou du téléphone à des fins éducatives, l'enseignement à distance demeure principalement un enseignement par correspondance jusqu'aux années soixante.

C'est à partir de cette période que l'utilisation des médias dans l'éducation est encouragée en tant qu'elle est supposée accroître l'efficacité des systèmes d'éducation. En effet, « la « commission Domerg », initiée par le Premier ministre G. Pompidou, lance, en 1963, un

⁴³ Le mot de « média », pluriel du latin *medium*, est apparu en France à la fin du XIX^{ème} siècle avec l'utilisation de plaques de verre comme support d'enseignement. Au XX^{ème} siècle, leur succèdent les documents visuels puis audiovisuels. Enfin, « la combinaison de plusieurs médias différents a été envisagée dès la fin des années 60, particulièrement dans le domaine de la formation des adultes, pour lesquels des émissions de télévision ont été conçues. Les approches « multimédia » étaient nées. Elles faisaient référence à l'utilisation de médias différents comportant des systèmes de signes différents et pouvant se prêter à de l'auto-instruction. » Rubrique « Autour des mots », *Recherche et Formation* n°26, 1997, pp. 121-130, p. 124.

grand plan d'extension des moyens audiovisuels d'enseignement dont l'objectif, d'un point de vue gouvernemental, est avant tout de pallier les déficiences du système scolaire et, dans une moindre mesure, universitaire, en matière de locaux et de maîtres qualifiés. » (Glikman et Baron, 1991, p. 68) C'est alors que se développe la Radio-Télévision Scolaire (RTS), dépendant du ministère de l'éducation nationale, s'adressant aux élèves et enseignant. Plus largement, c'est aussi l'ensemble de la population française qui est visée par les émissions éducatives diffusées par l'ORTF (Office de radiodiffusion télévision française succédant à la RTF de 1959 elle-même issue de la RDF, radiodiffusion française).

Si les programmes ainsi télé ou radio diffusés favorisent la promotion sociale d'adultes exerçant telle ou telle profession, rares sont ceux correspondant à des formations de niveau supérieur comme le remarquent V. Glikman et G.-L. Baron (1991, p. 69) qui notent par ailleurs, qu'à l'exception de Télé-CNAM (Conservatoire National des Arts et Métiers), ces diverses émissions, souvent accompagnées de supports pédagogiques⁴⁴, « ne constituent pas un cursus structuré, ne sont qu'épisodiquement soutenues par une relation pédagogique et n'offrent aucune possibilité de validation ».

Par la suite, l'introduction de la publicité sur les chaînes de télévision, en 1967, puis, en 1974, la scission de l'ORTF - qui accroît la concurrence entre les chaînes finalement exacerbée par la loi du 29 juillet 1982 mettant fin au monopole de l'Etat sur la communication audiovisuelle - ralentissent l'élan de la formation par l'audiovisuel en dépit des perspectives offertes par le satellite dans les années 1970 puis le câble à la décennie suivante. Ainsi, la formation par l'audiovisuel est délaissée, à partir des années 1980, par les politiques gouvernementales préférant alors favoriser le développement de l'informatique et de ses dérivés au détriment de l'audiovisuel.

2.1.3. De l'informatique aux NTIC

Si l'informatique – dérivant du concept logico-mathématique de codage de l'information - intervient dès le début des années 1960 dans le cadre de « l'enseignement programmé » sous-tendu par des théories psychologiques telle que celle de Skinner (donnant son nom à une machine fondée sur la présentation de textes et la saisie de réponses), les ordinateurs et « software » étant onéreux et d'une utilisation complexe, ce n'est qu'à partir des années 1970 que commence réellement à se développer les usages de la micro-informatique, notamment dans l'éducation et la formation. Le rapport alors rédigé par S. Nora et A. Minc à la fin de la décennie met effectivement au goût du jour l'idée d'« informatisation de la société », invitant par là même politiques de formations et marchands de produits éducatifs à miser sur cette nouvelle technologie.

C'est tout d'abord dans le domaine de la formation initiale que l'Etat favorise la diffusion de l'informatique avec, entre autres, le plan « Informatique pour tous », en 1985, destiné à

⁴⁴ On ne parle pas encore de « multi-médias » mais d'« actions à plusieurs supports ».

favoriser l'acquisition de micro-ordinateurs par les établissements scolaires et l'initiation des enseignants et élèves à leur utilisation. Toutefois, l'informatique s'intègre plus lentement dans cet espace éducatif que dans celui de la formation pour adultes plus influencée par le milieu professionnel ayant rapidement adopté ce nouvel outil de travail. Dans le domaine de la formation, ce dernier est progressivement perçu comme un moyen d'auto-apprentissage et d'auto-évaluation ainsi que le souligne la mise en oeuvre d'enseignements assistés par ordinateurs (EAO).

C'est cette technologie du micro-ordinateur, émergeant dans les années 1970 aux côtés de l'audiovisuel⁴⁵, qui, accompagnée de ses programmes, de vidéo-disques interactifs, du développement de l'image et du son de synthèse, des CD-ROM et CD-I puis, dans les années 1980, de divers instruments de télécommunication tels que le téléfax, le minitel, les satellites et réseaux câblés, est à la base du vaste champ des nouvelles⁴⁶ technologies de l'information et de la communication (NTIC).

Ces technologies sont constituées de trois pôles aux fonctions distinctes : « l'audiovisuel présente, l'informatique organise, les télécommunications rapprochent », ce qui peut se traduire, dans une visée d'enseignement, de la façon suivante :

l'audiovisuel montre, il apporte un sens préétabli ; l'ordinateur produit du sens à partir de traitements complexes commandés par l'utilisateur lui-même. Avec l'audiovisuel, domaine du visible et de l'audible, on assiste, on découvre, on induit ; avec l'ordinateur, domaine du codage, on échange, on construit, on déduit, tandis que les télécommunications facilitent l'accès aux deux séries d'opérations et à la démultiplication. (Dieuzeide, 1994, p. 36)

Cela dit, les trois types de technologies se rapprochent progressivement jusqu'à fusionner comme le souligne l'exemple du numérique avec l'utilisation de l'informatique dans la production d'images et de sons ainsi que l'emploi du terme « multimédia » pour désigner non plus uniquement les technologies de l'audiovisuel mais, plus généralement, tout système gérant une multiplicité de données, notamment graphiques et sonores, pouvant être réparties sur l'ensemble d'un réseau⁴⁷.

2.2. Quelle appropriation pédagogique ?

« Les temps de la technologie et des équipements et les temps de la pédagogie s'inscrivent, de façon évidente, dans des échelles différentes. » (Puimatto, 2002, p. 133)
C'est pourquoi nous ne pouvons en rester au seul historique des technologies mais devons confronter celui-ci à l'appropriation pédagogique réservée à ces technologies. En effet, la spécificité des formations médiatisées « tient précisément au triple découplage qu'ils

⁴⁵ Regroupant cinéma, vidéo, magnétophone, magnétoscope, disque, cassette, radio et télévision.

⁴⁶ Chaque technologie étant nouvelle à son apparition nous parlerons souvent uniquement de TIC.

⁴⁷ Rubrique « Autour des mots », *Recherche et Formation* n°26, 1997, pp. 121-130, pp. 124-125.

organisent (et la distance, l'absence conséquente vécues) entre savoirs et relations pédagogiques, normes institutionnelles et individualisation de parcours, activités d'enseignement et activités d'apprentissage. » (Debon, 2006, p. 163) C'est ainsi que, considérant l'enseignement en classe aussi bien qu'à distance, nous allons successivement nous intéresser à l'intégration puis à la formation aux technologies ainsi qu'aux innovations pédagogiques que leur introduction suscite.

2.2.1. Les technologies dans l'enseignement : quelle intégration ?

La plupart des technologies de l'information et de la communication ainsi que des médias ont fait l'objet de tentatives d'intégration dans le champ de la formation supposé lui-même permettre la promotion des dits outils en fonction d'objectifs divers. Ainsi, le téléphone fut peu utilisé à des fins éducatives et se limite aujourd'hui à la fonction de communication tutorale de certaines FOAD. Les formations à distance ont aussi eu recours à la radio notamment utilisée par le CNED et le CNDP pour les formations scolaires, Radio-Sorbonne puis des Centres de télé-enseignements pour les cours universitaires. A ce propos, V. Glikman (2002, p. 154) note que c'est à partir de 1963 que les enseignements radiophoniques d'un groupement d'universités de l'est de la France figurent dans les formations à distance structurées jusqu'à être interrompues en 1997, tout comme Radio-Sorbonne, sur « décision du ministère de l'Education, qui finançait leur diffusion mais jugeait leur efficacité trop faible ». Par contre, des cassettes sonores sont toujours envoyées dans bon nombre de dispositifs de formation. La destination éducative de la télévision semble avoir connu un sort proche de celui de la radio puisqu'alors que chaque chaîne créée était annoncée comme « éducative et culturelle » avant de devenir généraliste, à l'heure actuelle, seule France 5 participe de cet esprit toutefois plus culturel qu'éducatif.

Le développement de chaînes éducatives câblées prévu par le « plan câble » de la décennie 1980 n'a eu que peu d'effet et les transmissions par satellite, telles que les téléconférences, connaissent un usage limité dans la mesure où elles ne permettent pas un retour de communication et impliquent le déplacement en un lieu équipé comme le souligne V. Glikman (2002, p. 158) avant d'ajouter que, « par ailleurs, toutes les expériences de cette nature ont montré que, sans un service d'animation matérielle et pédagogique du dispositif, il ne pouvait y avoir de réelle appropriation par leurs destinataires des produits ainsi diffusés. » Finalement, ce type de conférence utilise désormais le réseau internet plus facilement accessible et moins onéreux. Ainsi,

tous les inconvénients des précédents supports, lents ou peu performants, semblent dorénavant éliminés grâce aux potentialités des réseaux numériques, réputés, de plus, mettre la formation à la portée du plus grand nombre, du fait de leur accessibilité de tous les points du globe (pourvu, toutefois, qu'on dispose des infrastructures et du matériel nécessaire et qu'on en maîtrise l'usage). (Glikman, 2002, p. 163)

Si l'usage d'internet facilite la communication, il ne constitue pas, à lui seul, un outil au service de la formation. C'est effectivement plus généralement l'informatique couplée au multimédia qui répond à cette fonction. En travaillant avec des élèves en difficulté, M. Quéré (2002, pp. 116-119) observe que l'intervention de l'objet technique comme quatrième sommet dans la relation au maître et au savoir est bénéfique à ces élèves peu à l'aise avec les formes d'apprentissage uniquement verbale. Elle indique cependant trois points allant à l'encontre d'un plus important développement des logiciels éducatifs : leur manque de fiabilité, la rapide obsolescence des systèmes les supportant et leur manque d'ergonomie nuisant à leur appropriation par des enseignants peu ou mal formés.

Cette question de l'usage des TIC ne se limite pas à la France puisque L. Cuban (1999) estime que seul deux enseignants sur dix sont des utilisateurs réguliers de l'ordinateur en classe, qu'un peu plus d'un tiers sont des utilisateurs occasionnels et que près de la moitié ne s'en servent jamais dans les établissements, pourtant bien équipés, des Etats-Unis. J. Wallet (2002) poursuit ce constat en expliquant -comme J. Perriault le faisait dans une interview accordée au *Monde de l'éducation* en 1994- qu'une telle situation ne serait pas tant liée aux résistances individuelles d'intrusion de la technologie qu'à l'organisation pédagogique de cours collectifs d'une durée de cinquante minutes non propice à l'introduction de l'ordinateur dans les classes, les séances étant trop courtes et les élèves trop nombreux. Nous allons ainsi consacrer les deux points suivants à la formation aux technologies et aux innovations pédagogiques.

2.2.2. La nécessaire formation à l'usage des technologies ou « les technologies enseignées pour elles-mêmes »⁴⁸

S'intéressant à la place de l'ordinateur dans l'enseignement, E. De Vries (2001), suivant G. Baron et E. Bruillard, note que l'idée de l'informatique dans l'enseignement peut recouvrir trois acceptions, à savoir celle de l'ordinateur comme *médium*, c'est-à-dire comme moyen au service de l'enseignement ; de l'informatique comme *matière*, c'est-à-dire comme objet d'enseignement ; enfin, l'ordinateur peut être conçu comme *outil* de production, c'est-à-dire en tant qu'ustensile, au service, notamment, de l'écriture. Et de poursuivre : « La caractéristique essentielle de l'ordinateur est qu'il est programmable pour construire des artefacts fondamentalement différents. » (De Vries, 2001, p. 107) Ainsi, après que l'utilisation des médias eut, dans un premier temps, divisé les enseignants, l'apparition de l'informatique suscite un renouvellement de la réflexion sur l'apprentissage et la pédagogie, puis sur la société de l'information, qui pose non seulement la question de former avec l'informatique mais aussi, et éventuellement pour se faire, de former à l'informatique telle une action d'alphabétisation nécessaire à

⁴⁸ Formule empruntée à V. Glikman. (1997, p. 103).

« l'efficacité individuelle » et à la « performance nationale », comme l'explique H. Dieuzeide (1994)⁴⁹.

Or, C. Duchâteau (2002, p. 49) remarque que, paradoxalement, dans les pays francophones, exception faite de la Tunisie,

en même temps qu'apparaissaient les « outils » logiciels et que des environnements « conviviaux » mettaient ces instruments à la portée des « utilisateurs naïfs », les cours d'informatique disparaissaient des curriculum de l'enseignement secondaire, en un mouvement d'une étonnante simultanéité.

Il met ainsi en relief le non-sens qu'il y eut à opposer l'informatique-discipline⁵⁰ et l'informatique-outil. Pessimistement, il conclut :

Le combat pour une utilisation efficace et raisonnée des technologies est globalement perdu ; il n'y a plus de place, dans le curriculum scolaire, pour une formation à ces utilisations ni non plus pour une ouverture aux questions posées par l'informatique, le tout numérique, etc. S'il fallait résumer la question qui sous-tend l'utilité d'une didactique de la maîtrise des TIC, ce serait probablement : Peut-on enseigner/apprendre avec les TIC sans enseigner/apprendre les TIC ? (Duchâteau, 2002, p. 56)

La réponse semble évidente et invite à se pencher sur la question de l'enseignement à l'usage des TIC, enseignement qui n'est pas uniquement à destination des élèves et étudiants mais également des enseignants.

En effet, P. Gabriel remarque que si l'introduction de l'informatique dans les pratiques d'enseignement-apprentissage est susceptible de générer des aspects positifs dans certains groupes d'élèves, les corps enseignant et administratif sont réservés, voire réticents, à l'adopter en raison des bouleversements qu'elle entraîne dans les pratiques et leurs conceptions de ces dernières, ce qui semble en partie s'expliquer par le manque de formation des enseignants à l'exploitation de tels outils⁵¹. Force est effectivement de constater, d'une part, que les connaissances en informatique sont disparates, variant en fonction des générations⁵² et du type de compétences – celles directement liées à la

⁴⁹ Ce dernier poursuit : « Ce concept paraît s'inscrire alors dans la nouvelle perspective d'un rapprochement entre système éducatif et univers productif, coïncidant avec la décentralisation de la gestion des établissements. » (Dieuzeide, 1994, p. 49).

⁵⁰ Pour A. Nicole (2002, p. 181), l'enseignement de l'informatique « impliquerait de revoir les distinctions traditionnelles entre sciences et lettres, puisque l'informatique devient une science herméneutique, entre sciences et arts, du fait de la conception des documents numériques et des mondes virtuels, et entre science et technique comme science de la conception. »

⁵¹ P. Gabriel (1998, p. 106) conclut : « l'informatisation apparaît comme un investissement nécessaire, mais elle implique des masses humaines et financières aux dimensions significatives et son coût ne peut pas être compensé, du moins tant que les apprenants ne sont pas susceptibles d'étudier de manière autonome. Pour autant, la relégation de l'ordinateur aux marges du système éducatif (par exemple, dans l'enseignement supérieur ou dans la formation continue) ne constitue pas un arbitrage satisfaisant car elle prépare de conséquentes inégalités. »

⁵² Tout ou moins, actuellement. L'informatique ayant déjà largement pénétré la société, les adultes de demain ne seront pas ceux d'aujourd'hui et on remarque déjà qu'un écart se creuse entre la culture intégrée par les enfants en dehors de l'école et celle que leur impose cette dernière de telle sorte que la

discipline enseignée étant généralement plus élevées que celles relevant des méthodologies d'acquisition et de construction de savoirs (Vizcarro, 2003, p. 178). D'autre part,

l'appropriation croissante d'Internet par les enseignants concerne surtout, comme pour l'ensemble des internautes français, l'usage du courrier électronique ou la recherche personnelle d'informations, mais ne s'accompagne pas, sauf dans quelques disciplines, d'une égale familiarisation avec les usages de l'outil pour leurs enseignements. (Glikman, 2002, p. 188)

C'est partant de ce constat selon lequel le besoin de formation aux TIC des enseignants et autre personnel scolaire est bien connu mais que les façons d'y répondre sont encore en cours d'élaboration que, dès 1999, des chercheurs américains (Algozzine, Bateman, Flowers, Hugues, Lambert, 1999) tentaient de construire un modèle de formation aux TIC afin que le système d'éducation américain ne finisse pas par être rapidement dépassé dans cette « société de l'information ». De même, plusieurs projets ont été testés en Europe, tel que le dispositif Learn-Nett ayant pour objectifs de

créer un réseau pour que de futurs enseignants belges et européens puissent apprendre ensemble les technologies de l'information et de la communication en utilisant eux-mêmes ces technologies pour apprendre. Mais aussi développer un regard attentif sur ce qui allait se passer, une recherche action visant à concevoir, expérimenter et évaluer des modalités d'introduction de l'enseignement ouvert et à distance dans et pour la formation des enseignants. (Lebrun, 2003, p. 22)

Une telle formation aux technologies est d'autant plus nécessaire pour les enseignants que

l'utilisation des technologies de l'information et de la communication dans les dispositifs de formation introduit une désynchronisation des deux rôles principaux de l'enseignant – auteur/concepteur de cours et tuteur/formateur – qui se traduit généralement par une spécialisation des acteurs du processus de formation. (Barré, Choquet, Corbière, Cottier, Dubourg, Gounon, 2003)

Autrement dit, avec les processus de formations actuels, ce n'est plus uniquement l'unité de temps, de lieu, voire d'action qui se trouve remise en cause mais aussi celle de l'individu dans sa fonction enseignante dont les actes de conception, communication, prise en compte des réactions et réélaboration éventuelle des cours semblent progressivement se détacher les uns des autres. C'est ainsi que toute introduction des TIC dans les pratiques d'enseignement implique un retour réflexif sur ces dernières.

En effet, nous avons précédemment fait ressortir le point de vue notamment défendu par L. Cuban, selon lequel l'inertie de l'organisation pédagogique serait la principale explication d'une certaine imperméabilité du système éducatif vis-à-vis des technologies. Or, une telle organisation de cours collectifs d'environ cinquante minutes dérive elle-même de la conception de l'enseignement, à tous les niveaux, comme transmission de

différence de rythme inhérente à chacune d'elle serait une des explications des difficultés d'apprentissage noté chez les enfants, selon S. Papert (2003).

savoir du maître à l'élève, sous forme de cours magistraux, « configuration traditionnelle qui se trouve incorporée dans le livre IX du Code du travail », comme le note S. O'Farrell (1999, p. 42) avant d'ajouter :

Le paradigme du maître dispensant son savoir à une classe, dans une unité de lieu, de temps et d'action est tellement fort dans la culture éducative française que, lorsque le gouvernement souhaite donner à la formation professionnelle une impulsion au début des années soixante-dix, le législateur se base presque naturellement sur cette configuration.

Cette conception paraît remise en cause par l'intégration du multimédia et des TIC dans les pratiques de formation :

Les technologies semblent repérées comme favorisant la diversité des parcours et modes d'appropriation nécessaires aux apprentissages, la numérisation amplifiant, notamment avec les plates-formes de service en réseau, la circulation des savoirs, la production de ressources multimédias, une mise à disposition dans des espaces-temps divers, la participation à des actions et des relations multiples. (Barbot, Debon, Glikman, 2006, p. 16)

Dans quelle mesure l'introduction des technologies induit-elle des changements dans la relation pédagogique ?

2.2.3. Entre innovations technologiques et pédagogiques : quelques théories

Le lien établi entre les techniques de communication et l'enseignement renferme toujours potentiellement deux modalités différentes, les premières pouvant être considérées soit comme objets de savoir, soit comme instrument au service de la diffusion de ce dernier. L'idée de « médias éducatifs » née aux Etats-Unis dans les années cinquante arrive en France à la fin de cette même décennie, moment où il paraît pouvoir servir l'objectif de démocratisation et d'homogénéisation du système éducatif fixé par la loi de 1959, en s'adressant notamment aux zones rurales grâce à la Radio-Télévision scolaire, de même que l'objectif de développement d'une éducation permanente c'est-à-dire ne se limitant pas aux portes de l'institution scolaire.

Cette idée d'utiliser les technologies comme outils favorisant l'apprentissage est, à cette époque, aussi soutenue par des théories telle le behaviorisme qui devient « conditionnement opérant » avec B. F. Skinner proposant sur le marché des « machines à enseigner » découlant d'une conception de l'apprentissage comme enchaînement rigoureux de stimuli-réponses. Théorie qui sera relayée par celle plus complexe de réseaux de circulation de l'information se gérant eux-mêmes, grâce aux processus de rétroaction et d'autorégulation des cybernéticiens, à la source de l'inspiration d'une pédagogie cybernétique. Cette dernière, développée en France par Couffignal, repose ainsi sur une conception de l'apprentissage comme mécanisme de « feed-back » et de « boucle ». Mais cette pédagogie ne se traduit pas vraiment en pratique si bien que ce n'est qu'à partir de

l'approche plus globale de la communication proposée par les systémistes que naît, dans les années 1970, une « technologie de l'éducation » susceptible de définir le rôle des outils relativement aux objectifs éducatifs visés.

Les réflexions sémiologiques et linguistiques travaillent, quant à elles, davantage sur la conception de l'image comme d'un langage avec ses codes et structures. Dès lors, l'ensemble de l'environnement social peut-être appréhendé comme langage de telle sorte que les éducateurs s'intéressant à « l'école parallèle » jugent nécessaire une formation à la critique de l'image dans le contexte de la société de consommation dont les instruments de communication sont présentés comme moyen d'oppression et de manipulation par l'insurrection étudiante de mai 68. C'est à cette époque où l'usage de la radio, de la télévision et de la vidéo commence à se développer dans l'enseignement que H. Dieuzeide relève une scission du corps enseignant entre les « purs » qui refusent tout recours à l'instrumentation technique et les « technologues » qui la considèrent comme un moyen de développer la créativité. Par la suite, le développement de l'informatique suscite de nouveaux intérêts, notamment de la part des cognivistes qui y voit le moyen de développer l'intelligence artificielle. Puis, à la fin des années 1980, l'approche systémique est reprise dans une perspective pédagogique par l'« ingénierie pédagogique »⁵³ qui reste neutre face au débat sur l'utilisation de la technologie dans l'éducation et se propose simplement de mettre à disposition le matériel nécessaire aux stratégies d'enseignement développées.

Ce sont de telles inspirations théoriques (béhaviorisme, cognitivisme, constructivisme, cognition située) couplées à des fonctions pédagogiques distinctes (présenter de l'information, dispenser des exercices, véritablement enseigner, captiver l'attention et la motivation de l'élève, fournir un espace d'exploitation, fournir un environnement pour la découverte des lois naturelles, fournir un environnement pour la découverte de domaines abstraits, fournir un espace d'échange entre élèves) que recense et croise E. de Vries (2001, p. 112). Elle explique ainsi l'origine des différents types de logiciels éducatifs et éclaire, par-là, leurs aspects fonctionnels favorisant leur éligibilité relativement aux objectifs pédagogiques poursuivis au sein des diverses démarches d'enseignement.

Théories de l'apprentissage, fonctions pédagogiques et supports techniques se croisent, de façon plus complexe, dans la conception de dispositifs dont chaque nouvelle génération est intégrative des précédentes ainsi que le mettent en relief les triplets proposés par P. Marquet (2007), à savoir l'ensemble « Enseignement Assisté par Ordinateur (EAO) / behaviorisme / micro-informatique » basé sur l'idée d'apprentissage par répétition d'exercices, celui « Enseignements Informatiques d'Apprentissage par Ordinateur (EIAO) / constructivisme / hypermédia » favorisant la découverte et l'exploration « de domaines abstraits, sous l'argument que c'est de la confrontation du sujet à des objets que résulte

⁵³ « Selon Ponchelet A., alors que l'ingénierie de formation recouvre « un ensemble d'activités de conception, d'études et de coordination de diverses disciplines pour réaliser et piloter un processus visant à optimiser l'investissement formation », l'ingénierie pédagogique concerne les *pratiques pédagogiques* elles-mêmes. » Ponchelet A. (1990). « Ingénierie ou ingénieries ? », *Actualité de la formation permanente*, n°107, juillet-août, cité par (Carré, Clénet, d'Halluin et Poisson, 1999, p. 379).

l'acquisition de connaissances. » Une troisième génération se situe au croisement « Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain (EIAH) / cognitivisme / multimédia » et vise à présenter de l'information, si ce n'est, à enseigner. Le dispositif suivant regroupe, quant à lui, « Enseignement à distance (EAD) / socio-constructivisme / Internet » le but étant de lier présentation d'information et communication entre apprenants par le biais de la résolution de problèmes. Enfin, l'actualité est au triplet « Environnements Numériques de Travail et d'Apprentissage Partagés (ENTAP) / genèse instrumentale collective / tout numérique » prolongeant les objectifs précédents d'information et de communication.

C'est en raison de tels croisements que les technologies tendent à être considérées non seulement comme outils au service de pratiques mais aussi comme moyen de repenser ces pratiques, notamment dans le cas de formations destinées aux adultes telles les formations universitaires. C'est ainsi que G. Michel (2001) relate deux expériences (qui tendent à relever du quatrième triplet) visant à créer de nouveaux rapports entre enseignants, apprenants et savoirs par l'intermédiaire de l'utilisation des TIC. Dans le cadre d'un enseignement sur l'utilisation des TIC à des non-informaticiens (Licence pluridisciplinaire et DESS d'ergonomie), il tente effectivement de mettre en place un modèle pédagogique inspiré de la psychologie cognitive (favorable aux pédagogies actives basées sur l'autonomie de l'apprenant) et d'un courant de psychologie sociale mettant l'accent sur le conflit sociocognitif se produisant dans l'acquisition et la transformation des connaissances comme conflit résultant de la confrontation des divers membres constitutifs du groupe de formation à la recherche de solutions.

Le modèle de l'« apprenant-acteur » ainsi élaboré s'oppose au modèle classique de l'enseignement universitaire - liant professeur, étudiant et bibliothèque au sein d'une sorte de bulle coupée de l'extérieur et dans laquelle la connaissance transite par le professeur – en ce sens qu'il place l'étudiant au centre d'un dispositif dont l'université n'est qu'un des éléments.

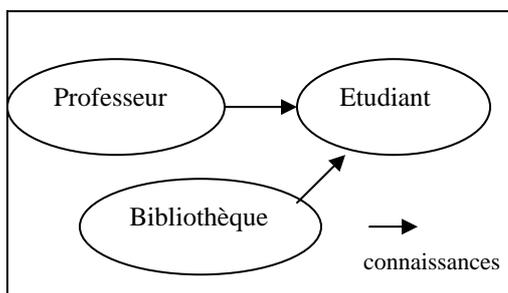


Figure 2 : Le professeur, les étudiants et la bibliothèque formation

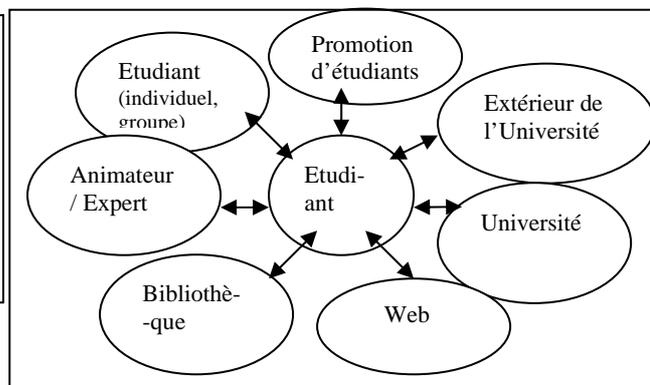


Figure 2bis : L'apprenant-acteur de sa formation

Source : (Michel, 2001, pp. 389 et 391).

Le choix de reprendre ici ce modèle s'explique par le fait, qu'à quelques détails près, il s'agit là de l'évolution de l'enseignement qui a le plus été jugée comme souhaitable, tout particulièrement dans le cadre de la FAD. Mais alors qu'il a fait l'objet de nombreuses discussions, ce modèle a encore été relativement peu testé, d'où l'élection de cette approche qui a le mérite d'avoir donné lieu à des expériences témoignant, si ce n'est d'un gain d'efficacité de la formation ainsi conçue, tout du moins de sa faisabilité. Ainsi, ce type de formation est considéré comme plus ouvert sur la réalité sociétale, comme favorisant davantage le recours à la diversité des moyens d'information et de communication intervenant, notamment, en vues d'interactions elles aussi présentées comme accrues relativement à la formation universitaire classique. Entre ce dernier modèle et celui du tout technologique, le modèle hybride dit, ici, de l'apprenant-acteur, est celui qui sous-tend la mise en place des campus numériques ou universités virtuelles dont nous reparlerons plus loin. Pourtant, bien qu'attractif et potentiellement résolvateur de divers faits jugés comme posant problèmes dans l'enseignement classique (passivité des étudiants, coupure de la réalité...) et l'auto-formation purement solitaire (manque de socialisation, découragement, abandon...), ce modèle est lui aussi traversé par de nombreux obstacles. Les exemples soulevés par G. Michel sont de plusieurs ordres : « technologiques (complexité et fragilité des réseaux), d'ingénierie pédagogique (trop peu de supports de qualité), financiers (nécessité d'une masse critique d'inscrits) et de compétences (multiplication des rôles des enseignants et transformation de leur pédagogie). » (Michel, 2001, p. 388) Le dernier obstacle met l'accent sur la transformation du rôle, non seulement de l'étudiant qui devient apprenant, mais aussi de celui du professeur qui devient animateur et référent/expert. Or un tel changement, s'il est facilement imaginable, ne va pas de soi dans la pratique comme le mettait déjà en avant les tentatives de former des instituteurs à la pédagogie différenciée (Ben Abderrehman, 2003). De telles expériences mettent en relief l'insuffisance d'une formation circonstancielle visant à changer des habitudes professionnelles fortement ancrées aussi bien du côté des enseignants que des étudiants, quant à eux, habitués à la médiation des connaissances transitant par les premiers⁵⁴.

Alors que les étudiants disposent de contenus de cours en ligne, l'enseignant ou formateur doit se positionner comme médiateur généralement dit « tuteur » afin d'aider les apprenants à développer, aussi bien un regard critique sur les informations auxquelles ils ont accès qu'une réflexion métacognitive en vue de l'exploration de la sphère de « l'apprendre à apprendre » explique F. Haeuw (2002, p. 76). Il s'agit, par conséquent, de se dégager de la confusion entre information et connaissance⁵⁵ qui tend à amalgamer

⁵⁴ « la tradition universitaire française ne met pas les étudiants en contact direct avec le texte original comme cela se pratique dans les pays anglo-saxons. La médiation par l'enseignement est une habitude solidement ancrée : l'étudiant écoute d'abord l'enseignant et ensuite seulement (et éventuellement) consulte les textes. » (Poteaux, 2003, p 134).

⁵⁵ « L'information est le traitement rationnel, et l'état qui en résulte, de données objectives, matérielles et symboliques, manipulables et stockables dans des documents physiques. La connaissance est, chez un individu, l'état subjectif interne de ces données produit par assimilation et auto-transformation mentale. Entre information et connaissance se situent les savoirs ou connaissances-objets, systématisés et organisés

l'activité de prise d'informations – facilitée par les accès ouverts par les TIC – et celle d'apprentissage – qui implique la transformation, l'appropriation et le réinvestissement de l'information par l'apprenant. L'activité d'apprentissage semble relativement peu changée pour l'étudiant accoutumé aux études universitaires dans la mesure où, que l'information provienne directement du formateur ou d'une autre source d'information conseillée par celui-ci, il s'agit toujours de remanier l'information reçue afin de la faire sienne. Il n'en va pas de même pour l'apprenant n'ayant jamais fréquenté l'université : selon son parcours, il est probable que ce dernier n'ait pas encore acquis les aptitudes nécessaires à l'autoformation. C'est donc principalement pour les étudiants en début de cycle que la complémentarité des approches virtuelles et traditionnelles s'avère nécessaire selon M. Cauvin et J. Lacombe (1999, p. 34) qui jugent ainsi possible une réorientation de l'enseignement présentiel sur « les objectifs pédagogiques suivants : l'acquisition de l'autonomie et la maîtrise de la méthodologie propre à la discipline étudiée ainsi que l'aptitude au raisonnement et à l'intégration des informations particulières dans une approche globale. » Cette difficulté est susceptible d'être encore accrue par l'interruption de la formation entre l'enseignement en collège ou lycée et la formation universitaire. Dès lors, comment s'effectue l'hybridation entre présentiel et distanciel ? Quel développement connaît cette nouvelle modalité de formation ?

2.3. De l'introduction des technologies dans l'enseignement à la théorisation de la FOAD

L'introduction des technologies dans l'enseignement en classe, ainsi qu'en faveur du développement de sa forme distanciée, a souvent fait l'objet d'impulsions politiques et de recherches scientifiques. Ces dernières étudient, voire encouragent, les mutations des systèmes d'enseignement et de formation liés à l'utilisation des technologies, participant à l'avènement de terminologies contribuant à l'appréhension de ces pratiques en cours de renouvellement. C'est notamment ainsi que la conception de FOAD croise l'idée d'ouverture et celle de distance :

La formation ouverte, selon la définition française, est une formation en accès libre où l'apprenant suit un parcours individualisé, selon son propre rythme et à l'heure qui lui convient. L'acte d'apprentissage peut se faire seul ou accompagné, de façon isolée ou en groupe. [...] – La formation est considérée comme étant à distance lorsque le formateur et l'apprenant sont éloignés l'un de l'autre. Elle peut être synchrone ou asynchrone, collective ou individualisée... (O'Farrell, 1999, p. 38)

Concevant ainsi le processus de technologisation comme lié à la « quête d'un changement de paradigme éducatif », M.-J. Barbot et Y. Combès (2006, p. 134) interrogent ce

par l'usage social. Le savoir est la capacité individuelle de mobiliser ces savoirs ou connaissances par rapport à une activité donnée. Le passage de l'état objectif d'information à l'état subjectif de connaissance et de savoir est complexe : il constitue l'objet même de l'apprentissage et de ses interrogations. » (Linard, 2001, pp. 211-238)

paradigme énigmatique pour l'éducation sous l'angle du tandem industrialisation-formation à la carte. Alors que l'idée de FOAD semble rompre avec l'enseignement transmissif, l'individualisation des parcours paraît être du domaine de la sélection de contenus et modalités de formation parmi des ressources proposées. Dès lors, quelles sont les idéologies et impulsions sous-tendant le développement des dispositifs de FOAD ?

2.3.1. De l'intégration des technologies dans l'éducation au renouvellement pédagogique ?

La définition des FOAD proposée par le Ministère de l'éducation tend à présenter cette dernière comme découlant purement et simplement du recours aux TIC :

Un nombre grandissant d'établissements d'enseignement supérieur développent des pratiques pédagogiques nouvelles qui s'appuient sur l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) : c'est l'ensemble de ces dispositifs qu'on regroupe sous l'appellation de « formation ouverte et à distance ».⁵⁶

Une telle conception n'est pas nouvelle. En effet, l'évolution des dispositifs de formation paraît avoir toujours été corrélée aux innovations technologiques ainsi que l'explique B. Blandin (2004, p. 70) en montrant que « dès qu'une technologie de communication est inventée (radio, téléphone, télévision, etc.), elle est utilisée et adoptée pour des systèmes d'enseignement à distance. » Perçue sous un aspect novateur, l'entrée de chaque innovation dans le champ éducatif est source d'enthousiasmes et de réticences ainsi que le souligne V. Glikman (2002, p. 30) remarquant que, dans l'histoire de la formation initiale comme dans celle de la formation continue, toute introduction d'une nouvelle technologie a été perçue comme allant « révolutionner la pédagogie », « transformer la relation maître-élève ».

L'histoire des technologies dans l'éducation apparaît ainsi comme celle de cycles de trois phases, d'une dizaine d'années chacune, faisant succéder, à un vif enthousiasme lié à l'introduction d'une innovation riche de promesses, des études et démarches institutionnelles volontaristes favorisant la promotion et l'introduction dans l'enseignement des dernières technologies avant que l'enthousiasme ne retombe accompagné d'études soulignant la prégnance d'un usage limité de la technologie, alors même que tous les espoirs se tournent vers la nouvelle vague naissante. Mais la conception de cette « romance inconstante » décrite par L. Cuban (1983), en termes de vagues est-elle pertinente ? Autrement dit, le constant renouveau de l'innovation technologique inhibe-t-il tout impact de l'introduction de cette dernière dans les dispositifs éducatifs au gré des vagues successives ? Rien n'est moins sûr dans la mesure où, en dépit d'une certaine constance des modèles pédagogiques, l'utilisation, ne serait-ce que momentanée, de nouveaux outils est susceptible de faire évoluer les procédures et méthodes de travail, tant en ce qui

⁵⁶ Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche, « Budget coordonné de l'enseignement supérieur – Année 2003 », <<http://www.education.gouv.fr/sup/bces2003/champ.htm>>.

concerne la résolution de problèmes que le traitement de l'information (Baron, 1997). De plus, certains pensent que le *e-learning* se distingue des technologies de l'éducation précédentes en ce sens qu'Internet intègre une vaste gamme de modalités de l'apprentissage (de manière autonome/ individualisée/ en communiquant...), remplit une fonction d'intermédiation rendant superflu les autres intermédiaires de la formation et, finalement, fonctionne en temps réel (caractéristique d'immédiateté) (Derycke, 2002, p. 37).

Il n'est, dès lors, pas évident de prédire un destin similaire à l'informatique et ses dérivés multimédias dans la mesure où les enjeux de ces technologies semblent plus importants tant sur le plan pédagogique que sociétal et par-là, décisionnel⁵⁷ comme le révèlent les programmes d'informatisation du système éducatif accompagnant le processus d'informatisation de la société. C'est ainsi que, dès l'introduction à son ouvrage sur *Les nouvelles technologies*, H. Dieuzeide (1994)- qui note, par la suite, une relative stabilité de l'usage de ce qu'il nomme les « paléotechniques », à savoir, les techniques de la reprographie telle que la photocopie, les appareils optiques comme les diapositives ou bien encore la radio - s'intéresse à la potentialité d'utilisation pédagogique des TIC. Ces dernières sont conçues comme des outils utilisés par l'enseignant à la croisée de la pédagogie « qui s'efforce de rationaliser et d'optimiser les processus d'apprentissage (par exemple la conduite d'une classe) » et de la didactique « qui cherche à assurer la transmission optimale des connaissances définies par les objectifs et les contenus propres à chaque discipline » (Dieuzeide, 1994, p. 17). Il fait alors le constat de l'utilisation d'une infime part des capacités inhérentes à ces technologies en raison de l'inflexibilité de la pédagogie dans laquelle elles sont engagées et en appelle à une pédagogie moderne (Dieuzeide, 1994, p. 143).

Il semble effectivement que, dans les pratiques, les TIC soient utilisés au service d'une relation pédagogique ancienne qu'elles ne remettraient pas en cause si bien que l'activité de formation actuellement observable relèverait davantage de la perspective « intégrationniste » que de la perspective « constructiviste » qui amènerait, quant à elle, à interroger de manière plus radicale cette relation et jusqu'à la fonction même de l'établissement scolaire ainsi que nous l'avons vu précédemment de façon schématisée.

Toutefois, deux bémols doivent être apportés. D'une part, cette appréhension intégrationniste stricte ne concerne pas forcément tous les niveaux de l'enseignement de manière identique. Ainsi, L. Cuban (1993), pense que des changements sont plus probables dans le primaire que dans le secondaire. D'ailleurs, si l'hypothèse du changement

⁵⁷ « Les ordinateurs suscitent l'intérêt de beaucoup de pédagogues, mais également celui de nombreux décideurs. Les premiers ont vu dans cet outil polyvalent (l'ordinateur est à la fois un outil de création, d'accès à l'information et d'apprentissage qui se met au service de pédagogies d'ailleurs très diverses) le moyen d'individualiser l'enseignement, de stimuler les développement d'aptitudes générales à la résolution de problèmes ou encore, de rénover la pédagogie. Les seconds, les décideurs, l'ont d'abord considéré comme un moyen permettant de répondre à l'évolution quantitative et qualitative de la demande d'éducation à un moindre coût. » (Gabriel, 1998, p. 100)

pédagogique dans le primaire n'est pas encore vérifiée, il semblerait effectivement que le secondaire opte pour l'intégrationnisme comme le relève l'enquête menée, dans un lycée français, sur les cartables numériques (Marquet et Dinet, 2003). En effet, cette dernière montre que, loin de favoriser une certaine modernisation des pratiques pédagogiques, l'introduction du cartable numérique aurait davantage tendance à engendrer une sorte de rigidification ou crispation sur la pédagogie traditionnelle, les enseignants renforçant leur position magistrale en restreignant essentiellement leur utilisation du dispositif à sa fonctionnalité illustrative. Si ces résultats sont toutefois à nuancer dans le sens où ils ne vont pas vraiment à l'encontre de la visée des cartables numériques, de même, bon nombre de chercheurs tels que P. Rutland (2007) ou S. Papert (2003) constatent (et déplorent...) que loin de recourir à l'informatique comme outil de création, l'enseignement s'en sert comme moyen d'accroître la masse d'informations disponibles. Mais qu'en est-il dans le cas particulier de l'enseignement universitaire ? Il semblerait que les enquêtes sur les modalités d'intégration des TIC dans l'enseignement supérieur présentiel fassent encore défaut à l'heure actuelle. D'autre part, c'est la perspective « constructionniste » qui est posée comme prévalant dans la formation à distance. C'est sur cet autre mode (et peut-être les deux sens, féminin et masculin, du terme sont-ils ici valables...) d'enseignement que se penchent davantage les réflexions sur la place des technologies dans l'enseignement supérieur.

2.3.2. Le développement du e-learning dans l'enseignement supérieur : de l'Amérique à l'Europe

Les technologies sont considérées comme des outils ou des instruments⁵⁸ utiles à la formation, que l'on songe, dans les années soixante-dix, à l'utilisation de l'audiovisuel pour l'autoscopie, c'est-à-dire l'auto-observation, visant la formation des enseignants, puis, dans les années quatre-vingt, à l'utilisation de l'informatique et de ses logiciels tels que LOGO destiné à l'apprentissage élémentaire par programmation informatique ou les logiciels de traitements de texte, construction géométrique, etc. Depuis les années quatre-vingt-dix, c'est avec Internet et son association au multimédia qu'il faut compter. Permettant l'accès rapide à des masses d'informations colossales de degrés de fiabilité très variables ainsi que des communications simultanées, ou presque, en dépit des distances géographiques, ces innovations sont perçues comme de formidables moyens d'améliorer la qualité et la personnalisation de l'enseignement à distance et, par là-même, de favoriser son développement. En effet, dès lors que l'accès aux informations et aux enseignements de même que les communications entre formateurs et apprenants ou entre apprenants peuvent s'effectuer en ligne, en temps et lieux choisis, ce n'est plus seulement le lot des

⁵⁸ « L'aspect « outil » a tendu à occuper une place très importante dans le discours courant vers la fin des années 80, et l'on a même parlé d'*outil informatique* (informatique étant alors en situation de qualificatif) pour désigner abusivement non seulement ces outils, mais encore à peu près tout système logiciel. En réalité, il vaut mieux considérer que l'on a affaire à un ensemble d'instruments, qui se prêtent à des genèses instrumentales diverses (Baron et Bruillard, 1996) » : « Autour des mots », *Recherche et Formation* n°26, 1997, pp. 121-130, pp. 128-129.

personnes suivant un enseignement à distance faute de pouvoir assister à des cours en université mais l'université, en tant que lieu physique comprenant des salles de classes, qui semble désuète à l'heure de l'« autoformation ». Tout du moins, telle est l'une des pensées suscitée par le développement des TIC, pensée qui, tout en ayant perdu son radicalisme en raison du besoin avéré d'interactions, est loin d'être abandonnée, comme en témoigne l'essor du *e-learning* en France et, tout d'abord, de l'autre côté de l'Atlantique.

En effet, alors qu'en 2002, dans les établissements d'enseignement, l'utilisation des TIC en classe est moindre et seules quelques salles informatiques sont connectées à Internet, d'une part, et que M. Averous et G. Touzot constatent qu'en France la formation à distance se fait encore essentiellement par voie postale même si d'autres moyens de communication lui sont progressivement associés, d'autre part, se basant sur un rapport datant de la même année, A. Chaptal (2005, p. 10) note qu'aux Etats-Unis :

77,6% des établissements ont bâti un plan stratégique concernant les TIC [...] 81,5% des salles de cours sont raccordées à Internet par une liaison fixe et 17,7% disposent d'un accès sans fil. Un service d'assistance (Help Desk) est en moyenne disponible 66,5 heures par semaine et les enseignants disposent de services spécialisés pour les accompagner dans leurs usages. Ces dernières années, on a assisté au développement de la création de « Instructional Technology center » dont disposent désormais 87,3% des universités délivrant un doctorat.

De plus, outre l'introduction des TIC dans les établissements scolaires, dès l'entrée dans le XXI^{ème} siècle, apparaît une « explosion fulgurante » des formations à distance dans l'enseignement post-secondaire⁵⁹ : « Le nombre d'institutions offrant des cursus à distance dans l'enseignement public est passé de 58% en 1997-98 à plus de 90% en 2000-2001 avec en parallèle une multiplication par deux du nombre d'étudiants. » (Fenouillet et Déro, 2006) Le succès de ces formations à distance repose sur le fait que les étudiants américains sont majoritairement des adultes actifs :

Aux Etats-Unis, les formations universitaires initiales sont généralement courtes (deux ans), donnant fréquemment lieu à des reprises ultérieures d'études dont les diplômes sont pris en compte voire nécessaires pour les promotions professionnelles. Plus de la moitié des étudiants américains sont des adultes de plus de 25 ans. Au niveau « undergraduate » 43% des étudiants avaient dépassé l'âge habituel de 24 ans. 80% travaillaient, y compris 39% employés à plein temps. (Chaptal, 2005, p. 17)

Par ailleurs, alors que l'université américaine fonctionne comme une entreprise en ce sens que l'étudiant doit payer ses études, la FOAD semble porteuse d'un gain non seulement en terme d'économie des frais de déplacement et d'hébergement mais aussi d'argent puisque « nombre de ces formations entièrement en ligne ou fondées sur des dispositifs mixtes sont légèrement moins chères que les formations en présentiel. » (Chaptal, 2002)

⁵⁹ De même, dans ce pays où l'enseignement secondaire est très critiqué, A. Chaptal (2005) note le développement de « virtual schools » favorisant la croissance de l'éducation à domicile.

C'est un tel développement de l'*e-learning* permettant la formation tout au long de la vie comme formation à tous les moments et lieux de la vie (des interstices de la vie professionnelle à la chambre d'hôtel) qui semble avoir inspiré la création de dispositif de formation à distance en Europe :

Le terme [e-learning] a d'abord désigné, en Amérique du Nord, l'évolution de l'enseignement à distance fondée, au moins en partie, sur le recours aux technologies Internet. On est là dans le domaine de la formation permanente et dans un secteur concurrentiel. L'utilisation de l'appellation e-learning n'est bien sûr pas innocente. Elle marque l'effet de mode lié aux prévisions délirantes de l'époque concernant le e-commerce et, au-delà, une forte orientation vers la marchandisation de l'enseignement.

Début 2000, l'acception du terme s'élargit lorsque l'administration Clinton l'utilise pour donner les couleurs de la nouveauté à la révision de son plan quadriennal TICE. Cette démarche aboutira à un rapport-testament ainsi titré en décembre 2000. E-learning désigne alors la totalité du champ des technologies éducatives, utilisées en classe comme à distance. Pour ne pas être en reste, la Commission des communautés européennes lancera sur les mêmes bases, en mars 2000, une initiative e-learning qui débouchera deux mois plus tard également sur un rapport. (Chaptal, 2002)

Lors du Conseil de Lisbonne, en mars 2000, l'Union Européenne prévoit effectivement un programme de modernisation qui tend à promouvoir la diffusion des TIC⁶⁰ et de la formation tout au long de la vie. L'un des objectifs est ainsi celui d'un équipement généralisé des écoles à Internet et aux multimédias et la capacité des enseignants à utiliser ces technologies dès 2002, le présupposé avoué étant que « les TIC devraient servir à améliorer la qualité de l'enseignement prodigué ». Il s'agit, par conséquent, d'« encourager les pratiques dans lesquelles les TIC ont une incidence positive sur l'enseignement et la formation afin que les systèmes d'enseignement puissent adopter des approches centrées sur l'apprenant qui tiennent pleinement compte des différences dans les styles d'apprentissage et dans les besoins pédagogiques qui sont constatées dans une population scolaire. »⁶¹ On comprend, dès lors, que si les TIC sont perçus comme outils d'accroissement non seulement quantitatif mais aussi qualitatif de l'enseignement, c'est dans le sens où ils favoriseraient une individualisation de cette activité, la centration sur les besoins de l'apprenant étant ainsi elle-même posée comme un idéal n'étant plus réservée aux seuls familles ou individus susceptibles de s'offrir les services d'un perceuteur ou, tout du moins, de cours particuliers. De même, plusieurs objectifs concourent au développement de la formation tout au long de la vie, notamment celui visant à « rendre l'éducation et la formation plus attrayantes » (objectif 2.2) par le biais de la formation continue, de cours « ouverts, en ligne ou à distance » et de la validation de l'expérience.

⁶⁰ L'importance accordée à ce point tend à être souligné par le fait qu'il soit, en juin 2002, un des trois seuls objectifs dont le travail de mise en oeuvre ait déjà été initié, parmi les 13 objectifs prévus, ainsi que par le constat de sa présence à l'intérieur même de plusieurs des autres objectifs tels que l'amélioration de l'éducation et de la formation des enseignants et des formateurs (objectif 1.1) ou le développement des compétences nécessaires dans la société de la connaissance (objectif 1.2).

⁶¹ Ibid. p. 8, objectif 1.3.

2.3.3. La création des campus numériques en France

Les objectifs européens qui viennent d'être présentés se traduisent en France, dès 2000, par une forte participation au plan *e-learning* de la commission européenne⁶² ainsi que par le développement de l'introduction des TIC dans l'enseignement supérieur et de la formation à distance supposés, tous deux, contribuer au «renouveau» (Alava et Langevin, 2001) de l'université en favorisant l'enrichissement des pratiques d'enseignement et l'intégration du rôle d'«acteur» par un apprenant amené à être le gestionnaire d'une formation sur mesure. Cette idée du «sur mesure», qui se concrétise alors, apparaît avant même l'an 2000 avec le rapport rédigé par M. Quéré, en 1994, pour le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche. En effet, P. Grevet (2005, p. 5) note que dès l'introduction du rapport l'enseignement sur mesure «est identifié avec un enseignement recourant de façon essentielle à des ressources pédagogiques portées par un média et produites sur un mode industrialisé [...la thèse étant que] des ressources médiatisées dupliquées en l'état en grand nombre ont la capacité de répondre à des attentes très variées.»

Accompagnant «l'imaginaire d'Internet» (Flichy, 2001), celui de la formation à distance fait de cette dernière un système gagnant-gagnant en tant que moyen favorable à l'individualisation des parcours et à la baisse des coûts de l'enseignement possible dès lors qu'un marché important existe pour les ressources développées sur un mode industrialisé⁶³.

Bien que ce rapport donne naissance au groupement pour l'enseignement supérieur sur mesure médiatisée (GEMME) en 1995, devenu, un an plus tard, groupement d'intérêt scientifique (GIS) ayant pour objectif de réfléchir et lancer des projets dans l'enseignement supérieur, l'application des propositions de M. Quéré est moindre. En effet, les bacheliers continuent à s'inscrire majoritairement en présentiel avec une répartition des effectifs de plus en plus similaire entre universités, d'un côté, et CPGE, STS, IUT, écoles paramédicales et sociales, de l'autre. Le développement du numérique dans les universités reste du domaine des CTU (centre de télé-enseignement universitaire) et il faut attendre 1999-2001 pour que des expériences à grande échelle soient engagées dans un mouvement social général.

Ce dernier est présenté par P. Grevet (2005, p. 11) comme mêlant

⁶² D'après le rapport dirigé par M. Averous et M. Touzot (2002, p. 13), «il faut souligner le nombre significatif de projets déposés par les établissements français dans le cadre du plan *e-learning* de la Commission européenne : près de deux cents projets ont été déposés en 2002. Pour la première fois, la France est ainsi le deuxième pays porteur de projets.»

⁶³ Le souci du rapport Quéré est bien celui du changement pédagogique et de l'adaptation aux divers besoins des étudiants dans le cadre des principes de la répartition existante entre financement public et financement privé. [...]le schéma de financement se boucle sans élévation des apports publics et même avec des perspectives d'économies grâce à l'hypothèse d'industrialisation et de bas coûts de la production des ressources numérisées. (Grevet, 2005, p. 8)

transformations effectives de l'économie et de la société et représentations sociales à propos de la société de l'information ou de la connaissance, de la grande vague dite « néolibérale », de la formation tout au long de la vie en contrepartie de la mobilité de l'emploi, des technologies du numérique, etc. [transformations et représentations qui, si elles sont pas nouvelles] sont fortement portées à l'avant-scène dans la deuxième partie des années 90, avec une exaspération politique, médiatique, financière, lors de la bulle Internet allant de 1998 à son apogée au début 2000, avant le retournement boursier de mars 2000 sur l'ensemble des valeurs dites technologiques et Internet, retournement suivi d'une période noire en 2001 et 2002 et ensuite d'une reprise plus tranquille de la marche en avant de la numérisation et d'Internet. Dans le contexte général évoqué, la fin des années 90 est aussi l'époque où, en provenance d'Outre-Atlantique, éclosent les contes – et comptes – fantastiques sur la croissance des effectifs et des chiffres d'affaire de la formation à distance. Cette époque s'est prolongée plus longtemps que la bulle boursière.

C'est dans ce contexte de la « marchandisation à outrance » du e-learning (Jaillet, 2006) que la France cherche à se positionner sur le marché, supposé en forte croissance, de l'éducation numérisée par le regroupement d'établissements visant la constitution d'une « offre compétitive sur les marchés internationaux ». Alors que, depuis la création de vingt-deux centres de télé-enseignement universitaire dans les années soixante-dix, le ministère n'avait plus donné d'impulsion spécifique au développement de la formation à distance (Thibault, 2002, p. 7), il encourage ainsi, à l'entrée dans le XXI^{ème} siècle, la formation de consortiums et partenariats susceptibles de proposer une offre d'enseignement supérieur diplômante. En effet, de 2000 à 2002, trois appels à projets pour la constitution de « Campus numériques » se succèdent. Initialement subventionnés par l'Etat⁶⁴, ces derniers doivent s'adresser à une demande solvable permettant un rapide retour sur investissement. Les campus numériques sont alors définis comme

des dispositifs de formation en modules, répondant à des besoins bien identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation [...mettant l'accent] sur l'individualisation des formations et de la relation enseignant-enseigné, [...ainsi que sur la souplesse par l'intermédiaire de] parcours de formation rendus flexibles, en cohérence avec la mise en place des ECTS (système de transfert de crédits européen), [et de] passerelles établies entre la formation Initiale et la formation Continue en cohérence avec la validation des acquis de l'expérience.⁶⁵

Une telle vision semble s'inscrire dans la lignée du rapport Quéré, des impulsions européennes et des « universités virtuelles » américaines en ce qui concerne tant les principes pédagogiques (ressources numérisées et tutorat), que techniques (utilisation des TIC) et structurels (formations modulaires et structurantes reposant sur la constitution de consortiums pouvant associer secteurs privé et public) tout en cherchant quelque peu à se distinguer de ces dernières. En effet, s'interrogeant sur le choix du syntagme « campus

⁶⁴ Le rapport de M. Averous et G. Touzot (2002), précise ainsi que le montant des dotations financières a été de :

- 2,74 M€ en 2000,
- 9,3 M€ (dont Datar : 1,5 M€ et AUF : 0,23 M€) en 2001,
- 9,3 M€ (dont Datar : 1,5 M€ et AUF : 0,23 M€) en 2002.

⁶⁵ Ministère de l'éducation nationale, Dossier de presse du 4 octobre 2001, « L'évolution de l'enseignement supérieur : de profondes mutations », <<http://www.education.gouv.fr/discours/2001/sup2001/evolution3.htm>>

numérique », F. Thibault (2002) note que la volonté de s'éloigner de l'approche américaine repose à la fois sur « une affirmation du rôle des institutions universitaires dans le développement de l'enseignement à distance » et sur « une minoration de l'importance de technologies de l'information et de la communication dans l'élaboration de la politique de l'enseignement supérieur ». Comparant « université virtuelle » américaine et « campus numérique » français, elle finit cependant par conclure :

Si le syntagme de « campus numérique » ne peut être considéré comme une variation désignative du syntagme « d'université virtuelle », il ne crée pas cependant un nouveau paradigme de l'enseignement à distance. Qu'il s'agisse des universités virtuelles, généralement inspirées par l'idéologie libérale, ou des campus numériques, plus attachés aux prérogatives de l'Etat, tout se passe comme si leurs initiateurs reconnaissent avec l'existence d'un « marché international », l'existence de normes auxquelles devraient se conformer tout le secteur de la formation à distance.

C'est ainsi que la majorité des recherches sur les campus numériques, notamment dans le cadre des ERTé (équipe de recherche sur les technologies dans l'éducation) portent sur les enjeux socio-économiques de la FOAD et le processus d'industrialisation de la formation avec la logique servitrice accompagnant le « sur mesure » comme granularisation (Barbot et Combès, 2006, p. 145). Par ailleurs, alors que les dispositifs de FOAD sont plus anciens dans les pays anglo-saxons, de nombreuses enquêtes cherchent à voir si les promesses accompagnant le mythe Internet sont tenues. Formations recourant aux TIC et enseignement présentiel traditionnel sont ainsi objets de comparaisons mettant en relief un retour sur investissement et des performances équivalentes dans les deux systèmes avec, cependant, une efficacité plus élevée de l'apprentissage asynchrone en réseau relativement au face-à-face mais une insatisfaction et un taux d'abandon plus important à distance (Fenouillet et Féro, 2006). Dès lors, ce ne sont plus tant l'élaboration des dispositifs de FOAD ou leurs résultats chiffrés en terme de rentabilité ou de réussite qui semblent poser question que le vécu de leurs acteurs appelés à changer de pratiques.

Eléments de synthèse du chapitre 2

Ayant comme buts généraux et relativement stables dans le temps de contribuer à l'essor économique du pays et de favoriser la cohésion sociale, d'une part, et comme moyen supposé l'éducation, d'autre part, les politiques éducatives cherchent à optimiser l'activité éducative. C'est ainsi qu'elles ont toujours appréhendé la technique comme un intermédiaire de l'accroissement de l'efficacité du système éducatif et par-là même de sa rentabilité au sein de la société. D'où l'encouragement que l'on note, tout au long de l'histoire, à l'implantation des technologies dans l'éducation. C'est ainsi que de l'appareil photo à l'ordinateur portable, toute une série de « projets pilotes » ont visé l'intégration des technologies dans l'éducation au gré des innovations. Cela dit, comme l'indique l'idée de « projets pilotes », la France a tendance à introduire la technologie de manière expérimentale, faisant ainsi contraste à la généralisation rapide, bien qu'en cours de perfectionnement, des technologies dans le monde anglo-saxon aujourd'hui leader sur le marché international de la formation à distance.

En effet, bien qu'à partir des années 1960 divers « programmes d'envergure » se soient succédés, favorisant la diffusion des équipements et de la formation à leur utilisation – tels les programmes de « télévision éducative » dans les années soixante ou le plan informatique pour tous de 1985 suivi, deux ans plus tard, par le plan « Audiovisuel pour tous »- les établissements et publics visés restaient généralement limités. Depuis 1998, le programme d'action gouvernemental pour l'entrée de la France dans la société de l'information (PAGSI) est présenté comme s'inscrivant dans une volonté plus générale de développer le réseau Internet et de rompre ainsi avec les anciennes politiques d'expérimentation, comme le relèvent B. Ollivier et F. Thibault (2004, p. 193) en récapitulant les trois objectifs fixés par l'Etat, à savoir : « inciter à la création de nouveaux contenus en soutenant « une industrie française du multimédia éducatif » ; veiller au développement d'un réseau national d'enseignement et de recherche (Renater) ; transformer les programmes des disciplines. » Toutefois, ce n'est qu'à partir de 2000 et des appels à la création de campus numériques que la France rejoint les pays anglo-saxons sur le marché de la FOAD reposant sur les possibilités offertes par l'essor d'Internet et des TIC. Ce faisant, elle met en œuvre l'idée d'un renouvellement de l'université via le développement de la préparation de diplômes universitaires à distance (Van den Branden et Lambert, 1999).

Un questionnement de l'activité en termes d'usages sociaux constitutifs du dispositif

Au cours du temps, à quelques exceptions près, le statut d'expérimentation assigné à la plupart des dispositifs mis en place n'a souvent pas favorisé de recherches autres que celles centrées sur le développement de technologies particulières en vue de l'apprentissage. L'avènement des TIC, allant de pair avec la mise en oeuvre de programmes plus vastes et plus durables que la simple expérimentation, a, quant à lui, suscité l'intérêt de plusieurs disciplines, à commencer par l'informatique. Les travaux dans ce champ disciplinaire remontent aux années 1960, avec les recherches sur « l'éducation cybernétique » d'inspiration béhavioriste, et se poursuivent actuellement avec les recherches sur les environnements informatiques pour l'apprentissage humain (EIAH) qui ne s'interrogent plus uniquement sur le rôle potentiel de l'informatique dans le processus d'apprentissage, mais aussi aux contraintes technologiques et institutionnelles. Plus largement encore, des chercheurs de tous horizons (psychologues, linguistes, informaticiens, philosophes, anthropologues...) s'intéressent aux sciences de la cognition dont l'éducation est une des applications expérimentables. Pour encourager de telles recherches et favoriser la mise en réseau, en France, près de deux millions d'euros ont été consacrés à une Action concertée incitative cognitive (1999-2003) et, en 2001, le département des Sciences et technologies de l'information et de la communication (STIC) du CNRS fut le lieu de création d'un réseau thématique pluridisciplinaire⁶⁶ traitant de l'apprentissage, de l'éducation et de la formation.

Les sciences de l'information et de la communication (SIC) davantage portées sur les médias de masse, se sont, quant à elles, intéressées plus tardivement aux usages des technologies dans l'éducation et l'intérêt pour ce dernier champ semble resté de moindre mesure. Consultant les annuaires de chercheurs de SIC, B. Ollivier et F. Thibault (2004, p. 195) relèvent, effectivement, qu'en 2002 seuls 5% des chercheurs en Sic s'y réfèrent. Ils concluent ainsi sur la faiblesse du nombre « d'espaces de recherche structurés pour approcher la rencontre des Tic et de l'éducation » - recensant les « chercheurs qui travaillent sur le concept d'industrie de la formation dans la lignée des analyses sur les industries culturelles », les recherches sur l'analyse du discours relatif aux TIC et à l'enseignement ainsi que, finalement, celles traitant de la « question des normes et

⁶⁶ qui reste toutefois très marqué par l'approche EIAH comme le relèvent B. Ollivier et F. Thibault (2004, p. 194).

standards, particulièrement dans les systèmes d'enseignement à distance »- et en appellent à une plus vive mobilisation.

En sciences humaines les recherches dans ce domaine demeurent elles aussi plutôt restreintes mais se sont toutefois successivement intéressées aux usages des techniques audiovisuelles dans les années 1970 puis aux rapports plus généraux entre hommes et machines, s'interrogeant tout aussi bien à l'utilisation de la machine dans une perspective d'enseignement-apprentissage qu'à l'apport de la technique pour diverses disciplines ou, plus largement, aux usages de la technique dans la société. Ainsi, J. Jouët (2000, p. 494) note que

Les premières analyses portant sur les usages des technologies repèrent la façon dont les TIC s'insèrent dans la dynamique des pratiques d'autonomie dans d'autres secteurs de l'action sociale. La problématique de l'autonomie sociale irrigue donc les premiers travaux de la sociologie des usages. Or, les recherches vont en effet démontrer que les individus s'approprient ces outils à des fins d'émancipation personnelle (la programmation informatique amateur par exemple), d'accomplissement dans le travail (cas des professions intellectuelles) ou à des fins de sociabilité dans le travail (cas des professions intellectuelles) ou à des fins de sociabilité (les messagerie conviviales).

Par ailleurs, peu de recherches en sciences humaines s'intéressent aux EIAH, laissant ce pan aux chercheurs en informatique qui, de leur côté, disent souhaiter davantage travailler dans la pluridisciplinarité.⁶⁷ Pluridisciplinarité à laquelle appellent également P. de Latre et J.-M. Barbier et qui pourrait peut-être advenir à l'occasion du regain d'intérêt pour l'activité humaine évoquée par M. Linard. Dans sa Postface à des « machines et des hommes », cette dernière souligne effectivement comme l'un des principaux changements intervenu avec l'arrivée des TIC, l'intérêt porté à l'utilisateur face aux décalages grandissants entre fonctionnements et rythmes des machines et des hommes. C'est ainsi qu'en considérant de plus en plus l'homme comme acteur aux dimensions cognitives, conatives et affectives, c'est-à-dire comme être doué non seulement de raison « rationnelle » mais d'intentions et de motivations pétries d'influences psychoaffectives et sociales qu'elle présente le « dépérissement du paradigme rationaliste informationnel » (Linard, 1996, p. 269) qui était à l'origine même de la conception des TIC. En effet, en soulevant des problèmes d'actions et d'interactions humaines, la médiatisation technologique a conduit à reconsidérer le rôle de la médiation humaine dans l'apprentissage tout en orientant désormais le projecteur sur l'apprenant plus que sur l'enseignant. C'est dans cette dernière approche que nous proposons de nous engager. L'appréhension de toute réalité passant par sa mise en mot, il convient tout d'abord de préciser les concepts et termes adoptés voire adaptés à celles des multiples processus

⁶⁷ Tchounikine (2002, p. 206) définit l'EIAH comme « un environnement qui intègre des agents humains (élève, enseignant, tuteur) et artificiels (informatiques) et leur offre des conditions d'interactions, localement ou à travers les réseaux informatiques, ainsi que des conditions d'accès à des ressources formatives (humaines et/ou médiatisées), ici encore locales ou distribuées. La machine peut alors avoir différents rôles (non mutuellement exclusifs) : outil de présentation de l'information (typiquement, un hypermédia), outil de traitement de l'information (typiquement, un système à base de connaissances résolvant les exercices avec l'élève) ou outil de communication entre l'homme et la machine ou entre les hommes à travers les machines. »

d'ajustements relationnels inhérents à la diversité des rapports entre hommes et machines dans le champ de la formation afin de sculpter le questionnement guidant dans notre recherche empirique.

3.1. De la participation des technologies au dispositif à la question des usages sociaux

Comme nous l'avons vu, les politiques se montrent volontaristes quant à l'introduction des TIC dans l'éducation et les financements accordés dans cette perspective peuvent s'expliquer par les trois motivations relevées par L. Cuban (1993), à savoir, amener élèves et étudiants à être autonomes ; les préparer à un avenir professionnel les conduisant de façon quasi certaine à travailler avec ces technologies et, par cette anticipation adaptatrice, favoriser la compétitivité du pays ; réduire les coûts et accroître l'efficacité, donc, globalement, la rentabilité de l'enseignement, objectif argumentant déjà les bienfaits des films, radio ou rétroprojecteurs dans l'enseignement au début du XX^{ème} siècle. Si la dernière technologie citée s'est effectivement intégrée dans les pratiques courantes d'enseignement, force est toutefois de constater qu'il n'en a pas été de même des deux autres types d'instruments, d'une part, et que, même dans le cas du rétroprojecteur, la banalisation ne s'est faite que progressivement. C'est ainsi que les observations de L. Cuban, aux Etats-Unis, invitent à s'interroger sur les impacts potentiels des politiques menées en Europe. En effet, ce dernier remarque que les freins à l'introduction des technologies dans l'enseignement ne sont pas tant de l'ordre de l'équipement et de la formation⁶⁸ que de celui de l'organisation pédagogique des cours et des traditions et représentations du corps enseignant. Dès lors, il se pourrait que, comme ce fut le cas avec les technologies antérieures, l'effet des politiques ne soit pas à la hauteur des mesures prises. Cependant, comme le souligne l'exemple du rétroprojecteur, cela ne signifie pas non plus qu'il faille considérer ces stimulations comme inutiles dans la mesure où, bien que lentement, les pratiques et représentations éducatives évoluent. D'où toute une panoplie de dispositifs possibles entre le modèle traditionnel d'enseignement (enseignant comme dépositaire et transmetteur de connaissance, cours de 50 minutes, élèves de même âge regroupés en un même lieu...) et le tout technologique (relation apprenant-machine comme unique déterminant). Mais alors que ce chercheur finit par explorer les pistes d'un avenir qu'il estime pouvoir s'éclaircir dans les dix années à venir, il semble que, plus de dix ans après cet article, les questionnements quant aux devenirs conjoints des TIC et de l'enseignement perdurent.

Prenant en compte les observations de B. Blandin (2001) sur la suspicion dont fait désormais l'objet le e-learning aux Etats-Unis où l'autoformation sur internet tend de plus en plus à n'être qu'un moment intégré dans des dispositifs fortement encadrés, plus

⁶⁸ Besoin, souvent évoqué, qui conduit à la mise en oeuvre de formation des enseignants aux TICE comme le décrivent M. Joab, D. Guin et L. Trouche. (2003).

traditionnels, V. Glikman pose la question du reflux⁶⁹ de cette impulsion technologique outre atlantique amenant à des solutions hybrides (*blended solutions*) de formation cumulant présentiel, distance et ouverture, et recourant à Internet entre autres outils. C'est ainsi que D. Peraya (2006, p. 475) propose la définition suivante : « Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance et permettant l'instanciation d'une approche pédagogique dominante. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un EAI, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. »

L'étude de dispositifs hybrides tels que les campus numériques (Paquelin et Choplin, 2003) implique ainsi de poser les questions de l'innovation et de l'usage. En effet, si les campus numériques ou la formation hybride visant la préparation de diplômes universitaires ne remplacent ainsi pas les universités traditionnelles, ils ne s'inscrivent pas, non plus, dans le sillon de ces dernières. Tout en se rattachant aux institutions universitaires traditionnelles, ils sont ainsi susceptibles de s'en éloigner tant dans leur fonctionnement administratif que dans les modalités pédagogiques et technologiques mises en oeuvre. Pour autant, leur visée est la même, à savoir la préparation de diplômes d'enseignement supérieur.

Dès lors, dans quelle mesure l'introduction des TIC dans la formation universitaire peut-elle être considérée comme source d'innovation ? Telle est l'approche la plus fréquente abordée en sciences humaines. Mais alors que l'innovation ainsi considérée dans le champ de l'éducation est d'ordre technico-pédagogique, nous verrons qu'une entrée par les usages sociaux nous semble plus pertinente pour étudier l'activité d'un dispositif de FOAD.

3.1.1. Qu'est-ce que l'innovation ?

Définition généraliste du Larousse : « Innovation n.f. 1. Action d'innover, d'inventer, de créer quelque chose de nouveau. 2. Ce qui est nouveau ; création. *Des innovations techniques.*

Innover v.i. (lat. *innovare*, de *novus*, nouveau). Introduire quelque chose de nouveau dans un domaine particulier. *Innover en matière économique.* »

La caractéristique principale de l'innovation apparaît comme étant la nouveauté soit en tant qu'objet (au sens large et non strictement matériel) nouveau, soit en tant que le cheminement de création du nouveau. Le terme d'innovation sert ainsi à la fois à désigner un processus et son résultat. De plus, l'innovation apparaît comme relative à un « domaine ».

⁶⁹ V. Glikman parle de « vague Internet » et de « reflux », J. Wallet, de « marées » hautes et basses, à coefficients variables...

C'est une telle définition de l'innovation que nous allons tout d'abord déployer et interroger : l'innovation se réduit-elle au nouveau ? Dans quelle mesure l'innovation est-elle relative ? L'innovation peut-elle être considérée comme une action ? Innover et inventer sont-ils synonymes ? Et pour, commencer, pourquoi les exemples fournis lient-ils l'innovation à la technique ou à l'économique ?

Si l'innovation est d'emblée envisagée dans le champ économique c'est probablement parce qu'elle trouve son origine dans ce domaine avec comme figure de proue, celle de J. A. Schumpeter mettant en relief le rôle de l'innovation dans les cycles économiques. Selon cette approche il convient de distinguer l'innovation de l'invention qui la précède et de la diffusion qui « consiste en l'adoption de ce dispositif technique à grande échelle, ou par une large population d'agents. » (Guellec, 1999, p. 71) Ainsi, « au sens économique du terme une *innovation* est une idée nouvelle qui se concrétise par des applications commercialisées. Une invention non commercialisée n'est pas une innovation du point de vue économique et certaines innovations ne relèvent pas du domaine technologique proprement dit. » (Brémond et Gélédan, 1984, p. 349) Une telle distinction entre invention et innovation est reprise en sociologie par G. Tarde puis N. Alter (2002, p. 16) pour qui « l'innovation représente l'ensemble du processus social et économique amenant l'invention à être finalement utilisée ou pas » et implique de « donner sens et effectivité à cette création » qu'est l'invention.

La naissance de l'invention et son passage d'invention à innovation sont dépendants de multiples facteurs dont le contexte non seulement économique mais aussi social. Schumpeter (1942/1990) illustre déjà cette idée avec l'exemple de l'éclairage électrique qui n'aurait pas eu beaucoup d'intérêt pour un roi suffisamment riche pour s'offrir chandelles et domestiques pour les moucher. De même, concernant le passage de l'invention à l'innovation, les sept siècles qui se sont écoulés entre les premiers moulins à eau et leur diffusion s'expliquent par le contexte socio-économique de l'époque où la force de travail était abondante et moins coûteuse que les capitaux nécessaires à l'acquisition de moulins impliquant de surcroît, une remise en cause des rapports sociaux (servage) (Alter, 2002, p. 17). L'innovation en tant que produit ou que procédé⁷⁰ « nouveau » ne peut donc être pensée qu'en situation et ce, non seulement en raison de son existence mais aussi de son appréhension en tant que telle en ce sens que ce qui apparaît comme innovation à un moment donné – le téléphone, par exemple - ne semble plus l'être une fois diffusé et intégré dans les usages. Cependant, jusqu'à stabilisation, les usages même sont souvent considérés comme faisant partie de l'innovation dans la mesure où celle-ci n'est pas un simple changement mais un processus (Alter, 2002, p. 15). N. Alter (2002, p. 20) considère effectivement que si toute invention repose sur des croyances, il convient de distinguer

⁷⁰ « Les économistes de l'innovation distinguent traditionnellement innovation de produit et innovation de procédé. Si cette distinction est souvent artificielle (un nouveau procédé de fabrication peut amener en définitive à modifier le produit ; à l'inverse un nouveau produit nécessite souvent un nouveau procédé de fabrication), elle conserve néanmoins un sens. Elle permet de caractériser le champ couvert par la plupart des économistes néo-classiques : ceux-ci ignorent l'innovation de produit et s'intéressent exclusivement à l'innovation de procédé. » (Flichy, 1995, p. 21).

deux types d'inventions : celles fondées sur le pouvoir hiérarchique qui prescrivent des usages sont qualifiées d'« inventions dogmatiques » par opposition aux inventions laissant porte ouverte au développement collectif d'usages qu'il conçoit comme un « processus créateur » c'est-à-dire une innovation. Tandis que le premier type d'invention correspond à un changement qui reste figé, le second est un processus évoluant au gré des usages. Le développement de la micro-informatique est ainsi considéré comme un processus créateur dans la mesure où il a correspondu à l'émergence progressif d'usages (Alter, 1985), angle sous lequel nous envisageons le développement des campus numériques.

3.1.1.1. De l'économique au socio-technique

Dans *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire*, sous la direction de N. Alter (2002), l'innovation est d'emblée posée comme un terme dont la conception est extraite du vocable et de la logique économique mais dont l'appréhension implique de ne pas se restreindre à un seul champ disciplinaire. En effet, l'innovation n'existe pas en tant que telle mais est le fait d'acteurs c'est-à-dire de personnes ayant une histoire, des motivations, occupant des positions et jouant des rôles variés au contact d'autres acteurs. Vu sous cet angle, au-delà de l'économique, c'est le social qui semble devoir être interrogé par convocation des différentes sciences humaines.

Faisant l'état des recherches sur l'innovation en sciences sociales, P. Flichy (1995) recense ainsi « les théories standards » expliquant l'innovation dans les champs de l'économie, la sociologie et l'histoire. Ce travail étant fait, nous renvoyons à la première partie de son ouvrage *L'innovation technique* en ce qui concerne ce sujet. Toutefois, pointer certaines de ses observations et réflexions peut participer à notre cheminement.

- Premier constat : *les théories classiques qu'elles soient d'approche économique ou sociologique laissent impensée la technique, ne se souciant que de sa diffusion et de ses effets.* L'invention à la source de l'innovation appartenant au domaine technique est ainsi dissociée de la seconde dans le courant néo-classique (l'entrepreneur conçu par Schumpeter sélectionne les systèmes techniques qu'il va mettre sur le marché mais n'intervient pas dans leur conception). Depuis les années soixante, économistes et sociologues portent principalement leur intérêt sur la diffusion avec l'emprunt du modèle épidémiologique de propagation par contact représenté par la courbe sigmoïde ou « en S » (faible diffusion, accroissement de la diffusion par imitation, stagnation). Parmi les principales critiques émises à l'égard de ce modèle se trouve le fait qu'il ne prend pas en compte la conception et le lancement de l'objet technique et présente ce dernier comme définitivement achevé avant sa diffusion. L'évolution de l'objet technique et de son utilisation dans le temps est ainsi omise ; les usagers en dehors de leur pouvoir d'acceptation ou de refus, sont supposés passifs et homogènes. De même, pour les technologues et historiens des techniques, technique et société sont séparées comme si la première était autonome de la seconde.

- Deuxième constat : *lorsque technique et société sont pensées conjointement, c'est généralement dans un rapport déterministe.*

La technique est ainsi tantôt perçue comme conséquence tantôt comme cause des évolutions sociales. En présentant l'imprimerie comme la technologie de l'individualisme, M. McLuhan considère, par exemple, que les moyens de communication structurent la société dans ses modes de connaissance et d'organisation. A penser cette dernière comme organisation du travail, on sait également que K. Marx appréhende la technique comme source de changement des rapports sociaux. Or, aucune causalité n'est directe de telle sorte qu'il semble nécessaire d'étudier les médiations articulant les deux sphères et l'évolution de la technique de la conception à l'utilisation.

Cependant P. Flichy, comme bon nombre d'auteurs, centre son approche de l'innovation sur l'innovation technique et le regard qu'il porte ici semble creuser davantage la prise en compte de la technique que celle de l'innovation que nous ne pouvons pas restreindre au domaine de la technique.

3.1.1.2. L'innovation en formation

F. Cros (2002, p. 213) interroge « Cela a-t-il un sens que de parler d'innovation dans les mondes de l'éducation et de la formation ? » Adoptant une perspective historique, elle rappelle l'influence de la religion sur l'innovation, celle-ci étant réprouvée par le catholicisme mais encouragée par « l'éthique protestante »⁷¹. C'est ainsi que réfugié aux Etats-Unis dans l'entre-deux-guerres, l'économiste autrichien J. A. Schumpeter remarque qu'il existe un lien entre esprit d'innovation et croissance économique dans une économie capitaliste où les innovations visent à gagner des parts de marché. Il s'agit dès lors de mettre le consommateur au cœur de sa création en engendrant corrélativement de nouveaux produits et de nouveaux besoins. « Cet arrière-fond de conception économique perdure, même si certains se refusent à la voir : l'idée d'innovation repose sur celle de progrès indéfini et continu qui, du domaine technique et économique, se communiquera très naturellement au domaine social puis à celui de l'éducation et de la formation. » (Cros, 2002, p. 217)

Si l'école n'a pas attendu que l'innovation soit à la mode⁷² pour se renouveler, c'est à partir des années 1960, moment de prospérité de l'économie capitaliste, que le terme d'innovation apparaît dans les textes officiels de l'Education nationale. « L'innovation est alors fille du capitalisme et du libéralisme introduits à l'école. La place de l'individu dans la société en tant qu'être affirmant sa propre personnalité et sa responsabilité intervient en faveur du développement de l'initiative et de la créativité sur son lieu de travail. » (Cros, 2002, pp. 217-218)

⁷¹ M. Weber et non pas E. Durkheim comme l'indique F. Cros.

⁷² « Il est de tous les domaines » (Cros, 2002, p. 218).

Quatre périodes d'appréhension différente de l'innovation en éducation et formation peuvent ainsi être distinguées :

- L'innovation contestataire (1960-1977) avec la contestation étudiante puis ouvrière de mai 68 marquant une rupture par rapport aux valeurs établies, le développement de mouvements pédagogiques telle que l'école Freinet et la dénonciation de l'élitisme social (Bourdieu et Passeron, 1964, 1970) favorisant la mise en œuvre de réformes (notamment le collège unique) visant la démocratisation. « L'innovation en éducation, durant cette période, est celle du refus de l'autorité, de défense de valeurs nouvelles, conviviales et communautaires, souvent irréalistes. » (Cros, 2002, p. 221)
- L'innovation aux prises avec l'institution (1978-1989) : plutôt que de procéder par décret l'Etat encourage les initiatives locales et l'innovation pédagogique.
- L'innovation comme développement des compétences professionnelles (1990-1994) : S'ouvrant avec la loi d'orientation de 1989 (Jospin), cette période vient placer au centre des systèmes d'éducation et de formation élèves et salariés devant être plus mobiles et flexibles tout comme leurs enseignants et formateurs. « L'innovation constitue une réponse intelligente (efficace et efficiente) de l'action à une réalité de plus en plus mouvante. Le formateur devient donc avant tout comme un innovateur en ce qu'il mobilise des capacités d'inventivité face à des situations de plus en plus nouvelles. » (Cros, 2002, p. 224)
- L'innovation comme pilier du changement (période actuelle) : Le ministère encourage l'innovation en accord avec les thèmes d'actualité (violence, citoyenneté, langues vivantes...). « Les textes ministériels demandent (supplient ?) aux enseignants d'innover pour répondre aux changements sociétaux et aux demandes de plus en plus pressantes d'un public exigeant et consumériste. » (Cros, 2002, p. 226)

Alors que ces textes invitent au repérage et au développement de « bonnes pratiques », la question du transfert (d'autres diraient de la diffusion) des innovations posée par F. Cros (2002) dans la dernière partie de son article semble également devoir être retenue pour participer à notre réflexion. Pour savoir si une pratique se transmet et à quelles conditions, cet auteur fait un rapide inventaire de quatre paradigmes que nous présenterons en cinq points, le dernier paradigme contenant deux modèles, selon nous distincts, bien que proches:

1. Le modèle épidémiologique apparu dans les années quatre-vingt, représenté par la courbe en S, conçoit la communication et l'imitation comme les deux principaux mécanismes d'une transmission qui ne se réduit pas à une reproduction à l'identique.
2. Le modèle de l'interactionnisme social défendu par S. Moscovici à la fin des années soixante-dix présente la transmission comme l'effet de décisions et d'influences individuelles s'agréant au niveau social.
3. Le modèle de l'institutionnalisation correspond à l'intégration d'une innovation dans les normes de l'institution. Que cette innovation se banalise ou qu'elle soit

prise en exemple par le directeur d'établissement ou le ministère, l'innovation passe d'un état marginalisant à un état normalisant.

4. Le modèle de la recherche-action dans lequel chercheur et praticien coopèrent développant et légitimant l'innovation. F. Cros poursuit ce modèle par celui de la traduction que nous envisageons davantage comme un cinquième modèle en ce sens que, s'il est bien basé sur la coopération de personnes issues d'horizons différents, il n'implique pas forcément de passer par la recherche-action qui est une méthode particulière d'enquête et donc de transmission.
5. Le modèle de la traduction, porté par le courant de la sociologie des innovations de l'Ecole des mines, présente l'innovation comme « un construit social complexe qui met en jeu tous les acteurs concernés, les institutionnels, les objets considérés comme nouveaux, les clients autour d'un bien commun. » (Cros, 2002, p. 234)

Force est ainsi de constater que, quelque soit l'approche disciplinaire dominante, au-delà de la création du nouveau, l'intérêt des chercheurs se porte sur la possibilité d'extension de celui-ci, autrement dit, de son ancrage et de son étendue dans la société. D'où les propos suivant de P. Flichy (1995, p. 18) : « une technique ne compte que par son utilisation » qui nous invite à orienter notre cheminement vers la question de l'utilisation et des usages sociaux.

3.1.2. *Que sont les usages sociaux ?*

Le terme d'usage étant au centre de notre approche, nous allons tout d'abord chercher à voir comment il a été appréhendé dans la littérature⁷³ afin de voir en quoi nous nous distancions de certaines approches pour en faire un outil conceptuel.

L'intérêt pour les usages sociaux, de même que celui pour l'innovation, se note essentiellement dans le domaine de la technique. Elle s'y présente sous différents angles parmi lesquels se distinguent quelques grandes tendances :

3.1.2.1. L'approche équipement

Partant du constat selon lequel la productivité des entreprises ne progresse pas en conséquence de leurs investissements en TIC, W. J. Orlikowski (2003) se base sur les travaux de C. Argyris et D. Schon pour distinguer les « technologies d'adhésion » et les « technologies d'usage », les premières se situant dans le domaine de l'acquisition et de l'installation, les secondes dans celui de l'usage qui leur est réservé. S'il est nécessaire que les technologies soient accessibles pour être utilisées, leur accessibilité ne garantit donc pas pour autant leur usage.

⁷³ Notre approche n'est de loin pas exhaustive, ne voyant pas l'intérêt de refaire ce qui a déjà été fait, pour une synthèse plus complète, nous renvoyons à F. Millerand (1998, 1999) ainsi qu'à J. Jouët (2000).

3.1.2.2. L'approche savoir-faire

De nombreuses enquêtes portant les technologies tout en se préoccupant de questions de société plus vastes comme l'égalité, la démocratie, renvoient la question des usages non seulement à l'équipement mais également aux savoir-faire. Ainsi, apparaissent des questions telle que « la participation active du plus grand nombre d'individus à une « société fondée sur les connaissances » nécessite-t-elle l'appropriation d'un noyau minimal de savoir-faire associés à la nouvelle culture dite *culture numérique* ? » (Proulx, 2002) Après l'idée « d'alphabétisation informatique » apparaît donc celle « d'alphabétisation numérique » suggérant la nécessaire possession de compétences minimales en terme de manipulation des technologies.

3.1.2.3. L'approche du déterminisme technologique

Il s'agit de considérer les technologies comme déterminantes c'est-à-dire structurantes des usages et de l'organisation sociale dans laquelle ils s'ancrent. Malléables au cours d'une première phase de conception, les technologies adoptent ainsi un caractère conditionnant lors d'une seconde phase d'utilisation. Les technologies sont dès lors porteuses de valeurs, de sens et d'usages -déterminés au cours du processus d'innovation- auxquels les utilisateurs sont censés se plier. Quand bien même les concepteurs tiennent compte de l'usager potentiel en tentant d'en cerner les besoins, goûts etc., cet usager n'est pas invité à prendre part au débat créatif et reste un utilisateur en ce sens qu'il est pensé comme se conformant aux prescriptions (mode d'emploi notamment) allant de pair avec l'objet technique.

3.1.2.4. L'appropriation ou approche en terme d'utilisateur-innovateur (Akrich, 1998, p. 87)

Cette approche opère un décloisonnement entre les processus d'innovation et d'utilisation/usage en les pensant comme un continuum pouvant prendre différentes formes. M. Akrich distingue quatre cas dans lesquels celui qu'elle conçoit comme « utilisateur » peut-être dit actif. Elle parle ainsi

- * De « déplacement » lorsque l'utilisateur, tout en exploitant les fonctionnalités propres à l'objet, explore d'autres utilisations que celles prévues (exemple du sèche-cheveux utilisé pour sécher un vernis) ;
- * D'« adaptation » lorsque, tout en conservant la fonction première de l'objet, l'utilisateur y introduit quelques modifications. Ces dernières peuvent éventuellement être reprises par les fabricants (exemple de la forme incurvée des manches de piolets liée aux transformations demandées par les utilisateurs) ;

- * D' « extension » lorsque la forme et les usages initiaux sont conservés mais certaines fonctions enrichies grâce à l'ajout d'éléments (exemple des poussettes pour enfants auxquelles les fabricants ont rajouté des filets voyant que les utilisateurs y accrochaient des sacs) ;
- * De « détournement » lorsque l'utilisateur s'en sert de façon totalement différente de l'utilisation prévue. L'utilisation est alors susceptible de donner naissance à une véritable innovation (exemple des bidons de pétrole utilisés comme instruments de percussion).

Si dans tous les cas nous avons affaire à une appropriation de l'objet par l'utilisateur, l'idée du détournement, en tant qu'elle souligne l'autonomie de l'utilisateur, a probablement été celle occasionnant le plus de recherches et ressortant de nombreuses analyses. Ainsi, s'intéressant aux « communications électroniques au sein de paires de niveau différencié », B. De Lièvre et C. Depover (2007, p. 471) remarquent que lorsque que seul un outil de communication asynchrone est proposé, « les paires hétérogènes l'exploitent dans une modalité proche du synchrone ou cherchent d'autres solutions ».

Toujours dans cette lignée de recherche entre usages prescrits et usages effectifs, J. Perriault (1989), s'intéressant aux « machines à communiquer » dans *La logique de l'usage*, met en avant des pratiques déviantes, plus ou moins intentionnelles conduisant à une remise en cause collective des usages prévus par les concepteurs. Plutôt que de parler de pratiques déviantes, M. de Certeau (1990) distingue, quant à lui, les mondes de la production et des usages (ou de la consommation), le second étant tout aussi créatif en raison des « bricolages » participant à *l'invention du quotidien*. Enfin, à ces approches relevant de ce qui est généralement considérée comme la « sociologie des usages » qui s'est progressivement formée à partir des années 1970 autour de l'étude des TIC (Massit-Folléa, 2002, p. 496), il nous semble pertinent d'ajouter une approche davantage psychologique :

La problématique des modes de vie traverse en effet les études qui se penchent sur la façon dont les TIC réarticulent les relations entre l'espace privé et l'espace public, le travail et le hors travail, les loisirs et la vie domestique, la sociabilité en face à face et l'échange social à distance, dans une optique qui réfute la sectorisation et considère le mode de vie comme un tout.

3.1.2.5. L'approche artefact cognitif

Selon P. Rabardel (1999, p. 252), les rapports à soi et aux autres, constitutifs de l'activité cognitive, sont liés aux objets de l'activité ainsi qu'aux buts poursuivis. Ainsi, s'appuyant sur la notion vygotkienne « d'instrument psychologique par lequel le sujet contrôle et régule sa propre activité » (Rabardel, 1995, p. 83), P. Rabardel conçoit l'instrument comme une entité intermédiaire entre le sujet et l'objet, « entité bifaciale, mixte, à la fois artefact et mode d'usage, ces deux dimensions étant fondamentalement indissociables » (Rabardel,

1995, p. 91). Dès lors, l'usage réservé à l'artefact par le sujet en situation⁷⁴ est appelé instrumentation. Autrement dit, dans le processus de genèse instrumentale, le sujet construit ses schèmes d'utilisation en considérant l'artefact comme moyen de son action, il instrumente l'artefact. Ce dernier se trouve, dès lors, instrumentalisé⁷⁵ par ce sujet qui, en fonction de ses fins, peut aller jusqu'à le transformer.

3.1.2.6. Usages sociaux et utilisation

Comme nous pouvons le remarquer, la notion d'usage est considérée en des acceptions sensiblement différentes selon les points de vue adoptés. Allant de la simple adhésion à un processus de ré-appropriation, la notion d'usage peut être appréhendée comme un construit social (Chambat, 1994). Nous adhérons ainsi à la définition proposée par F. Docq et A. Daele (2003, p. 114) : « un usage correspond à une certaine manière (ensemble de règles) d'utiliser quelque chose (objet matériel ou symbolique). Les usages sont socialement partagés par un groupe de référence et se construisent avec le temps. »

Il semble, dès lors, nécessaire de continuer à définir notre conception de l'usage avant de poursuivre. Nous différencions tout d'abord l'adhésion ou accessibilité de l'usage. En effet, au-delà de la disponibilité physique de l'objet, c'est vers son usage effectif ou « action » (De Certeau, 1990, p. 52) que nous souhaitons porter notre attention. Ensuite, nous nous inscrivons dans une tendance cherchant à prendre en compte l'ensemble des facteurs sans verser dans un déterminisme technique ou social⁷⁶ (ce dernier étant quelquefois reproché à M. De Certeau). Pour ce faire, il nous semble important de prendre en compte, comme le fait celui-ci, l'action stratégique ou tacticienne des acteurs, mais ce, aussi bien dans le champ de la « production » (technologique, pédagogique, etc.) par l'entrée de la médiatisation, que dans celui de la « consommation » par l'entrée de la médiation ainsi que nous l'explicitons plus loin.

Par ailleurs, contrairement à J. Jouët (1993, p. 371) qui associe usage et utilisation et distingue le premier de la notion de pratique renvoyant à l'ensemble des comportements et représentations « qui se rapportent directement ou indirectement à l'outil », nous concevons l'utilisation et l'usage comme distincts et pensons dans un rapprochement les notions d'usage et de pratique par l'appréhension des usages comme usages sociaux. Nous suivons ainsi S. Proulx (2002) dans sa distinction des notions d'usage et d'utilisation :

⁷⁴ « C'est en fonction de sa finalisation que le sujet institue certains éléments de son univers en instruments, c'est à dire en moyens de son action. » (Rabardel, 1995, p. 119)

⁷⁵ « Les élaborations instrumentales des utilisateurs sont donc à la fois dirigées vers eux-mêmes, c'est la dimension du processus de genèse instrumentale que nous désignons comme instrumentation, et dirigée vers l'artefact, c'est la dimension instrumentalisation ». (Rabardel, 1995, p. 135)

⁷⁶ En effet, nous considérons avec J. Jouët (2000, p. 496) que « Le potentiel des TIC, leur polyvalence, le dialogue homme/machine conduisent certes à des pratiques diversifiées qui se prêtent à un fort investissement personnel. Mais la médiation de la technique n'est pas neutre et la matérialité de l'objet infiltre les pratiques. »

Quand on emploie le terme '*utilisation*', l'on décrit d'abord l'environnement rapproché de l'interaction entre l'humain et l'ordinateur. Le choix des termes '*utilisation*' et '*utilisateur*' s'inscrit ainsi dans la tradition de recherche dite de l'étude des interactions humains-machines ou *Human-Computer Interaction* (HCI). Cette tradition regroupe les travaux d'ergonomie cognitive, de psychologie cognitive, de design des interfaces humains-machines, etc. Quand on choisit d'observer l'*utilisation* qu'un agent humain fait d'une machine informationnelle, c'est qu'on s'intéresse par exemple au rapport de l'*utilisateur* au 'mode d'emploi' fourni avec la machine qu'il explore, à sa manière d'interagir avec les interfaces, à la 'carte mentale' qu'il utilise inconsciemment pour faire fonctionner l'appareil, etc. Quand on choisit d'employer au contraire l'expression 'usage' pour décrire la relation de l'agent humain à la technologie, c'est que l'on cherche à prendre en compte le cadre social plus large qui englobe les interactions entre les humains et les machines. C'est une perspective davantage sociologique. L'on postule ici que lorsque l'agent humain interagit avec un ordinateur, il est en même temps porteur d'une histoire personnelle et sociale (biographie) ; l'agent humain inscrit donc son action dans une situation sociale donnée (marquée par l'appartenance à une communauté culturelle particulière, à une catégorie d'âge, à un genre, à une strate socio-professionnelle spécifique, etc.)

Si nous nous accordons avec une telle distinction et portons, comme l'auteur, notre intérêt sur les usages sociaux, nous postulons toutefois que la délimitation des deux notions n'est pas tant relative à une question de frontière que de focale. Autrement dit, nous considérons l'approche en terme d'utilisation comme sous-ensemble lié à l'action d'une approche plus conceptuelle en terme d'usages comme

utilisations effectivement constatées (et non supposées comme trop souvent dans la littérature dédiée à ce domaine) sont des activités complexes, sous-tendues, sauf exception, par une logique qui combine des éléments d'ordre anthropologique (représentation, mythes, pratiques symboliques), sociologique (normes sociales, légitimation), socio-cognitif (construction de savoir, repérage, temporalité) et technique (systèmes d'information, machines à communiquer) (Perriault, 2002, p. 6).

Nous préférons ainsi opter pour une étude transversale plutôt que disciplinaire ainsi qu'y encouragent J.-M. Barbier et M. Durand (2003). En effet, si comme nous venons de le souligner, l'usage n'est ni l'accès, ni l'utilisation bien qu'il les implique ; ce ne sont pas les questions d'équipement ou de compétences d'utilisation des technologies qui constituent, en tant que tel, l'objet de notre recherche. Bien davantage, c'est l'activité de formation dans un dispositif impliquant l'accès et l'utilisation de technologies mais ne s'y restreignant pas, que nous allons chercher à comprendre. Ce faisant, nous ouvrons le champ de la sociologie des usages à la psychologie, d'une part, et la détournons de l'étude des usages des technologies dans les milieux professionnels ou domestiques pour s'intéresser au milieu de la formation à distance.

3.1.3. Innovation et usages sociaux : un même processus

Aux vues des quelques conceptions brièvement exposées, il semble, d'une part, manquer une approche des usages sociaux sous un angle socio-affectif et, d'autre part, possible de

croiser l'approche sociologique de l'appropriation et l'approche psychologique de l'artefact cognitif, à partir desquelles nous forgeons notre appréhension des usages sociaux. En effet, pouvant être utilisé de manière distincte de l'usage prévu lors de sa conception, l'instrumentalisation de l'artefact est alors considérée, dans une certaine mesure, comme un détournement. Cependant, s'opposant à une telle séparation temporelle entre conception et usage pensés comme deux phases successives, P. Rabardel (1995, p. 163) défend l'idée que « le processus de conception ne s'arrête pas au seuil de l'usage, il se poursuit au cours de celui-ci en genèses instrumentales, par les processus d'instrumentation orientés vers le sujet (ce qui ne serait pas vraiment incompatible avec le schéma classique), et par le processus d'instrumentalisation qui visent directement l'artefact (ce qui contredit la vision classique).» Les artefacts ne cessent ainsi d'être en cours de conception en ce sens qu'au-delà de leurs propriétés intrinsèques et constituantes, ils se dotent de nouvelles fonctions et propriétés extrinsèques au cours de leurs usages par les usagers dès lors également concepteurs.

S'inscrivant dans une telle pensée de continuum entre conception et utilisation à l'intérieur de l'ensemble « usages sociaux », nous considérons ainsi l'innovation comme faisant partie de l'ensemble plus large des usages sociaux dans le sens où l'innovation n'est pas une simple idée mais bien un processus concret situé et appréhendé comme nouveau relativement aux usages (allant de pair avec pensées, représentations, pratiques et activités) s'il on peut dire, « normés », ou tout du moins, en vigueur dans un environnement défini. C'est effectivement en raison de ce contexte que l'innovation est considérée comme telle, si bien que, pour tout un chacun, la mise en œuvre ou la participation à un processus non encore vécu apparaît comme quelque chose de nouveau. Cependant, dans la mesure où l'aspect nouveauté -caractéristique des définitions de l'innovation- se limite à un subjectif individuel, cela n'est pas appréhendé comme une innovation ni par la société ni par l'acteur qui sait que pour d'autres que lui il s'agit là de quelque chose de banal. Si l'innovation peut être considérée comme un processus subjectif, ce subjectif est donc d'ordre collectif et non pas individuel. En d'autres termes, il s'agit d'une création appréhendée comme telle en tant qu'elle s'inscrit (c'est-à-dire qu'elle naît et prend ancrage) dans une société particulière à un moment donné. Au moment suivant, l'innovation ne sera plus soit qu'elle aura été abandonnée, soit qu'elle aura été intégrée dans la société, c'est-à-dire aussi normalisée, banalisée, légitimée. L'innovation apparaît alors comme une zone d'usages sociaux atypiques tout comme les processus de détournement. En effet, si les processus d'innovation constituent des usages sociaux c'est aussi en ce sens que la nouveauté, si elle est relative à un environnement voire une situation, s'inscrit d'emblée dans ces derniers non seulement d'un point de vue symbolique mais aussi pratique : l'innovation est fondée sur des pensées, des moyens de tous ordres propres à ces environnements et situations dans lesquels elle puise les moyens dont elle fait usage. L'innovation s'inscrit ainsi dans le processus d'usages sociaux. Dès lors, nous proposons de définir l'innovation comme un usage ou un ensemble d'usages sociaux subjectivement inédits pour un collectif dans un environnement déterminé.

Les usages sociaux font l'innovation, ils constituent le pont entre l'acteur et le système, l'innovateur et l'innovation. Les limites de l'innovation sont donc floues mais à ramener l'innovation à sa racine, la nouveauté, on peut donc considérer que les usages sociaux sont « innovants » ou « novateurs » tant qu'ils ne sont pas banalisés c'est-à-dire tant qu'ils sont extra-ordinaires au sens où ils ne sont pas devenus usages courants. Toutefois, la dynamique du processus rend difficile l'appréhension d'une frontière entre usages sociaux novateurs et usages sociaux banalisés tant au niveau social que psychologique, tous deux étroitement liés.

P. Rabardel (1995, p. 165) explique effectivement qu'en parallèle au cycle

fonctions constituantes → fonctions constituées → inscription des fonctions constituées dans l'artefact » du processus d'instrumentalisation, « les processus d'instrumentation participent [...] au processus de conception en s'inscrivant dans un cycle : modes opératoires prévus → schèmes d'utilisation → nouveaux modes opératoires ». Ces nouveaux modes opératoires peuvent faire l'objet de diffusion⁷⁷ c'est-à-dire d'un partage au sein des groupes à travers un « mouvement de socialisation et de mise en commun. (Rabardel, 2005, p. 263).

Un tel partage des schèmes d'utilisation va dès lors rendre possible les interactions entre les membres de ces groupes en participant à la constitution d'un domaine commun susceptible d'évoluer que P. Rabardel (1999, p. 250) appelle « zone de valeur fonctionnelle partagée ». Pourtant, si l'instrumentation de l'artefact permet d'élargir le champ des actions possibles, la situation d'activité, dans laquelle elle s'effectue, est également contraignante. P. Rabardel (1995, p. 174) explique ainsi que

la réorganisation, recomposition de l'activité liée à l'instrument s'inscrit dans deux directions opposées mais complémentaires : d'une part, elle tient aux différents types de contraintes qui conditionnent l'action des sujets, d'autre part, elle tient au moins aussi fondamentalement aux possibilités d'action qui s'offrent aux sujets. Ce sont ces deux dimensions des effets structurants des artefacts sur l'activité que nous avons nommées « activité requise » et « ouverture du champ des possibles ».

Davantage que la « notion d'activité requise », c'est celle, plus nuancée d' « activité relativement requise » qui nous intéresse en ce sens que la relativisation est celle du sujet dont l'activité est prise dans un lot de contraintes d'ordres divers, propres à chacun, et donc située. Si P. Rabardel convient ainsi qu'outre les « contraintes et ressources liées à l'association de l'artefact et plus généralement de l'instrument à l'action » il s'agit de prendre en compte « le sujet psychologique lui-même, acteur singulier et intentionnel », il n'insiste cependant pas sur l'inscription de ce sujet dans un environnement social lui-même riche en ressources, contraintes et affects. Il évoque « les compromis établis par le sujet entre les contraintes qui s'imposent à lui en provenance des sources multiples : l'artefact, la tâche, l'environnement, ses propres compétences et capacités, etc., compte tenu de sa

⁷⁷ « Les schèmes d'utilisation sont partagés par les membres de groupes sociaux plus ou moins étendus. C'est ce caractère social des schèmes d'utilisation qui rend possible l'invention et la diffusion d'artefacts qui peuvent être utilisés largement au sein d'une même collectivité et qui rend interchangeable les artefacts appartenant à une même classe. » (Rabardel, 1999, p. 262)

finalisation et de son engagement dans la situation » sans développer ce point de façon plus détaillée. En effet, bien que considérant l'individu comme inscrit dans un contexte historique, culturel et relationnel, c'est avant tout la question du rapport à l'objet qui intéresse ce chercheur. Or, afin d'appréhender l'usage que fait le sujet d'un dispositif de formation ne se restreignant pas à un ensemble d'artefacts techniques, il nous semble également nécessaire de s'intéresser à ce qui fait, du sujet un « sujet intentionnellement engagé dans des activités orientées vers la réalisation de tâches, l'accomplissement de projet » (Rabardel, 2005, p. 253). En d'autres termes, nous souhaitons approfondir cette idée de « relativité » avancée par P. Rabardel pour redonner son épaisseur à celui que nous nommons, dès lors, « acteur »⁷⁸ et éventuellement « sujet » à entendre comme sujet de l'intentionnalité (« je »), certes, « pris dans un réseau de déterminations » (Boutinet, 2006, p. 92) mais distinct du sujet passif, assujéti. Nous pensons effectivement que l'activité de l'acteur peut être d'autant mieux expliquée qu'on connaît les raisons de son engagement dans l'action ainsi que l'environnement et la situation d'exercice de cette dernière.

3.2. Une conception du dispositif au jour de l'activité

Marquée par l'idée de développement d'une « société cognitive », la fin du XX^{ème} siècle signe, en Europe, l'essor de la formation tout au long de la vie et de son institutionnalisation. C'est ainsi, qu'outre les formations professionnelles continues de courtes durées, les formations universitaires s'ouvrent davantage aux adultes, même actifs, par le biais de la formation ouverte et à distance. Si, contrairement à celle de l'autodidacte, la formation apparaît dès lors comme déterminée par un cadre institutionnel, elle fait, cependant, également appel à l'autonomie de l'apprenant. Dès lors, « Comment l'accompagner au mieux, par quels genres de dispositifs au plan pédagogique et technique ? » interroge M. Linard (2002, p. 150). Un tel questionnement s'inscrit dans le champ des recherches portant sur l'autoformation et ses conditions de possibilité, domaine dans lequel le terme de dispositif est fréquemment usité. Au vu de son histoire, le terme de dispositif admet différentes définitions selon ses angles d'approche (juridique, technique, militaire, scénique). Cependant, il évoque constamment l'idée d'un agencement, celui-ci concernant souvent des moyens finalisés. Alors que son sens le plus courant dérive de son acception technique, il semble que le terme de « dispositif », tel qu'il est actuellement employé dans le domaine de l'éducation, fait suite à l'introduction des multimédias et des TIC dans ce champ.

⁷⁸ Sans forcément s'attarder davantage sur les théories de l'acteur, nous choisissons ce terme en ce sens qu'il nous semble adapté à une société invitant voire émettant à ses membres l'injonction de se former tout au long de la vie, d'être autonome, autrement dit, de prendre en charge leur devenir et par là même celui des groupes, organisations ou institutions auxquelles ils se rattachent. En effet, nous pensons que ce que R. Sainsaulieu (2003, pp. 40-41) définit comme « l'acteur social dans la mondialisation » n'a pas remplacé « l'acteur dans la croissance » mais s'y est ajouté en ce sens qu'intervenir « sur une scène sociale en crise, par la capacité à générer des dispositifs intermédiaires de confrontation, d'argumentation et d'échange » suppose toujours des individus « conduits à devenir acteurs de leurs orientations et de leurs projets, à s'investir dans une véritable politique d'affirmation de soi, sous peine d'être exclus des sociétés en changement. »

C'est ainsi que les campus numériques sont définis par D. Paquelin et H. Choplin (2003) comme des « dispositifs » ayant pour caractéristiques de se développer dans l'espace d'enseignement supérieur francophone, de mobiliser le recours aux technologies de l'information et de la communication (TIC) et de reposer sur les principes des formations ouvertes et à distance (FOAD). Ces dernières étant présentées comme un système articulé autorisant des « situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques » (Collectif de Chasseneuil, 2001).

Ainsi, dans le champ de la formation ouverte et à distance, le terme de dispositif est aussi bien appliqué à des champs restreints – tels ceux de la pédagogie et de la technique – que pour définir l'intégralité de processus de formation. Dans tous les cas, le dispositif semble conçu comme favorisant l'émergence de « situations d'apprentissage ». Tandis que la notion de situation implique l'apprenant par lequel elle est « construite [...] en fonction de ses engagements », le dispositif semble davantage désincarné, tel un environnement pouvant être conçu comme un « donné indépendant des représentations de l'acteur engagé » selon J.-M. Barbier et O. Galatanu (2000, p. 35).

Dans quelle mesure le dispositif est-il alors réductible à un environnement d'où émergent des situations ? Autrement dit, conformément à l'idée « d'activité relativement requise », comment peut-on appréhender le dispositif relativement à l'activité de formation ?

Afin d'apporter à la conception du dispositif l'éclairage de situations de formation à distance, nous allons commencer par nous intéresser au concept d'activité puis à celui de dispositif afin d'inclure progressivement le jeu d'acteurs en situation dans notre conception du dispositif de FOAD.

3.2.1. Activité/ interactivité/ interaction : au cœur de la formation, repenser les rôles et pratiques.

Les ouvrages consacrés aux TICE⁷⁹ traitent tous de la notion d'interactivité allant même jusqu'à en faire un « concept » au développement duquel sont consacrés de longs passages, sans pour autant parler d'activité ou d'interaction. Or ces trois notions nous semblent profondément liées non seulement en tant que termes mais aussi en tant qu'idées et pratiques inhérentes à toute formation et, par conséquent, indissociables de toute réflexion sur cette dernière. Avant de nous attarder sur le champ éducatif, nous pouvons brièvement regarder ce qu'il en est des définitions plus générales de ce que nous considérerons, pour l'instant, comme trois notions basées sur l'« acte » c'est-à-dire, le fait d'agir comme action ou résultat d'une action humaine.

S'appuyant sur le Petit Larousse et sur le Robert historique de la langue française, on peut relever les définitions suivantes :

⁷⁹ A titre d'exemple on peut se référer à Depover, Giardina et Marton. (1998).

- Activité : « Le mot désigne la faculté d'agir chez l'homme, puis le fait d'agir (1425) et spécialement la vivacité dans l'action, le travail (1536) » (Le Robert, 2000, p. 31) ainsi que le « domaine dans lequel s'exerce cette action » (Le Petit Larousse grand format, 1992, p. 37) et a pour antonyme l'inactivité.
- Interactivité : « Faculté d'échange entre l'utilisateur d'un système informatique et la machine, par l'intermédiaire d'un terminal doté d'un écran de visualisation. » (Le Petit Larousse grand format, 1992, p. 37)
- Interaction : « Influence réciproque de deux phénomènes, de deux personnes. » (Le Petit Larousse grand format, 1992, p. 557)

Le préfixe « inter- » ajoute donc l'idée que l'activité se situe, voire, s'effectue dans un entre deux. La distinction entre « interactivité » et « interaction » repose alors sur la différence de nature du couple engagé dans la mesure où celui-ci est fondé sur l'opposition homme/machine, dans le cas de l'interactivité, et sur la similitude des systèmes vivants, dans celui de l'interaction. C'est ainsi que, dans le champ de la formation, après avoir longtemps utilisé le terme d'interaction pour désigner aussi bien ce qui relève effectivement de relations entre êtres humains que ce qui a trait aux relations de l'homme avec la machine⁸⁰, on parle désormais d'interactivité pour caractériser le dialogue homme-machine, tandis que le terme d'interaction est usité pour désigner le dialogue entre sujets. A ceci s'ajoute une troisième notion, celle d'« interaction médiatisée »⁸¹ lorsque la communication entre sujets est médiatisée par un système technique. Avec Internet, advient ainsi la communication à double sens et quasi-instantanée, outil, notamment du « télé-tutorat ». Cela dit, l'interaction médiatisée peut être synchrone (en temps réel) ou asynchrone (différée), seul la première recréant une certaine unité de temps et par là de lieu.

La notion d'activité est, quant à elle, plus difficile à appréhender et, en ce sens, sans doute plus conceptuelle que l'interactivité ou l'interaction qui, pouvant simplement se concevoir comme un échange, ne constitueront, pour nous, que des notions.

A la fois faculté, fait, action et domaine d'action, l'activité est effectivement difficile à circonscrire et potentiellement ambiguë en raison de la connotation de travail liée à la locution « en activité » qui s'applique, depuis le XVIII^{ème} siècle, « aux personnes qui exercent effectivement leur fonction » (Le Robert, 2000, p. 31). C'est dans la lignée de ce vague attachement au travail en tant qu'activité laborieuse productive, que Y. Minvielle (2003, pp. 98-99) repère que, depuis les années 1990,

la notion d'activité se développe dans une sorte d'entre-deux entre les temps de formation et les temps de production ; la question dominante devient celle de la gestion des itinéraires ou des parcours individuels d'un statut à un autre. » Conséquence de quoi, à l'aube du XXI^{ème} siècle, « l'ingénierie de formation devient alors un accompagnement des

⁸⁰ Ainsi, P. Rabardel (1995) emploie de façon indifférenciée le terme d'interaction pour parler d'interaction et d'interactivité, ce dernier terme n'étant, quant à lui, pas employé.

⁸¹ Cette notion « correspond à celle de communication assistée par ordinateur (Computer Mediated Communication, CMC) » (Marquet et Nissen, 2003).

parcours individuels,[...] une ingénierie de production directe des compétences, la démarche formation étant en quelque sorte intégrée à l'activité productive.

L'activité de formation en tant qu'ingénierie se convertit donc en activité professionnalisante englobant elle-même diverses activités (de diagnostic, d'analyse, de préconisation, etc.).

C'est ainsi que le terme d'activité renvoie encore fréquemment au travail. Cependant, ce dernier ne se limite pas au domaine professionnel mais désigne plus généralement toute action de création ou de transformation. Nous effectuons ainsi une multitude d'activités dans notre vie quotidienne et recourons, pour cela, bien souvent à des instruments permettant ou facilitant ce que nous avons conçu comme des processus de création ou de transformation. Nous proposons donc une première appréhension de l'activité comme processus instrumenté. L'instrumentation ainsi désignée pouvant être aussi bien d'ordre matériel que symbolique - au sens de l'artefact tel qu'il est présenté dans la théorie de l'instrumentation de P. Rabardel (1995) – et relevant, de plus, des schèmes d'utilisation de ces instruments ou artefacts, l'activité rassemble un individu (qu'il serait tentant d'appeler l'actif si cette dénomination n'était pas si fortement connotée par l'acception issue de l'économie du travail), un artefact et un agir (physique ou/et mental) liés dans un cadre spatio-temporel (qui n'est autre qu'un cadre d'usage (de l'instrument) et donc d'action). Tout en ayant circonscrit quelque peu le concept d'activité, nous avons ainsi une appréhension suffisamment large pour recouvrir à la fois ses acceptions plurielles et singulières c'est-à-dire aussi bien les activités professionnelles et quotidiennes que l'activité cognitive.

Cette appréhension peut être conçue comme participant à la tendance relevée par J.-M. Barbier et M. Durand (2003, p. 100), tendance consistant à

doublement re-définir les démarches de recherche en termes d'activité : a) est revendiquée une activité de compréhension ou d'analyse – et non pas une science ; b) qui, à la fois, a pour objet et accompagne une activité professionnelle et sociale, conçue comme historiquement et spatialement située. C'est ainsi que se développent des analyses portant sur les actes d'enseignement et les interactions didactiques...

Cet intérêt pour l'activité réelle, par opposition à l'activité prescrite, explique sans doute, en partie, le développement des recherches sur l'analyse des activités de formation basées sur l'étude de cas en situation et ce, tout particulièrement dès lors qu'il s'agit d'appréhender les répercussions de l'introduction ou du changement d'un artefact technologique au sein de telles activités.

Aborder la question de l'autoformation à partir de l'entrée « activité » suppose également de spécifier qui agit (apprenant, intervenant et quel type d'intervenant) et surtout de quelle activité il s'agit : apport d'informations, transmission de savoirs, discours à des fins d'influence sur les engagements en formation, organisation de situations d'apprentissage, gestion de parcours, etc. (Barbier, 2003, p. 265)

L'activité de formation a souvent été considérée comme le mariage de deux activités impliquant des groupes d'individus aux statuts et rôles différents au sein de l'activité formatrice à savoir, l'enseignement, ayant pour acteurs les enseignants, d'un côté, et l'apprentissage, qui serait l'œuvre des « élèves », de l'autre. Ces deux « sous-activités⁸² » aux *schèmes*⁸³ distincts (il s'agit pour les uns de transmettre, pour les autres de s'approprier) ne sont toutefois pas indépendantes l'une de l'autre mais, au contraire, se façonnent réciproquement, de telle sorte que « l'objet de la pédagogie, ce n'est ni l'enseignant, ni le savoir, ni l'élève mais l'activité qui les réunit » (Morandi, 1997, p. 20) C'est l'activité qui détermine l'acte de l'apprentissage, et l'action d'apprendre (Leontiev, 1975) » (Simonian, 2003, p. 77). Et cette réciprocité se veut aujourd'hui d'autant plus complète que les nouveaux idéaux pédagogiques rompent avec l'idée d'adaptation de l'élève au cours pour le présenter comme un « apprenant », c'est-à-dire un acteur de la formation, au même titre que l'enseignant. C'est notamment sous couvert de cet idéal que les instruments techniques, et tout particulièrement les TIC, sont introduits dans l'activité d'apprentissage. En effet, comme le notent B. Charlier, A. Daele et N. Deshryver (2002), « l'enseignement suppose toujours une médiation humaine et une médiatisation donc un choix technologique. Choisir d'utiliser le discours oral, le tableau, l'image fixe, l'image dynamique ou une présentation multimédia pour susciter un apprentissage chez les apprenants transforme cet apprentissage. » Ce faisant, les modifications apportées dans l'une des activités ne peuvent que retentir sur sa réciproque et modifier l'activité globale propre à un « dispositif », concept qu'il convient dès lors de définir.

3.2.2. *Approches disciplinaires et appréhension du dispositif dans le champ de l'éducation*

Le dispositif se présente tout d'abord d'un point de vue institutionnel comme un système rationnel de mobilisation de moyens en vue d'une fin et s'inscrit, ainsi, dans une logique d'efficacité. Il semble, dès lors, que le sens courant pris par le dispositif depuis le XIX^{ème} siècle, à savoir celui de « manière dont sont disposés les organes d'un appareil » (Le Robert historique, 2000, p. 1101), tende désormais à se mêler avec son acception militaire

⁸² Le « sous » ne renvoie ici, bien sûr, qu'à l'expression d'une unité de grandeur inférieure et aucunement à un jugement de valeurs.

⁸³ Le concept *schème* tel qu'il a été introduit par J. Piaget et redéfini par G. Vergnaud, semble favorable à l'analyse de l'activité quelque soit son registre d'inscription.

La définition que ce dernier propose du *schème* se déroule en deux temps :

« Définition 1 : un *schème* est une forme d'organisation invariante de l'activité pour une classe de situations donnée.

Définition 2 : un schème est composé nécessairement de quatre sortes d'éléments :

- un *but*, qui peut se décliner en sous-buts et anticipations ;
- des *règles* d'action, de prise d'information et de contrôle ;
- des *concepts-en-acte* et *théorèmes-en-acte* qui permettent au sujet de prélever l'information pertinente et de la traiter ;
- des possibilités *d'inférence* en situation. » (Vergnaud, 1999, p. 195)

Un tel concept nous semble stimulant dans la mesure où il permet d'analyser l'activité dans sa variabilité tout en proposant un ancrage plus ferme, celui de l'organisation de l'activité, présentée comme invariante. C'est ainsi que G. Vergnaud se sert de ce concept comme d'un « ouvre-boîte » afin de tenter de desceller/déceler ce que renferme la boîte noire (Vincens, 2001) des compétences liées à l'expérience.

plus ancienne qui en faisait un ensemble de moyens disposés conformément à un plan. D'où la déduction suivante de M. Vial (2000, p. 28) :

Le dispositif est régi par le critère de cohérence, il est agrégé au paradigme mécaniste. Evidemment, une sémantique pareille ne peut que faire peur aux formateurs humanistes, qui ont plus ou moins honte d'être le manipulateur des conditions de l'apprentissage de l'autre.

Si un tel agencement participe également de la création de dispositifs de formation, nous faisons l'hypothèse qu'il perd sa rigidité lorsqu'il est activé en situation de formation en ce sens que, comme l'indique toujours cet auteur : « L'éducation n'est pas réductible à l'arrangement des parties d'un mécanisme, efficace et rentable : le droit chemin, le bon plan, la notice de montage d'une machine ». Dès lors nous remettons en cause l'idée, prise dans son sens radical, du dispositif comme disposer de quelqu'un, aliéner celui qui se trouve dans ses rouages en postulant un sujet libre et capable de penser aussi bien que d'agir, sujet acteur de la situation de formation à laquelle il participe.

M. Bernard (1999, p. 137) préfère ainsi, à la conception en terme d'ingénierie, celle en terme d'architecture rendant mieux compte d'une appréhension de la formation comme « habitat » en ce sens que « le dispositif de formation n'est pas un ensemble froid, technique, procédurier, une chaîne de production. C'est un espace habitable conçu à partir d'intentions multiples, de choses, de décisions. » Le dispositif est ainsi présenté comme l'œuvre d'une coproduction et l'agencement qu'il recouvre n'est pas uniquement conditionné par des procédures et une démarche méthodologique, mais également par une vision du monde allant de pair avec une vision et une visée de la formation. En dépit de la variété de dispositifs résultant des divers objectifs auxquels il peut être amené à répondre, le dispositif, en tant qu'il participe de « processus, procédures, règles et modalités, ensemble articulé de ressources, mais aussi expression de visions et de visées [...] définit les conditions de production de la formation » selon cet auteur (1999, p. 132).

Telle est la définition qu'élargit M. Pothier (2003, p. 81) en proposant de concevoir le « dispositif comme un ensemble de procédures diverses d'enseignement et/ou d'apprentissage, incluant moyens et supports, construit en fonction d'un public, (et éventuellement d'une institution), d'objectifs et de conditions de travail particuliers. Les buts d'un dispositif sont de répondre au mieux à des demandes variées et d'individualiser le travail grâce à la flexibilité du système ainsi qu'à la variété des supports (utilisation des TICE) et des modalités (travail personnel, tutorat, séances en groupe). » Tout en se basant sur la définition de M. Bernard, elle insiste davantage sur l'individualisation et ne reprend pas l'idée de vision, cette dernière semblant déjà intégrée dans l'orientation qu'elle confère au dispositif qui, en faisant appel aux TIC dans un but d'individualisation et de flexibilité, s'inscrit déjà dans une visée particulière.

Une telle approche nous semble complémentaire de celle avancée par D. Peraya (1999, p. 153 ; Charlier et Peraya, 2003, p. 202), à savoir :

Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets.

Si nous pensons qu'il est possible d'aborder ces deux définitions sous l'angle de la complémentarité, c'est en ce sens où la première expose davantage l'agencement finalisé du dispositif là où la seconde tend plus à insister sur la dynamique induite par sa multi-dimensionalité. Ces deux axes nous semblent effectivement indispensables à la conceptualisation du dispositif. L'importance de la finalité étant toutefois suggérée par l'évocation de l'intentionnalité, nous adopterons cette dernière définition qui évite les conceptions mécanistes en donnant aux individus le statut de véritables acteurs. Nous nous accordons ainsi parfaitement avec la conclusion à laquelle aboutit D. Peraya (2006, p. 470) au terme de sa revue de littérature, conclusion selon laquelle il convient, dans toute conception du dispositif, de « repenser l'articulation entre technique, symbolique et relationnel mais aussi celle entre médiation et médiatisation », de prendre en compte « l'importance centrale des acteurs agissant au centre du dispositif, et celle de concevoir ce dernier comme le lieu de la construction de l'autonomie de chacun, autant que d'une double identité, individuelle et collective » ainsi que de ne pas négliger « le rapport nécessaire entre dispositif et innovation ».

Dès lors, si le dispositif n'est pas un simple agencement de moyens, un problème de dénomination survient : est-il préférable d'appliquer le terme de dispositif à l'unité minimale provisoire préfixée de « sous » ou à l'ensemble plus large ? A l'ensemble d'éléments ou à ce qui les rassemble ? Dans la mesure où l'unité minimale correspond à un ensemble d'éléments disposés, nous proposons de les concevoir comme des « dispositions » (le Robert historique présentant la disposition dans un rapport de proximité du verbe disposer tandis que le dispositif serait éloigné de ce dernier). De plus, une disposition, en tant qu'être disposé peut être aussi bien matérielle, qu'économique ou symbolique et renvoie implicitement au résultat d'une action antérieure susceptible d'être engagée vers un devenir à condition d'y être sollicitée (être « disposé » c'est être « prêt à » sans pour autant être en attente). Si nous pensons alors pointer une réelle différence entre ce que nous conviendrons d'appeler, dorénavant, « disposition » et ce que nous cherchons à définir comme « dispositif », c'est parce que nous reprenons cette conception, commune à bon nombre de réflexions, du dispositif comme quelque chose de dynamique, et, par-là, comme être-en-acte jamais stabilisé, à la dimension de l'être humain en constant processus d'actualisation.

3.2.3. De l'entre-deux à l'activité : une appréhension située du dispositif

Evolutif, le dispositif peut être envisagé comme un « entre-deux médiateur », ni extérieur, ni intérieur, ni simple moyen, ni immédiateté pour le sujet. « La médiation suppose en effet un entre-deux dont aucun des termes (l'enseignant et l'élève par exemple) n'est vraiment maître, un moyen terme qui a sa propre autonomie, son propre fonctionnement » (Breten, 1999, p. 41)⁸⁴. Penser le dispositif comme cet entre-deux permet ainsi de réintégrer les dimensions affectives, corporelles ou mentales, de reconnecter les compétences non spécifiques à ce qui ne serait qu'un environnement sans l'action située de l'homme apprivoisant le dispositif. En effet, chez D. Winnicott (1975), l'aire des phénomènes transitionnels crée un espace d'illusion dans lequel l'appréhension de la réalité fait appel à l'imagination et à la symbolisation dans un va-et-vient monde-individu constructif. C'est alors l'idée même d'intentionnalité qui est remise en cause par cette conception d'un dispositif reposant sur l'illusion et qui laisse la place à un espace. Espace de l'investissement, de la dépendance et de la distanciation, il se présente donc davantage comme l'espace de la liberté créative (de Certeau, 1990) que de la contrainte panoptique (Foucault, 1975)⁸⁵. Nous considérons cependant que le dispositif fait ainsi partie de ce jeu qui « n'est pas la réalité psychique interne » mais qui « n'appartient pas non plus au monde extérieur. » (Winnicott, 1975, p. 73)

Ce jeu de la destruction de l'objet nécessaire à son appropriation⁸⁶ se rencontre également dans la conception de l'instrumentation théorisée par P. Rabardel (1995). Cette dernière correspond à l'appropriation d'un artefact résultant d'un processus progressif de genèse instrumentale et a pour corollaire l'instrumentalisation de ce même objet par le sujet intentionnellement engagé dans une activité. Ce double processus peut permettre d'aller plus en avant dans la conception du dispositif et de ses dispositions en ce sens qu'il prend en compte l'idée d'objectif et apporte une dimension sociale. En effet, les « schèmes sociaux d'utilisation » - accompagnant l'artefact dans la constitution de l'instrument – sont considérés comme étant « élaborés et partagés dans une communauté de pratique » (Rabardel, 2006, p. 57), d'une part, et la médiation par l'artefact est envisagée comme épistémique (connaissance de l'objet), pragmatique (action sur l'objet) et interpersonnelle (entre sujets). Alors que P. Rabardel (2006, p. 34) pose la question de « l'impact de l'utilisation d'un artefact dans l'appropriation de nouvelles compétences par la réorganisation de l'activité » en considérant que « cette réorganisation est liée aux

⁸⁴ Contrairement à cet auteur selon lequel « Les dispositifs ne sont pas le « milieu », l'environnement ou l'entre-deux, mais ils s'y disposent et s'y rendent disponibles », nous considérons, pour notre part, le dispositif précisément comme un « entre-deux », lieu de ce que nous concevons comme des « dispositions » se rapprochant, dès lors, des objets transitionnels théorisés par D. Winnicott.

⁸⁵ Les dispositifs panoptiques examinés par M. Foucault (1975) désignent l'organisation procédurale et technologique de la société dans une visée de surveillance et pouvoir. Cette forme de dispositif se distingue de celle envisagée par M. de Certeau (1990), d'après qui nous recourons, dans notre vie quotidienne, à de multiples dispositifs dans des actions individuelles à dimensions variables mais toujours porteuses d'un « art de faire ».

⁸⁶ « 1) le sujet *se relie* à l'objet. 2) L'objet est en train d'être trouvé au lieu d'être placé dans le monde par le sujet. 3) Le sujet *détruit* l'objet. 4) L'objet survit à la destruction. 5) Le sujet peut *utiliser* l'objet. » (Winnicott, 1975, p. 131)

contraintes que l'artefact impose à l'activité et à l'ouverture du champ des possibles qu'il autorise », il nous paraît intéressant de considérer le dispositif comme constitué de multiples artefacts ou « dispositions » à analyser selon ce questionnement.

En effet, ainsi que nous l'avons vu avec les historiques précédents envisageant la préparation de diplômes universitaires à distance comme résultant de l'évolution de l'institution universitaire, de la formation des adultes et des technologies, la FOAD participe de la conjonction de champs (ou niveaux mais à ne pas entendre au sens hiérarchique) de dispositions et de logiques d'ordres divers à savoir au niveau mondial, l'essor de l'idée de formation tout au long de la vie ; au niveau de la société française, les incitations gouvernementales telles que l'appel d'offre à la création de campus numérique; au niveau institutionnel, le regroupement de plusieurs universités ; au niveau pédagogique, l'accent mis sur l'accompagnement et l'encouragement au travail collaboratif⁸⁷ s'inscrivant dans la tendance de la pensée socioconstructiviste ; au niveau technique, la généralisation des TIC.

Le dispositif peut ainsi être envisagé de manière très schématique selon la configuration suivante :

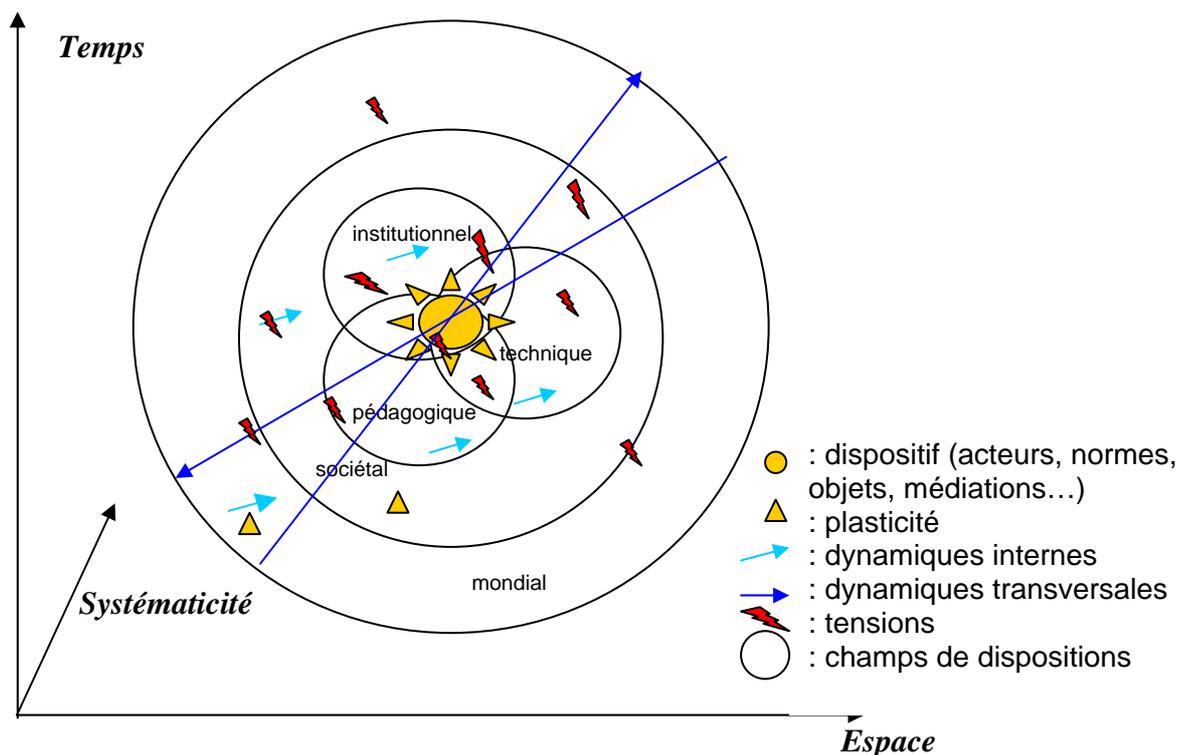


Figure 3 : Le dispositif à l'intersection de divers champs de dispositions

⁸⁷ Aussi bien dans la littérature anglo-saxonne que française les notions de « coopération » et de « collaboration » font l'objet de discussion. A l'instar de M. Hammond (2005), nous choisissons d'adopter l'acception dominante considérant que la coopération participe d'une division du travail à accomplir en différentes tâches que se partagent les membres d'un groupe tandis que la collaboration désigne une activité menée conjointement par l'ensemble des membres. Evidemment, la distinction des deux n'est pas toujours évidente cependant, dans la mesure où cela ne constitue pas un point central de notre recherche, nous en resterons à cette appréhension simplifiée.

Ainsi c'est à l'intérieur de cette triple dimension (à l'intersection des trois domaines) qu'évoluent les acteurs, objets et fonctions évoqués et, par conséquent, la dynamique des dispositions en situation. La dynamique envisagée ne serait, dès lors, autre que le fruit des tensions inexorablement liées aux alliances et frictions de diverses dispositions. D'où, d'une part, les flèches indiquant les dynamiques internes aux dispositions et celles transversales au dispositif ainsi que, d'autre part, les éclairs pointant les tensions inhérentes à ces échanges présentant les contraintes auxquelles est confrontée « l'intentionnalité agissante ». Ce dernier terme souligne que ce schéma s'appuie sur l'appréhension de G. Lochard (1999) qui, afin de rendre compte du vaste potentiel de signification renfermé par le concept de dispositif, se base sur la sémantique structurale de A. J. Greimas en abordant ce concept par le biais de ces unités de signification minimale que constituent les *sèmes*. Il propose ainsi un ensemble de trois *sèmes* : celui de *spatialité* intégrant les idées de constellation, configuration et agencement ; celui de *systematicité* évoquant la cohérence de la combinaison entre divers paramètres et, finalement, celui d'*intentionnalité agissante* renvoyant à la dimension dynamique, « stratégique », du dispositif. Trois *sèmes* que l'on retrouve dans ce schéma dans la mesure où ils semblent effectivement permettre l'appréhension du dispositif dans sa multidimensionalité, à l'exception, peut-être, de sa dimension composite, variable, jouant notamment dans sa présence au monde comme interface, pour laquelle on pourrait envisager l'ajout d'un *sème* de *plasticité* ici présentée par les triangles entourant le dispositif soulignant le caractère d'interface médiative de celui-ci. En effet, outre la teneur des dispositions matérielles, se trouve celle des rapports de l'homme aux choses et, par-là, à lui-même. C'est ainsi avant tout à l'« intentionnalité agissante » que nous allons nous intéresser en considérant les divers participants au dispositif comme des acteurs dont l'activité de formation se décline en une multitude d'activités pouvant être saisies par le biais des usages sociaux des diverses dispositions, usages sociaux que nous concevons comme constitutifs du dispositif en tant qu'entité évolutive. Ce faisant, il convient de repenser le dispositif non plus en termes d'innovation technologique mais d'activité humaine.

3.3. Méthodologie d'enquête : terrain d'observation⁸⁸ et ligne de conduite pour l'analyse

3.3.1 Questionnement

3.3.1.1. Problématique et hypothèses

Notre conception du dispositif vise à éviter ce que M. Vial (2000, p. 133) présente comme une confusion courante entre le « *dispositif-document* », qui relate ce qui s'est passé dans un cours, par exemple ou dans n'importe quelle situation de formation, ou ce qui va s'y passer, et le *dispositif-vécu*, effectivement mis en place avec ou sans l'aide du dispositif-

⁸⁸ A l'instar d'Y. Winkin (1996/2001, p. 16) nous partons du principe que « le terrain » est ce que le chercheur décide de définir comme tel ».

document ». Comme nous l'avons développé, tandis que le *dispositif document* ou écrit est facilement saisissable, il en va tout autrement du *dispositif vécu* qui nous intéresse donc davantage. Nous pensons que la meilleure approche du *dispositif vécu* est une approche par l'activité. Alors qu'il convient, selon J.-M. Barbier (2003, p. 265) « de distinguer « l'activité » des sujets, entendue comme l'ensemble des processus dans lesquels se trouvent engagés les sujets, et leurs « activités » précises relatives à leurs apprentissages », dès lors que les « activités » d'apprentissage font partie de « l'activité » des sujets engagés dans le dispositif, bien que privilégiant une approche par l'activité, nous nous intéresserons notamment aux activités d'apprentissage mais de manière plus générale que si l'on souhaitait se focaliser sur leur analyse. Nous pensons effectivement qu'il s'agit d'appréhender l'activité présentée comme « relativement requise » chez P. Rabardel - qui pourrait, dans cette conception du dispositif, aussi bien être comprise comme « activité vécue » - afin d'accéder au *dispositif vécu* par chaque acteur, individuellement, mais, de façon sociale. A la croisée entre *dispositif écrit* et situations, nous postulons ainsi que l'activité constitutive du *dispositif vécu* est caractérisée par ce que P. Rabardel appelle « zone de valeur fonctionnelle partagée » comme nous l'avons précédemment détaillé. Alors que les acteurs auxquels nous nous intéressons dans le cadre d'un dispositif de formation à distance, ne se côtoient pas directement mais de façon médiatisée, force est de se demander comment se diffusent les modes opératoires c'est-à-dire comment se créent les schèmes d'utilisation communs à plusieurs membres d'un groupe virtuel. D'où la problématique suivante : dans quelle mesure peut-on observer la création de zones de valeurs fonctionnelles partagées dans un dispositif de FOAD ?

Ainsi que nous l'avons précédemment expliqué, les schèmes d'utilisation communs en tant que processus mentaux, ne nous apparaissent pas saisissables en tant que tels mais à travers les usages sociaux. Comme l'indique le pluriel de ce dernier terme et de celui de « zones de valeurs fonctionnelles partagées » dans la problématique :

- notre première hypothèse est que, pour un même *dispositif écrit*, il existe plusieurs zones de valeurs fonctionnelles partagées et donc plusieurs dispositifs vécus.

En tant qu'il procède des situations vécues par les acteurs, nous posons :

- comme seconde hypothèse, que ces différents dispositifs vécus se donnent à voir par un décalage entre utilisations prévues par les concepteurs des dispositions technico-pédagogiques⁸⁹ et usages effectifs des différents acteurs engagés dans les pratiques de formation.
- comme troisième hypothèse, que ces différents dispositifs vécus sont fonctions de la signification et du sens accordés, par les acteurs, aux situations qui les engendrent. Autrement dit, c'est le partage, non pas tant des situations que du sens qui leur est accordé qui participe à la diffusion des modes opératoires et donc à la distinction des différentes zones de valeurs fonctionnelles partagées.

⁸⁹ Dimensions techniques et pédagogiques étant étroitement liées nous considérerons ces deux ensembles de dispositions conjointement à l'instar de D. Peraya.

Ce faisant nous proposons une remontée progressive d'un regard porté sur les pratiques aux intentions qui sont à leur source et, par la-même, d'une considération d'usages sociaux dans l'activité de formation à distance à une considération de l'activité de formation à distance comme moment inscrit dans des histoires de vie singulières. Notre problématique n'invite pas à démontrer quelque chose mais à proposer, selon une approche monographique, une lecture possible d'un dispositif de FOAD. Aussi le terme d'« hypothèse » que nous employons ici est quelque peu détourné de son sens habituel dans la mesure où il ne s'agit pas tant d'affirmations réfutables que de pistes d'analyse que nous proposons d'essayer de suivre.

Ainsi, conformément à notre conception du dispositif, la problématique et les hypothèses ici présentées sont suffisamment larges pour délimiter le champ de la recherche sans la contraindre. En effet, ne cherchant pas à comparer plusieurs dispositifs en fonction d'éléments précis mais à « arraisonner » de façon monographique un seul dispositif dans ses différentes dimensions, nous privilégions une démarche d'analyse inductive. D'où, dans l'analyse des données empiriques, la progression de la simple présentation des phénomènes observés vers une appropriation synthétique et réflexives de ces derniers. Nous souhaitons ainsi faire part de notre approche sans y enfermer le lecteur qui peut aisément fournir une autre réflexion en partant de ces mêmes observations.

3.3.1.2. Démarche de recherche

Dans la dynamique de ce qui se passe dans l'enseignement supérieur, il s'agit pour nous d'étudier un champ de pratiques (Barbier, 2001), à savoir celui de la formation à distance. Le champ de pratiques étant composé d'acteurs ayant leurs propres appréhensions des situations, objets et dynamiques, son étude s'éloigne d'une approche philosophique en ce sens qu'elle implique la prise en compte de ces saisies et présentations, par les acteurs, de leur domaine d'activité.

La constitution de champs de pratiques en champs de recherches reprend donc les contours de significations que donnent des acteurs, individuels et/ou collectifs, à des organisations de comportements, d'opérations, de conduite ou d'activité, selon la terminologie adoptée. De ce point de vue, *l'objet emblématique* de ce type de démarches de recherches est certainement la notion *d'action*, que nous avons définie ailleurs (Barbier & Galatanu, 2000) comme un ensemble de phénomènes qui aux yeux d'un sujet constitue une unité significative de ses activités. (Barbier, 2001, p. 308).

Cependant, s'il convient de prendre en compte le champ de pratiques, l'approche de J.-M. Barbier se distingue de courants sociologiques initiés par des auteurs tels que E. Durkheim ou M. Weber en s'intéressant à « la singularité des actions » (Barbier et Galatanu, 2000) et non pas aux seules régularités, sans pour autant reprendre les catégories de pensée des acteurs dans l'approche conceptuelle du chercheur. C'est ainsi qu'il propose une dichotomie entre une « sémantique de l'action » composée de « concepts mobilisateurs » c'est-à-dire de « catégories intellectuelles significatives pour les acteurs, susceptibles de

leur permettre de penser leur action » et une « sémantique de l'intelligibilité des actions » constituée de « concepts d'intelligibilité » c'est-à-dire de « catégories intellectuelles susceptibles d'être utilisées pour proposer une intelligibilité de ces actions. » (Barbier, 2000, p. 91) C'est bien dans cette visée d'intelligibilité que s'inscrivent les explorations conceptuelles précédentes. Ainsi, les termes de dispositif, d'activité et d'usage social, tel que nous les avons définis précédemment, nous semble effectivement constituer des concepts d'intelligibilité essentiels pour notre approche dans le sens où ils permettent de rendre compte des concepts mobilisateurs nommant l'action en terme de « créer », « faire », « innover », « utiliser » comme nous le verrons dans l'analyse de contenu des discours tenus par les activités du campus numérique étudié.

Dans cette optique, bien que nous ne nous intéressions pas à la seule « innovation technique », nous pensons que la notion de cadre, telle qu'avancée par P. Flichy, peut participer à rendre compte de la distinction du champ de pratiques entre un environnement à dominante technique et un environnement à dominante psychosociale . En effet, dans la lignée de G. Bateson et E. Goffman, P. Flichy propose d'appliquer son schéma d'analyse⁹⁰ grâce à la notion de cadre. Il ne cherche pas tant à se replacer dans la distinction effectuée par E. Goffman entre cadre primaire et secondaire qu'à construire un cadre adapté à l'appréhension de la technique qu'il appelle « cadre de référence ». Il argumente ainsi que

toute activité technique se situe dans un cadre de référence. En effet, les acteurs d'une opération technique mobilisent tel ou tel cadre qui leur permet de percevoir, de comprendre les phénomènes auxquels ils assistent et d'organiser leurs propres actions. Contrairement à la notion de « cadres technologiques » utilisée par les constructivistes sociaux et qui est spécifique à chaque groupe social, la notion de cadre de référence que je propose ici est commune aux différents acteurs, mais n'est pas nécessairement unique. Plusieurs cadres de référence peuvent coexister ou s'opposer, mais les acteurs d'une opération technique se situent toujours par rapport à un cadre de référence. (Flichy, 1995, p. 122).

⁹⁰ Se basant sur l'ethnométhodologie et l'interactionnisme, P. Flichy (1995, pp. 121-122) propose quatre visées pour une nouvelle approche de la technique et de ses usages :

- Analyser dans un même mouvement technique et société en se fondant sur les interférences existants entre différents mondes sociaux
- Appréhender la technique tant du côté de sa conception que celui de ses usages.
- Ne pas s'intéresser au fait technique mais à l'action technique depuis les intentions qui en sont à l'origine jusqu'aux interactions qu'elle engendre.
- Ces interactions impliquant « une certaine stabilité dans les rapports entre acteurs comme dans les rapports avec l'objet technique, comme dans le fonctionnement même de cet objet », il propose de « rendre compte des phénomènes de prévisibilité relative de l'acte technique ».

Si nous partageons, dans une certaine mesure, ces objectifs, ce ne sera pas tant dans la perspective d'une analyse de la technique que dans celle du dispositif. L'approche de Flichy se prête d'autant mieux à ce glissement que la technique, telle que l'aborde cet auteur, est proche de la notion de dispositif en ce sens qu'elle ne se limite pas à ce qu'il appelle le « fait technique » mais inclut l'ensemble des mondes sociaux y participant de même que leurs interactions. Cependant, nous préférons conserver le terme de dispositif dans la mesure où il permet d'éviter l'ambiguïté existant entre technique et technologie qui suggérerait que notre analyse porte avant tout sur les TIC tandis que son objet est, en fait, l'ensemble d'un système de formation à distance dont les technologies font partie intégrante.

Ce « cadre de référence » peut être considéré comme le cadre frontière du dispositif en ce sens qu'il est commun aux différents acteurs du dispositif -en dépit de la diversité des mondes sociaux auxquels ils appartiennent- évolutif et adaptable puisque P. Flichy (1995, p. 123) dit de ce cadre qu'il « doit être suffisamment rigide pour maintenir la cohérence des acteurs et suffisamment flexible pour tenir compte des projets spécifiques de chacun. » Ce cadre de référence peut, selon cet auteur, se subdiviser en deux cadres articulés dans un cadre socio-technique : le cadre de fonctionnement⁹¹ (ce qui fait qu'un objet est utilisable en ce sens que l'énergie requise est disponible, qu'il n'est pas cassé, etc., d'une part, et que les possibilités socio-techniques sont limitées) et le cadre d'usage⁹².

Si ces cadres semblent utiles, les dénominations de cadres « de fonctionnement » et « d'usage » posent problème dans notre approche qui porte non pas sur la technique mais sur les usages sociaux qui incluent aussi bien ce qui relève de l'usage que du fonctionnement du dispositif. Aussi, relativement à notre terrain (un campus numérique) et à son approche (par l'activité saisie en terme d'usages sociaux), nous préférons décaler légèrement cette approche et renommer ces cadres en termes de cadre de « médiatisation » et cadre de « médiation » au sens de la distinction effectuée par D. Peraya. Ce dernier opère ainsi une dichotomie entre ce qui relève de l'ingénierie pédagogique et ce qui relève de l'échange :

Les formes de médiatisation caractérisant la « mise en média », autrement dit la façon dont les concepteurs ont conçu et mis en œuvre les savoirs et les fonctions de communication et de représentation propres à leur vision du dispositif. [...] *Quant aux formes de médiation*, nous retiendrons les médiations sémiocognitive, sensorimotrice, relationnelle, praxéologique et réflexive telles qu'elles sont intentionnellement inscrites par les concepteurs dans leurs choix médiatiques et dans leur sématisation pédagogique. (Peraya, 2006, p. 10)

Si notre cadre de référence est ainsi celui du campus numérique *Pegasus* ou Portail de reprise d'études graduelles et d'accès à l'université par un soutien personnalisé, l'appréhension monographique visant à saisir ce dernier comme un dispositif évoluant au

⁹¹ « Le cadre de fonctionnement définit un ensemble de savoirs et savoir-faire qui sont mobilisés ou mobilisables dans l'activité technique. Ce cadre est non seulement celui des concepteurs d'un artefact technique, mais il est aussi celui des constructeurs, celui des réparateurs et également celui des usagers. Ceux-ci peuvent mobiliser ce cadre quand ils veulent « ouvrir la boîte noire », bricoler ou modifier la machine » (Flichy, 1995, p. 124)

« Le cadre d'usage ne se limite pas pour autant à l'activité des usagers. Il s'agit plutôt d'une notion qui renverrait à la valeur d'usage des économistes. Le concepteur, comme l'utilisateur, se pose la question de l'usage.[...] Il semble tout d'abord que le concepteur se pose la question des usages en deux temps distincts, usage technique d'une part, usage social de l'autre. (Flichy, 1995, p. 126)

⁹² « Les changements de cadre d'usage et de cadre de fonctionnement sont susceptibles d'interagir l'un sur l'autre.

En résumé, le cadre de référence socio-technique permet de percevoir et de comprendre les phénomènes techniques auxquels on assiste et d'organiser son action et sa coopération avec les autres acteurs. Il est constitué d'un ensemble de savoirs, de savoir-faire et d'artefacts techniques mobilisés dans le déroulement d'une action technique. Le cadre de référence permet de structurer les interactions qu'un individu développe avec les artefacts techniques et avec les autres hommes, organise les interprétations et délibérations que l'individu tient face à lui-même. » (Flichy, 1995, p. 130)

gré des usages sociaux et de leur décalage avec les utilisations et usages prévus nous conduit ainsi, dans un cadre de médiatisation, à interroger les concepteurs du dispositif dans ses différentes dispositions afin de saisir le dispositif dans sa dimension « écrite » c'est-à-dire prévisionnelle voire prescriptive, d'une part, et, dans un cadre de médiation, à nous centrer davantage sur les pratiques des tuteurs et apprenants en vue d'accéder au *dispositif vécu*. L'appréhension du dispositif comme lieu d'activité de formation incarné amène ainsi à suivre l'approche pluridisciplinaire proposée par J.-M. Barbier (2006, p. 178) « à l'attention de personnes intéressées par l'analyse croisée de la construction des activités et de la construction des sujets humains. » En effet, se posant les questions suivantes : « Comment penser dans un même temps le microsocial et le macrosocial ? Les rapports sociaux « objectifs », tels qu'ils paraissent quelquefois s'établir indépendamment de la conscience qu'en ont les acteurs, et les constructions de sens ou les communications qu'ils opèrent autour ? Comment rendre compte à la fois des invariants et des multiples configurations de ces rapports ? », J.-M. Barbier (2006, p. 178) met en avant un cadre d'analyse croisant plusieurs types d'approches comme nous le synthétisons dans le tableau suivant, en prêtant toutefois attention à faire davantage une lecture linéaire que verticale en ce sens que l'on peut penser que les différents niveaux d'approches ne se superposent pas complètement. En bleu, la manière dont nous convoquons cette grille pour l'analyse de notre terrain. Par souci de brièveté nous n'indiquons que quelques termes qui appellent, ultérieurement, à définir les acteurs en jeu et reposer les questionnements en terme de processus situés. En vert, la nature des données que nous allons exploiter pour approfondir les différents questionnements :

Tableau 1 : Grille d'analyse de l'activité d'après J.-M. Barbier (2006)

Présupposés épistémologiques (pp. 180-181)	Héritage interactionniste : « il n'est pas possible de se limiter à des activités isolées. <i>Ce qui se trouve présent en situation est en fait des configurations d'activités.</i> »	Héritage de la sociologie compréhensive : « Les contours de sens et de significations que les acteurs donnent à leurs actes sont [...] des réalités sociales tout autant que les actes qui les composent. »	Distinction sémantique des actions et sémantique de l'intelligibilité des actions : « Les sens que construisent et les significations que donnent les sujets à leurs activités sont des matériaux pour la recherche, ils ne se substituent en aucun cas aux outils conceptuels interprétatifs. »
Présupposés théoriques : 1) Champs des activités de transformation par	Transformation de leur environnement externe : « champ des <i>activités opératoires</i> . Les entités appartenant à ce champ	Transformation de leurs propres représentations : « Les entités appartenant à ce champ	Transformation des significations que les sujets offrent à autrui : significations « à partir desquelles leurs

<p>les sujets (pp. 181-182)</p> <p>Domaine de notre analyse : l'activité instrumentée.</p>	<p>sont des entités du monde, existant indépendamment des sujets, mais entretenant avec eux des rapports d'usage ou des <i>rappports-en-acte</i>. »</p> <p>Quels usages les acteurs réservent-ils aux technologies, contenus et services proposés dans le campus numérique?</p> <p>Entretiens, tracking de la fréquentation de la plateforme.</p>	<p>sont des <i>représentations mentales</i>, autrement dit des entités survenant chez les sujets, ayant pour <i>caractéristique d'être relatives à d'autres objets, notamment les entités du monde, et de pouvoir survenir en leur absence</i>. »</p> <p>Comment les tuteurs et apprenants se représentent-ils les technologies, contenus et services proposés dans le campus numérique?</p> <p>Entretiens</p>	<p>destinataires opèrent des constructions de sens, c'est-à-dire le champ des <i>activités de communication</i>. Ces activités sont langagières ou non. »</p> <p>Comment les usagers présentent-ils la médiation technologique ?</p> <p>Entretiens</p>
<p>Pré-supposés théoriques : 2) Organisations d'activités. Intention dominante des actions : (pp. 182-183)</p> <p>Domaine de notre analyse : préparation d'un diplôme</p>	<p>Production de résultats en termes de transformation du monde externe « A cet espace d'actions correspond probablement sur le plan de la construction des sujets la <i>constitution de schèmes opératoires, de compétences incorporées</i> » et plus généralement la <i>constitution d'apprentissages opératoires</i>. »</p> <p>Comment les acteurs (se) forment-ils à distance ?</p> <p>Entretiens et fils de discussion</p>	<p>Construction de sens pour les sujets eux-mêmes « A cet espace d'actions, correspondent probablement sur le plan de la construction des sujets les notions de vécu, d'expérience [...] C'est dans cet espace que se construisent aussi les <i>représentations identitaires</i> [...] et dans le même temps les <i>représentations de l'altérité</i>. »</p> <p>Dans quelle mesure les imaginaires sociaux entourant la possession du diplôme influencent-ils les dynamiques identitaires des acteurs?</p> <p>Entretiens</p>	<p>Influence sur autrui par interaction et communication. « Ces actions s'accompagnent obligatoirement d'activités mentales, elles ont une dimension opératoire et peuvent avoir pour moyen ou pour objet les autres activités. [...] C'est dans cet espace que ne cessent de se définir et de se redéfinir <i>les sujets humains en tant que sujets c'est-à-dire comme affichant un lien entre eux-mêmes et leurs actions</i>. »</p> <p>Quelles raisons les acteurs expriment-ils pour expliquer leur préparation à ce diplôme ?</p> <p>Entretiens et fils de discussion</p>
<p>Champs sémantiques</p>	<p>Rapports de place : « <i>Les rapports de place</i></p>	<p>Intersubjectivité : intersubjectivité comme</p>	<p>Relations entre sujets : relations comme</p>

<p>(pp. 185-190)</p> <p>Domaine de notre analyse : place des acteurs dans le dispositif de formation.</p>	<p><i>sont en fait directement issus de l'organisation-en-acte des activités. Ils sont inférables à partir de l'agencement, de l'ordre constatable entre les activités respectives des différents sujets qui y sont impliqués. [...] Ils surviennent indépendamment de la conscience que les sujets concernés peuvent en avoir ou du discours qu'ils peuvent tenir à ce sujet. Ils sont repérables par un analyste extérieur. Mais ils peuvent aussi faire éventuellement l'objet d'une mise en représentation ou d'une mise en discours par les sujets concernés. »</i></p> <p>Rapports qui ne sont pas figés mais évoluent.</p> <p>Quels sont statuts et rôles officiellement dévolus aux différents acteurs et comment évoluent-ils?</p> <p>Compte rendus des réunion du comité de pilotage</p>	<p>« ensemble des constructions de sens, des sémiotisations que les sujets opèrent autour d'eux-mêmes en tant que sujets agissants, et autour des autres sujets impliqués dans des mêmes configurations d'activités.</p> <p>L'intersubjectivité se situe dans le domaine de la conscience et de l'intentionnalité. Elle peut être décrite en termes de regard, de vécu par les sujets de leurs rapports avec d'autres sujets, d'inter expérience. Même si elle est très liée aux interlocutions, elle présente néanmoins des phénomènes sui generis. »</p> <p>Quels sens les acteurs donnent-ils leurs rôles et actions?</p> <p>Entretiens</p>	<p>« offres mutuelles d'images identitaires qui apparaissent spécifiquement à l'occasion d'actions de communication, et qui [...]leur permettent de se constituer spécifiquement comme sujets [...] Images doit être entendu au sens de représentations données (id. de représentations publiques), et images identitaires au sens d'images de sujets agissant. Les communications ne sont pas en effet seulement des offres de signification, elles sont également des offres d'identité proposées à autrui »</p> <p>Comment les acteurs présentent-ils l'occupation de leurs rôles et statuts ?</p> <p>Entretiens</p>
<p>Rapports entre sujets (pp. 200-215)</p> <p>Domaine de notre analyse : rapports entre les différents acteurs de la formation.</p>	<p>Situation de pouvoir :</p> <p>« Nous faisons l'hypothèse à valeur générale que les rapports d'influence et de pouvoir peuvent être analysés comme des rapports d'engagements d'activités. »</p> <p>Quelles sont les rapports de pouvoir qui sous-tendent le dispositif ?</p> <p>Entretiens, comptes-rendus des réunion du comité de pilotage</p>	<p>Situations d'action collective : 3 entrées :</p> <p>« L'analyse des conditions d'engagement des sujets dans les actions collectives » ;</p> <p>« L'analyse des communications relatives à la conduite des actions collectives » ;</p> <p>« L'analyse des organisations effectives d'activités »</p> <p>Comment les acteurs</p>	<p>Situation de communication :</p> <p>3 entrées d'analyse: les « rapports entre sujets dans les constructions de sens accompagnant les communications » ; les « rapports entre sujets au sein de l'offre de significations interne aux actions de communications » ; les « rapports entre sujets dans les interactions communicationnelles. »</p>

		<p>perçoivent-ils leurs rapports aux autres acteurs du dispositif?</p> <p>Entretiens et fils de discussion</p>	<p>Quelle est la nature des relations entre acteurs se donnant à voir au travers de leurs communications ?</p> <p>Fils de discussion</p>
--	--	--	--

3.3.1.3. Terrain d'enquête

Nous intéressant aux usages sociaux de la formation à distance dans ses dimensions aussi bien techniques, que sociales, nous avons mené des enquêtes dans le cadre du Campus numérique *Pegasus*. Ce campus virtuel permet de préparer le DAEU (arrêté ministériel du 3 août 1994) en formation ouverte et à distance. Alors que ce diplôme pouvait déjà se préparer en présentiel (cours du soir) ou par le CNED (par correspondance), l'appel d'offre à la création de campus numérique a motivé sa mise à distance via un système de FOAD. Six puis huit universités françaises se sont progressivement ralliées au projet initial en mutualisant leurs finances, leurs cours, leurs tuteurs et inscrits. Elles offrent à ces derniers la possibilité de préparer les équivalents des baccalauréats littéraires (DAEU A) depuis 2003 et scientifiques (DAEU B) depuis 2004. Dans chaque DAEU, les apprenants sont regroupés par vingt dans leur préparation à deux disciplines obligatoires et à deux disciplines optionnelles. Outre le responsable pédagogique ayant une vue d'ensemble sur le dispositif, existe ainsi, pour chacun de ces groupes, un tuteur. Ce dernier peut également exercer le rôle de coordonnateur dans la matière qu'il tutore et a éventuellement été auteur des cours mis en ligne. La définition de ces différentes fonctions est l'œuvre d'un comité de pilotage rassemblant deux représentants de chaque université, comité de pilotage dont les démarches importantes sont validées par un comité de direction regroupant les directeurs des universités membres du consortium⁹³.

L'intérêt pour ce terrain est tout d'abord relatif à l'usage des technologies et l'appropriation des modèles pédagogiques en ce sens que la préparation au DAEU proposée sur *Pegasus* repose sur l'interactivité et l'interaction. Il est également social dans la mesure où, dans une société individualiste reposant sur un idéal de formation tout au long de la vie et accordant une grande importance au diplôme, le DAEU, premier diplôme universitaire permettant la poursuite des études joue un rôle non négligeable en terme de formation diplômante pour adultes. C'est ainsi, afin de lier pratiques dans un dispositif de formation nouveau pour des adultes ayant quitté relativement jeunes un système scolaire traditionnel et reprise d'études dans des parcours biographiques singuliers que nous avons opté pour une démarche d'analyse qualitative.

⁹³ Il s'agit ici de ne présenter que succinctement le terrain d'enquête, l'histoire de ces derniers et de ses acteurs étant davantage détaillée par la suite grâce à l'analyse des données.

3.3.2. Exploitation des données existantes

Comme nous allons le détailler ci-dessous, afin d'appréhender la mise en place et le fonctionnement de *Pegasus* ainsi que le rôle de ses différents acteurs, nous procédons à une lecture minutieuse des comptes-rendus réalisés au terme des réunions du comité de pilotage et de certains des messages postés sur le forum généraliste. Afin de pouvoir approfondir l'analyse des usages des TIC dans les pratiques de formation et leur influence sur la réussite, nous prenons également en compte les fichiers d'inscription et *trackings* des étudiants inscrits dans l'une des universités membre du consortium.

3.3.2.1. Les comptes-rendus des réunions du comité de pilotage

Commençant à nous intéresser à ce dispositif en octobre 2005, nous ne pouvons avoir connaissance de l'histoire du dispositif et de sa création jusqu'au moment de nos enquêtes qu'à travers les traces laissées par écrit et dans les mémoires. Afin de saisir la constitution du dispositif, dans ses rapports aux institutions et le cadre des processus d'ingénierie et médiatisation des activités de formation, nous avons ainsi procédé à une lecture minutieuse de trente-cinq comptes-rendus de réunions du comité de pilotage. Rendant compte des réunions organisées entre septembre 2001 (1^{er} compte-rendu) et octobre 2005, ces comptes-rendus comprenant quelquefois jusqu'à une dizaine de pages, permettent de saisir le déroulement et les enjeux en œuvre dans la constitution du consortium et l'élaboration des formations de la préparation des DAEU A puis B. C'est avec l'intention de comprendre la constitution du consortium, son fonctionnement ainsi que les choix et démarches mis en œuvre dans l'élaboration des cursus de formation que nous avons successivement lu les différents comptes-rendus tels des feuillets dont il s'agit de suivre les différentes intrigues se déroulant en parallèle.

Alors que la filière scientifique du DAEU B s'ouvre à la rentrée 2004, en 2005, les comptes-rendus mettent progressivement en relief des questions moins importantes pour notre recherche en ce sens qu'elles relèvent soit de procédures routinières, soit de la constitution d'un autre dispositif, le *Pegasus* FLE que nous n'étudions pas en raison de son caractère encore non abouti à l'heure actuelle. C'est ainsi que nous arrêtons notre lecture des comptes-rendus en octobre 2005, moment à partir duquel nos enquêtes de terrain nous permettent d'être au courant des évolutions majeures des *dispositifs écrit et vécu*.

3.3.2.2. Les fils de discussion

Afin d'observer les interactions en cours entre les différents acteurs et comprendre le rôle et l'évolution de la communication dans le dispositif, nous⁹⁴ nous penchons sur certains fils de discussion. Considérant la huitième promotion préparant le DAEU A entre octobre 2005 et juin 2006, nous relevons que 5914 messages ont été « postés » sur le forum Agora. Ces messages sont organisés en 648 fils de discussion (moyenne d'un peu plus de 9 messages par fil), qui sont plus ou moins longs et rapprochés durant l'année universitaire.

Il convient ainsi de commencer par préciser la nature de l'organisation des messages afin de définir ce que nous entendons par « fils de discussion ». Ces derniers également appelés « *discussion threads* » dans la littérature (Sudweeks et Simoff, 1999) permettent d'isoler des échanges cohérents autour d'un sujet proposé à la discussion par un locuteur et ainsi de limiter le champ d'investigation du chercheur. Alors que les fils de discussion présentent la plupart du temps une structure arborescente interne complexe et délicate à analyser (Sudweeks et Simoff, 2000, p. 29), dans le forum généraliste de *Pegasus*, les fils de discussion sont de « vrais » fils, parfaitement linéaires dans la manière dont ils sont présentés à l'écran ainsi que le met en relief la figure suivante :

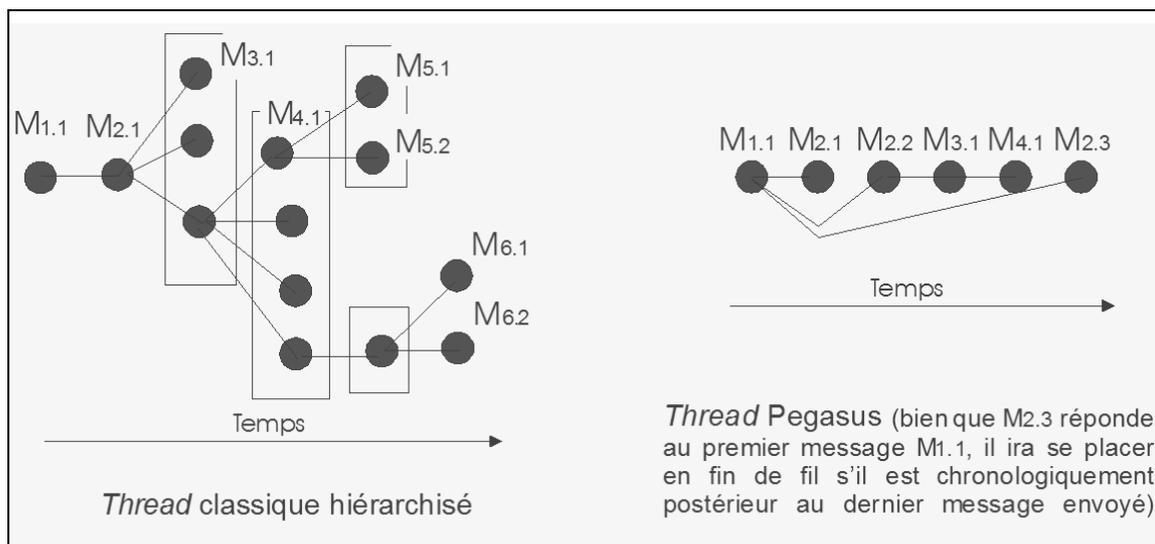


Figure 4 : Comparaison de présentation des fils, à gauche selon le modèle classique hiérarchisé, et à droite le modèle linéaire simplifié de *Pegasus*.
(Audran, Coulibaly, Papi, sous-presse)

Cette fonctionnalité de « linéarisation visuelle » est une particularité de la plate-forme support de *Pegasus* qui tente de simplifier au maximum l'usage des forums pour les

⁹⁴ Il s'agit, en ce qui concerne l'analyse des fils de discussion, bien d'un « nous » collectif dans la mesure où ces analyses ont donné naissance à des communications et articles écrits en collaboration avec J. Audran et B. Coulibaly (que nous tenons, encore une fois, à remercier) dont certains passages sont ici présentés.

débutants supposés que sont les étudiants de DAEU. Le chercheur qui, lui, dispose de l'historicité hiérarchisée des réponses doit donc toujours se rappeler que la réponse à un message intermédiaire entraîne, pour l'utilisateur, un affichage du message en queue de fil sur l'interface de visualisation. Ainsi, lors de l'analyse, il est nécessaire d'avoir en tête qu'un message ne répond pas forcément au dernier message le précédant et que différentes discussions peuvent être menées parallèlement dans un même fil.

Les thèmes et les discutants ayant été identifiés soigneusement, plutôt que de travailler sur un échantillon temporel⁹⁵, nous optons pour une méthode d'analyse centrée, d'une part, sur ce qui fait que les membres du forum en viennent à discuter, et, d'autre part, focalisée sur l'évolution des stratégies et contenus de communication. Une zone de valeur fonctionnelle partagée semble ainsi se donner à voir au travers de ce que l'on pourrait appeler des *événements* au sens microsociologique où E. Goffman (1991) emploie ce terme. Cette notion d'événement, qui nous permet de désigner les faits auxquels se réfèrent les fils de discussion, est convoquée pour qualifier un fait extraordinaire, non accidentel, qui rompt suffisamment avec la routine pour être citée dans les débats sociaux comme référence et jouer un rôle dans l'expérience des sujets. En effet, l'événement porte en lui un double niveau de signification du point de vue de l'« événement individuel » et privé dans un temps vécu, comme de l'événement collectif et partagé dans le temps historique du dispositif. Cette bipolarité nous intéresse particulièrement en ce qu'elle permet de saisir l'usage d'un outil dans sa dimension collective stipulée par la définition de l'usage social proposée par F. Docq et A. Daele (2003). D'où, après un inventaire de l'ensemble des fils, notre sélection⁹⁶, au sein d'un important corpus de messages, d'échanges fondés sur l'existence d'événements assez marquants pour rendre compte de ces aspects individuels et collectifs.

Sur le plan des contenus, notre approche méthodologique générale met l'accent sur les aspects compréhensifs et s'occupe prioritairement d'analyser les messages à partir de leur construction -c'est-à-dire à travers la manière dont les locuteurs établissent des « rites de communication » entre eux- et de leurs finalités explicites ou implicites - échanger des informations, donner une tonalité, prendre des contacts, dialoguer, clarifier un point de divergence, débattre ou reconsidérer les échanges antérieurs. Ce parti pris nous éloigne d'une analyse de contenus fondée sur un relevé lexical pouvant donner lieu à une analyse formelle des lemmes (Simonian, Ravestain, Audran, 2006) et nous rapproche davantage des démarches d'analyse de l'ethnographie virtuelle critique⁹⁷. Cette approche qui reprend à son compte un cadre épistémologique s'appuyant sur l'analyse d'événements critiques pour l'adapter à l'analyse des environnements de communication asynchrone virtuels (Audran, Coulibaly, Papi, sous presse) nous a semblé plus pertinente compte tenu de nos

⁹⁵ C. Develotte et F. Mangenot (2004) étudient, par exemple, l'ensemble des messages postés sur un forum asynchrone au cours des deux premiers mois d'une maîtrise FLE.

⁹⁶ Présentée dans la partie concernant l'analyse des fils.

⁹⁷ Cette expression reprend quasi-littéralement les termes *critical virtual ethnography* issus de la littérature anglo-saxonne et mise en avant, dans le domaine de l'éducation, par M. Grenfell (2006).

objectifs de recherche. C'est ainsi que nous tentons de montrer à la fois la fonction relationnelle de certains messages sur l'*Agora* et, de façon plus diachronique, l'évolution des échanges relevant d'usages sociaux du forum de discussion participant à la création d'une zone de valeur fonctionnelle partagée.

3.3.2.3. Données d'inscription et relevés d'activités des apprenants

Afin de connaître quelque peu le public auquel est destiné cette offre de formation et de pouvoir contacter les apprenants, nous avons pu accéder au fichier global⁹⁸ d'inscriptions des étudiants inscrits à l'UHA. Toutefois nous n'avons pas pu disposer de ces données pour les autres universités partenaires ni pour les étudiants assistant aux cours du soir ou se formant par correspondance. Nous ne pouvons donc pas comparer le public des apprenants inscrits sur *Pegasus* à l'UHA avec un autre public effectuant le même type d'études ce qui aurait pu permettre d'approfondir certains points mais ne pose globalement pas de problème relativement à notre problématique. De même, en ce qui concerne le *tracking* ou relevé d'activités des apprenants, nous n'avons pu analyser que celui des étudiants inscrits à la rentrée 2005 à l'UHA ce qui limite la généralisation possible de notre analyse aux pratiques de 31 étudiants. Si ce faible effectif empêche de procéder à des analyses statistiques sophistiquées, nous pouvons toutefois exploiter les données à notre disposition afin de chercher des liens de corrélation entre données socio-démographiques, usages des TIC et réussite.

3.3.3. Réalisation et analyse d'entretiens

Nous avons mené des entretiens semi-directifs auprès de 24 acteurs du dispositif. Ces récits font l'objet de deux lectures. Tout d'abord une lecture thématique visant avant tout à connaître les usages des artefacts technico-pédagogiques et tout particulièrement des moyens de communication dans le cadre d'un modèle pédagogique socioconstructiviste. Pour mieux saisir le rôle du DAEU dans les parcours biographiques, nous analysons également ces récits selon une lecture structurale. Afin d'appréhender l'usage du diplôme, nous avons complétée cette dernière par le recours à des entretiens directifs auprès de sujets ayant obtenu le DAEU.

3.3.3.1. Les entretiens semi-directifs

Si l'entretien est très utilisé en sciences humaines, il a évolué au cours du temps dans le sens de l'administration d'un entretien proche du questionnaire à l'écoute attentive d'un informateur lors d'un entretien « compréhensif » (Kaufmann, 1996/2001, p. 14). Notre

⁹⁸ Ce dernier, rempli par la secrétaire de l'université, comprend les noms, prénoms, âges, lieu d'habitation, coordonnées, options choisies, mode de financement et date d'inscription des apprenants.

conduite d'entretiens semi-directifs s'inscrit ainsi dans l'évolution générale des méthodes d'enquête.

Avant de présenter les entretiens semi-directifs menés auprès de 24 acteurs du dispositif, nous devons mentionner deux acteurs avec lesquels nous avons eu de nombreux échanges non retranscrits mais essentiels à notre recherche. Une brève présentation de ces « personnes-ressources » semble ici s'imposer :

- Un acteur intervenant à la fois comme membre du comité de pilotage et tuteur de méthodologie nous a introduit dans le dispositif, fourni les codes d'accès à la plate-forme ainsi que les contacts avec les acteurs clefs du dispositif. De nombreux échanges et travaux en commun ont participé au recueil de données et à la compréhension du fonctionnement du dispositif.
- La secrétaire du DAEU *Pegasus* de Mulhouse nous a accordé une matinée d'entretien, a répondu à nombre de nos questions par courriels et nous a fourni la liste des étudiants inscrits à l'UHA afin que nous puissions les contacter pour mener nos entretiens.

3.3.3.1.1. Le choix des acteurs

- **Les concepteurs, administrateurs et tuteurs**

Nous nous sommes entretenus avec les acteurs clefs de la mise en œuvre de *Pegasus* à savoir : quatre membres du comité de pilotage, la responsable administrative et l'administrateur technique de la plate-forme ainsi qu'avec six tuteurs (dont certains sont également auteurs et/ou coordonnateurs) de disciplines distinctes.

Ci-dessous le tableau synoptique présentant les entretiens réalisés avec ces acteurs :

Tableau 2 : Tableau synoptique des concepteurs, administrateurs et tuteurs interviewés

Pseudonyme	Activité professionnelle	Expérience de la formation à distance	Lieu de l'université du consortium	Moment et lieu de l'entretien + contact(s) ultérieur(s)	Durée de l'entretien retranscrit
Alain	Directeur du SERFA de Mulhouse	DAEU par correspondance et membre du comité de pilotage de <i>Pegasus</i> : DAEU et projet FLE	Mulhouse	26/01/07 9-10h SERFA Mulhouse	45 min
Anne	Actuellement au conseil régional du Nord, anciennement chargée de la	Participé à la mise en place de <i>Canège</i> . Chef du projet	Nice	5/05/06 matin par téléphone	24 min

	formation continue à l'université de Nice	<i>Pegasus.</i>		+ contact téléphonique	
Charles	Directeur d'exploitation <i>Pegasus</i>	Directeur ou responsable d'exploitation de <i>Pegasus</i> depuis mi-2003	Nice	2/06/06 11-12h par téléphone + échanges de courriels	54 min
Damien	Ingénieur (développeur)	administrateur de <i>eLisa</i> pour <i>Pegasus</i> depuis 2003, intervient également sur d'autres plate-forme d'EAD tel que <i>WebCT</i> pour <i>Canege.</i>	Nice	10/07/06 15-16h par téléphone	47 min
Danielle	Maître de conférence en chimie enseignant à l'université	Tutrice et coordonnatrice de chimie sur <i>Pegasus</i> depuis la rentrée 2005	Mulhouse	21/06/06 14h20-15h20 Université de Haute Alsace	40 min
Francis	Actuellement chargé de mission au conseil régional PACA. Spécialiste de l'ingénierie de la formation continue.	Ingénieur pédagogique de <i>Pegasus</i> durant deux ans et demi.	Nice	2 /06/06 15-16h par téléphone + échanges de courriels	25 min
Katherine	Secrétaire au SERFA de Mulhouse	Tutrice et coordonnatrice d'allemand sur <i>Pegasus</i> depuis 2004	Mulhouse	21/06/06 15h30-17h10 SERFA Mulhouse + échanges de courriels	1h30
Loïc	Enseignant en lycée et DAEU présentiel depuis 7 ans.	Tuteur et coordonnateur de géographie sur <i>Pegasus</i> depuis 4 ans.	Toulon	26/06/06 16h15-17h45 par téléphone	1h23
Manuela	Secrétaire à l'université Paris 13	A participé au montage du projet <i>Pegasus</i> ainsi qu'aux comités de pilotage.	Paris	28/06/06 12-13h Université Paris 13	52 min

				+ échanges de courriels	
Moustafa	Enseigne en lycée en tant que contractuel	Auteur, coordonnateur et tuteur d'histoire depuis le début de <i>Pegasus</i> en 2000.	Paris	28/06/06 13h15-14h15 Université Paris 13	1h10
Patrick	Enseignant de mathématiques en lycée et d'informatique en IUT	Auteur, coordonnateur et tuteur sur <i>Pegasus</i> depuis 4 ou 5 ans.	Mulhouse	21/09/06 10h30-11h15 par téléphone	45 min
Yves	Enseignant en lycée	Auteur, tuteur et coordonnateur sur <i>Pegasus</i> depuis 3 ans.	Paris	28/06/06 12-13h Université Paris 13	47 min

- **Les apprenants**

Nous avons rencontré six hommes et six femmes d'âges et statuts socioprofessionnels variés, s'étant inscrits à la préparation du DAEU en septembre 2004 et/ou 2005. Alors que le DAEU *Pegasus* est proposé par un consortium de six universités (Antilles-Guyane, Haute Alsace, Le Havre, Paris 13, Nice-Sophia Antipolis, Toulon-Var rejoint depuis fin 2006, par deux autres universités : Marseille 3 et la Réunion), nous avons, choisi, pour cet échantillon, de n'enquêter qu'auprès d'étudiants inscrits à l'Université de Haute Alsace (UHA) et vivant dans cette région. L'objectif premier de cette sélection réside dans le fait que, dans cette petite région, le DAEU peut être préparé aussi bien à distance qu'en présentiel dans plusieurs villes. Dans la mesure où il est ainsi possible, quelque soit le lieu d'habitation, d'accéder à cette formation en présentiel en moins de deux heures de route aller-retour, nous considérons que faire cette préparation à distance relève davantage d'un choix que lorsque la FOAD est le seul mode de formation possible en raison de l'éloignement géographique des établissements de formation. Par ailleurs, s'intéressant aux représentations⁹⁹ liées aux pratiques ainsi qu'à l'inscription du DAEU dans des

⁹⁹ « En fonction des thèmes de recherche et des grilles de lectures, les représentations sociales peuvent être considérées comme une réalité sui generis traduisant la prégnance et le caractère transcendantal de la conscience collective, comme un instrument de catégorisation des personnes et des comportements, comme une instance intermédiaire entre les idéologies et les pratiques ou comme une forme particulière de connaissance ou de pensée symbolique ayant ses propres règles de construction et de diffusion. Quel que soit le point de vue adopté, de telles « productions » se définissent par un contenu, qu'il s'agisse par exemple d'informations ou d'opinions, de normes ou d'attentes, se rapportent à un individu ou à des groupes et se situent à l'interface de l'objet et du sujet, de l'image et de la signification, fournissant dès lors des modèles ou des cadres d'analyse susceptibles de nous faire mieux comprendre la formation du sens commun à travers un certain nombre d'indicateurs (comme le degré de centralité), d'opérations (rétention

parcours biographiques, nous avons choisi d'enquêter auprès de deux promotions afin d'avoir affaire à une plus grande diversité de situations (certains ayant obtenu le DAEU, d'autres ayant abandonné, d'autres encore étant en cours de préparation du diplôme depuis une durée variant de quelques mois à plus d'un an).

En terme de sexe et d'âge notre échantillon pourrait être considéré comme représentatif des étudiants inscrits à l'UHA en septembre 2005 comme le suggèrent les effectifs relevés ci-dessous.

Tableau 3 : Promotion des étudiants rentrés en septembre 2005, inscrits à l'UHA et vivant en Alsace

Sexe/Année de naissance	...1960-1970]]1970-1980]]1980-1990...	Total
Femmes	3	4	5	12
Hommes	4	3	5	12
Total	7	7	10	24

Tableau 4 : Echantillon de l'effectif des apprenants interviewés inscrits à l'UHA et vivant en Alsace

Sexe/Année de naissance	...1960-1970]]1970-1980]]1980-1990...	Total
Femmes	2	1	3	6
Hommes	1	2	3	6
Total	3	3	6	12

Cependant, le public du DAEU est tellement varié qu'il semble impossible d'obtenir une réelle représentativité quelle que soit la taille de l'échantillon, c'est ainsi avant tout à la variété des situations que nous nous sommes intéressés.

Nous proposons une première prise de connaissance des apprenants interviewés via le tableau synoptique présentant leur profil en fonction des données socio-démographiques recueillies.

Tableau 5 : Tableau synoptique des apprenants interviewés

Pseudo-nyme	Année de naissance	Situation familiale	Activité professionnelle	Niveau de formation	Préparation au DAEU Pegasus (situation au 1^{er} entretien)	Moment et lieu de l'entretien + contacts	Durée de l'entretien
Camille	1985	célibataire, vit avec sa mère conseillère clientèle dans une banque	aucune	arrêt de la scolarité en seconde générale	DAEU B de sept. 2004 - juin 2006 (en cours)	16/02/2006 entre 17h30 et 19h au bar de la gare de Colmar + contact téléphonique	1h
Clément	1957	vit avec sa femme travaillant au SERFA et son fils en 6 ^e de collège	travaille dans l'informatique à France Télécom	arrêt de la scolarité en seconde générale	DAEU A de sept. 2004 à juin 2005. obtention du diplôme	18/02/2006 entre 15h et 16h30 au café Carlos à Mulhouse + contact téléphonique	1h12
Domini-que	1983	vit chez ses parents père : technicien chez Rhodia, mère : professeur de maths, physique, chimie en collège	travaille chez Rhodia	arrêt en terminale, niveau bac biochimie	DAEU B commencé fin 2004. Passage de deux épreuves lors de la session de juin 2005 puis abandon.	25/02/2006 entre 14h15 et 14h45 à son domicile	26 min
Fabien	1980	vient de se marier, vit avec sa femme ayant fait des études de psychologie	travaille depuis 6 ans chez Rhodia, activité de contrôle	BEP industrie chimique	DAEU B commencé en octobre 2005 (en cours)	27/02/2006 entre 13h et 14h à son domicile	29 min
Gaëtan	1983	vit, tout comme ses deux frères, chez ses parents tous deux chauffeurs des bus TRAM dans l'agglomération mulhousie	demandeur d'emploi après avoir travaillé deux ans dans la vente d'armes.	arrêt de la scolarité après une terminale L	DAEU A depuis sept. 2005 (en cours).	22/02/2006 entre 15h15 et 16h15 à son domicile + contact téléphonique	46 min

		nne					
Meissen	1981	après avoir vécu un moment avec son ancien compagnon, Meissen vit désormais à Strasbourg, chez ses parents (mère au foyer, père magasinier), avec sa petite sœur (à mi-temps, un de ses petits frères et de temps en temps les deux)	ayant demandé à être renvoyée d'un poste de commerciale qu'elle occupait depuis 5 ans, elle se consacre uniquement à sa formation depuis le mois de janvier.	BEP vente action marchande. Terminale STT	DAEU A : inscription fin septembre 2005 (en cours)	2/03/06 de 10 à 12h à Strasbourg au domicile de l'enquêteur + contact téléphonique	1h47
Nathan	1979	vit chez ses parents tous deux infirmiers	a travaillé en intérim, cherche un emploi à mi-temps	niveau bac technique + un an de BTS	DAEU A en ligne commencé en octobre 2004, abandonné au bout de quelques mois. Reprise du DAEU en cours du soir à la rentrée 2005 (en cours)	23/02/2006 entre 14h et 15h30 au café Mozart à Mulhouse + contact téléphonique	1h
Sarah	1976	vit avec son conjoint, balayeur employé par la ville et sa fille de 3 ans	travaille comme projectiviste	Arrêt de la scolarité en filière générale en terminale littéraire, CAP + Beaux Arts en 2002-2003	DAEU A commencé à la rentrée 2004, a passé les épreuves mais n'a pas réussi à obtenir le diplôme	25/02/2006 entre 17h et 18h par téléphone + contact téléphonique	52 min
Sophia	1983	vit chez ses parents (père à la retraite ; mère	aucune en dehors de cette formation	arrêt de la scolarité en seconde	DAEU A commencé mi-octobre 2005 (en	11/03/2006 de 17 à 18h30 au café le Moll à Mulhouse	45 min

		secrétaire comptable) avec son frère de 25 ans qui fait un BTS de PME-PMI			cours)	+ contact téléphonique	
Virginie	1969	Vit avec son mari qui travaille chez Sony et ses 3 enfants : Pauline, 2 ans, Jean-Luc, 4 ans et Patricia, 6 ans	au chômage après avoir travaillé pendant un an et demi en tant qu'assistance maternelle	niveau troisième	DAEU A commencé le 15 octobre 2005, formation sur deux ans (en cours)	06/03/2006 entre 17h00 et 18h, par téléphone + contact téléphonique	1h
Yannick	1981	vit chez sa mère vendeuse, avec son petit frère de 23 ans qui a arrêté ses études à la sortie du collège	contrat intérimaire de 6 mois	BEP de structure métallique et formation de soudeur	DAEU A commencé en octobre 2005	18/02/2006 entre 17h et 18h10 au café Mozart à Mulhouse + contact téléphonique	52 min
Yvonne	1957	vit avec sa fille de 20 ans, étudiante en lettres à Mulhouse	demandeur d'emploi depuis 1994	arrêt de la scolarité en fin de seconde générale	DAEU A de sept. 2004 - juin 2005, obtenu (major)	13/02/2006 entre 14 et 17h à son domicile + contact téléphonique	2h23

3.3.3.1.2. La conduite des entretiens

- **Prise de contact et lieu de rendez-vous**

La prise de contact s'est faite en un ou deux temps : selon les cas, un premier courriel était envoyé afin d'expliquer le travail en cours et notre souhait de nous entretenir avec eux. A une exception près, les apprenants n'ont pas répondu à ces *mails* ; les autres acteurs du dispositifs y ont généralement répondu favorablement en nous communiquant leur numéro de téléphone pour que nous prenions rendez-vous. Aussi bien dans ce dernier cas que dans celui où les *mails* étaient restés sans réponse, nous avons donc téléphoné aux différents acteurs que nous souhaitions interviewer. Ces appels se sont majoritairement traduits par des prises de rendez-vous impliquant le choix d'un moment et lieu de discussion. Contrairement aux entretiens menés en rapport avec une activité physiquement située, le fait que l'entretien ait pour objet la formation à distance n'offrait pas d'emblée de lieu d'entretien. L'idéal nous semblait alors être le domicile des apprenants ou le lieu

d'enseignement des tuteurs mais la plupart des apprenants ont préféré que l'entretien se fasse dans un café. Dans certains cas ce choix peut-être lié à une certaine méfiance (une apprenante nous expliqua effectivement que nos premières demandes de rendez-vous par *mail* ont suscité des interrogations suspicieuses de la part de plusieurs apprenants), dans d'autres cas, il semble tout simplement s'agir d'une réserve de sa vie privée aux yeux d'un interlocuteur inconnu voire de sa propre famille susceptible d'écouter notre conversation. C'est ainsi qu'une partie des entretiens avec les étudiants s'est effectuée dans des endroits bruyants, peu propices à la concentration et rendant difficile la transcription. D'ailleurs, force est de constater, en ce qui concerne les entretiens réalisés auprès des apprenants, que les deux conversations les plus longues sont celles ayant eu lieu dans un cadre privé, à savoir, le domicile de l'enquêté (2h23) ou de l'enquêteur (1h47). Les entretiens avec les concepteurs, administrateurs et tuteurs se sont, quant à eux, déroulés soit dans leur université de rattachement, soit par téléphone. Alors que nous ne souhaitions initialement pas faire d'entretien par téléphone dans la mesure où, d'une part, le contact paraît meilleur et la discussion plus approfondie de visu, et, d'autre part, par souci d'homogénéité de recueil de données ; à plusieurs reprises des apprenants ont posé comme condition que l'entretien se fasse par téléphone, semblant penser que cela leur prendrait moins de temps. Après avoir refusé quelquefois, nous avons été contraints d'accepter faute de quoi l'échantillon prévu n'aurait pu être constitué. De même, concernant les acteurs à l'initiative du projet *Pegasus* et les tuteurs, certains entretiens ont été réalisés par téléphone, cette fois-ci pour des questions de moyens (temporels et financiers) ces derniers étant éparpillés à différents endroits de France. Nous avons toutefois mené des entretiens en face-à-face dans notre région ainsi qu'à Paris où la possibilité de réaliser plusieurs entretiens rendait le déplacement préférable.

- **Conversation**

Les entretiens semi-directifs menés auprès de ces 24 acteurs, ont été enregistrés après accord de notre interlocuteur et réalisés avec pour consigne de départ « parler de votre entrée dans *Pegasus* et de votre expérience du DAEU à distance ». La grille de questions, bien que présente a généralement été peu suivie, préférant laisser libre cours au discours, acceptant quelques digressions avant de ramener l'enquêté sur le sujet et les thématiques qui nous intéressent. Ainsi, ces entretiens ont été réalisés dans la logique de l'entretien « compréhensif »¹⁰⁰ (Kaufmann, 1996/2001) selon laquelle le chercheur s'éloigne des entretiens questionnaires en suivant le cours de la conversation sans hésiter à s'engager dans l'entretien pour favoriser l'engagement de l'interviewé. L'acceptation voire l'encouragement à certaines digressions tout comme la proposition faite aux jeunes interviewés de se tutoyer mutuellement loin d'être néfaste à la conduite des entretiens ou

¹⁰⁰ « L'informateur a besoin de repères pour développer son propre propos. [...]L'enquêteur qui reste dans sa réserve empêche donc l'informateur de se livrer : ce n'est que dans la mesure où lui-même s'engagera que l'autre à son tour pourra s'engager et exprimer son savoir le plus profond. Pour cela, c'est l'exact opposé de la neutralité et de la distance qui convient : la présence, forte bien que discrète, personnalisée. L'enquêteur entre dans le monde de l'informateur sans devenir un double de ce dernier. » (Kaufmann, 1996/2001, p. 52)

au recueil d'informations pertinentes est, au contraire, favorable au tissage d'un lien de confiance avec l'enquêté qui se livre dès lors plus aisément. La situation d'entretien n'est, effectivement, pas familière à la plupart des personnes enquêtées, tout particulièrement aux apprenants auprès desquels elle induit, a priori, un double rapport hiérarchique. En effet, d'une part, dans l'économie de l'entretien, c'est à l'enquêteur qu'il revient de poser des questions et de marquer ainsi les tours de paroles avec l'enquêté qui est supposé y répondre et, d'autre part, alors que l'objet de l'entretien est la formation, la situation met en rapport deux individus aux niveaux de formation différents. Tandis qu'ils peinent pour obtenir un équivalent du baccalauréat, les apprenants tendent à considérer la figure du chercheur comme un modèle de réussite scolaire. D'où, en vue de briser quelque peu la hiérarchie du rapport, une présentation de nous-mêmes avant tout comme étudiante engagée dans un parcours non sans embûche. Il s'agit par là de répondre aux questions que nous posent les apprenants cependant, l'objet de la discussion n'étant évidemment pas de parler de nous mais d'eux, ce n'est que brièvement que nous répondons à leurs questions pour poursuivre l'instauration de ce climat de confiance et d'échanges tout en renversant à nouveau l'ordre de l'interaction. Nous nous inscrivons ainsi davantage dans la deuxième tendance décrite par C. Poliak (2003, p. 41) qui distingue les deux attitudes suivantes :

Perçu par les enquêtés comme détenteur légitime d'une position enviée et de compétences supposées « éminentes », il s'agit alors pour le sociologue soit de « tenir sa place » dans une interaction parfois tendue, de la « défendre » par son silence (le non-dit accréditant les représentations de l'interviewé), soit d'« abaisser les barrières » par des confidences qui le « rapprochent » de l'enquêté en suggérant des homologues de trajectoires, des affinités éthico-politiques qui inclinent au populisme mais qui favorisent une « complicité » propice à la levée des censures et auto-censures.

De même, à d'autres moments, c'est nous-mêmes qui posons des questions apparemment éloignées du sujet, dans l'optique de témoigner un intérêt pour l'enquêté en tant que personne et non seulement en tant qu'étudiant et faciliter ainsi le passage à des questions plus fines voire plus personnelles concernant, en particulier, les motivations de l'engagement dans le dispositif de formation. Le présupposé étant que celles-ci sont plurielles et que l'enquêté est susceptible de ne présenter dans un premier temps qu'une démarche pleinement rationnelle en finalité pouvant être officiellement énoncée, en laissant de côté d'autres facteurs, nous avons fréquemment cherché à interroger ces motifs à la fois en début et fin d'entretien. Explicite en début d'entretien et implicite en fin d'entretien, cette question, anticipée par l'enquêté, permet effectivement d'entamer la conversation sur quelque chose de simple, une réponse souvent déjà prête qu'il s'agit de mobiliser, en fin d'entretien, alors que nous ne nous attendons pas forcément à un changement de réponse, celle-ci se trouve toutefois nuancée de façon plus ou moins explicite par les éléments ayant émergé au cours de l'entretien. Si l'idée est ainsi de faire parler au maximum l'enquêté, tout un chacun ne se sentant pas autorisé à parler longuement de soi, nous cherchons à accompagner notre interlocuteur dans son discours comme en témoigne les marques de coprésence telles que « mmm », « oui », « ah »,

« d'accord » et autres bruits ou mots considérés comme de « faux tours de parole »¹⁰¹ n'ayant qu'un rôle phatique visant à (r)assurer constamment l'enquêté de l'intérêt de ses propos pour son interlocuteur réaffirmant, par là-même, l'inscription des deux acteurs dans une conversation.

Finalement les enquêtés semblent se prendre au jeu et referment quelquefois eux-mêmes une parenthèse portant sur un sujet annexe voire distinct du thème de l'entretien, signe de l'intégration de la consigne initiale, d'une part, et, éventuellement, d'un certain plaisir à parler de leur expérience et de leur être de/en formation qui s'inscrit dans leur histoire de vie. En effet, lors de ses enquêtes par entretiens avec des autodidactes suivant des études à l'université Paris VIII sans avoir le bac, C. Poliak (2003, p. 42) note que l'entretien est « pour la plupart, une occasion de reconstruction identitaire, de recherche d'un « sens », d'une « cohérence », dans une vie marquée par les accidents, les ruptures, les changements et finalement la conversion : dans ce cas, c'est une position de quasi-analyste qui est assignée au sociologue. » Le « je » est à la fois le sujet et l'objet de ce discours narratif. Par ailleurs, cette discussion est également l'occasion de saisir des informations : certains nous posent des questions sur le déroulement des études, d'autres sur les dires des autres étudiants rencontrés afin de pouvoir se situer relativement aux autres apprenants. C'est ainsi que la discussion continue souvent sur des sujets annexes une fois l'enregistrement terminé. Cependant, avant de clore un entretien, nous demandons généralement à l'enquêté s'il a des choses à rajouter afin qu'il se sente vraiment libre d'exprimer son point de vue en dehors des questions posées. En effet, tout en essayant de rester le plus neutre possible, il a quelquefois été nécessaire de détailler les questions au point d'aller jusqu'à proposer des amorces de réponses en ce qui concerne les enquêtés les plus discrets qui n'hésitaient alors pas à remettre en cause de telles amorces mais n'osaient pas se lancer sans ces pistes.

3.3.3.1.3. Les méthodes d'analyse

Bien que la richesse des entretiens soit inépuisable, le meilleur moyen pour en préserver une part aussi large que possible semble rester une analyse de contenu « humaine » se passant des techniques standardisées et informatisées (Kaufmann, 1996/2001, p. 18). Ainsi, l'analyse des entretiens compréhensifs tout comme l'analyse structurale, ne cherche pas à se séparer du monde subjectif tel que E. Durkheim préconisait de le faire en son temps, mais, au contraire, considère ce monde comme une mine d'or dans laquelle puiser.

¹⁰¹ « Les interventions brèves d'un (co-)locuteur dans la prise de parole sont généralement qualifiées de « faux tours de parole » (Kerbrat-Orecchioni, 1990). Elles se marquent notamment par les vocalisations à valeur d'écoute (« hum », « ah », etc.), les morphèmes à valeur de confirmation (« oui », « d'accord », etc.), les expressions à valeur évaluative ou commentatrice (« tout à fait », « c'est impressionnant », etc.), les signaux exprimant une rupture de compréhension, une demande de clarification ou de poursuite du discours (« c'est-à-dire », « alors », etc.). » (Bronckart, et Bulea, 2006, p. 120).

L'objectivation se construit peu à peu, grâce aux instruments conceptuels mis en évidence et organisés entre eux, donnant à voir le sujet de l'enquête d'une façon toujours plus éloignée du regard spontané d'origine ; mais sans jamais rompre totalement avec lui. [...] l'objet se construit peu à peu, par une élaboration théorique qui progresse jour après jour, à partir d'hypothèses forgées sur le terrain. Il en résulte une théorie d'un type particulier, frottée au concret, qui n'émerge que lentement des données. (Kaufmann, 2001, p. 22)

C'est ainsi que les méthodologies présentées par J.-C. Kaufmann (1996/2001) tout comme D. Demazière et C. Dubar (1997/2004) se réclament de la *Grounded Theory* (théorie fondée sur les faits) de A. Strauss.

Les entretiens ont été transcrits *verbatim* (« euh » ou rires inclus). Dans les transcriptions, les propos de l'enquêteur sont en italiques tandis que celles de l'enquêté sont présentées en caractères normaux. Le moment de prononciation de ces propos au cours de l'entretien est présenté au début de chaque prise de parole de la manière suivante : hhmss. Cette temporalité permet de mieux saisir le rythme de la conversation, de situer temporellement des propos dans le déroulement de l'entretien et de fournir des renvois précis aux annexes lors de citations extraites de ces récits retranscrits.

Nous proposons pour ces derniers, deux types de lecture :

◆ **Analyse thématique :**

Tout d'abord une analyse pouvant être considérée comme exploratoire, visant à avoir une vue d'ensemble du dispositif dans son histoire, son évolution et les pratiques de ses différents acteurs. Cette vue générale repose sur une démarche inductive nous amenant, après avoir écouté et lu plusieurs fois les entretiens, à les « découper » en fonction des thèmes repérés à la lecture puis à appréhender, conformément à notre intérêt, les passages des différents entretiens relatifs aux usages des dispositions institutionnelles et technico-pédagogiques participant à et de la création du dispositif et de son fonctionnement. Cette analyse thématique, classique, permet de dresser une vue d'ensemble sur les points jouant -au vu des comptes-rendus de réunions du comité de pilotage- un rôle important dans l'économie du dispositif en recueillant, au-delà des données factuelles, les représentations entretenues par les acteurs aussi bien en ce qui concerne le dispositif dans lequel ils sont engagés que leurs propres pratiques. Les constats alors effectués nous conduisent à analyser d'autres données, à savoir les messages échangés sur le forum généraliste de la plate-forme, ainsi que nous le détaillerons par la suite.

◆ **Analyse structurale :**

Chaque acteur ayant un parcours de vie, une place et des représentations spécifiques relativement au dispositif, il semble nécessaire de s'intéresser aux logiques présidant à l'insertion et à l'activité dans un mode de formation relativement récent. Ainsi, cherchant à

appréhender les récits dans leur unité, nous nous éloignons, dans un second temps, de la perte d'individualité de l'analyse thématique en optant pour la méthode d'interprétation structurale des récits biographiques proposée par D. Demazière et C. Dubar (1997/2004). Partant de la distinction entre questionnaire et entretien non directif¹⁰², ces derniers proposent une méthode d'analyse des récits centrés sur les sujets. Ils récusent ainsi les entretiens constituant des « questionnaires déguisés » et les analyses traitant les entretiens comme de simples sources d'informations parmi d'autres ou comme des illustrations d'une théorie préconçue. Ils exposent ainsi l'objectif de leur démarche en opposition aux procédures couramment employées dans les recherches basées sur des raisonnements hypothético-déductifs :

Notre perspective est radicalement différente. Elle considère les personnes qui parlent au chercheur comme des « sujets » exprimant, dans un dialogue marqué par la confiance, leur expérience et leurs convictions, leur point de vue et leurs « définitions des situations vécues. [...] En effet, les entretiens ne nous livrent jamais des « faits » mais des « mots ». Ces mots expriment ce que le sujet vit ou a vécu, son point de vue sur « le monde » qui est « son monde » et qu'il définit à sa manière, en même temps qu'il l'apprécie et qu'il tente de convaincre son interlocuteur de sa validité. C'est à la « découverte » de ces « mondes » que sont destinés les entretiens de recherche centrés sur les sujets qui ont accepté le dialogue. (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 7)

Cette notion de « monde » bien que très utilisée et renvoyant a priori à un ensemble fermé, peu adapté aux pans de vie étudiés, nous semble cependant intéressante en ce sens qu'elle repose ici sur le concept de situation. La définition de W. I. Thomas selon laquelle la « « situation » relève de l'ensemble des valeurs et des « attitudes » avec lesquelles l'individu ou le groupe est en relation, dans le cadre d'un processus d'action, et par rapport auxquelles est programmée cette action et sont évalués ses résultats » (O. M. Valastro, 2001), paraît effectivement adaptée à l'appréhension des récits recueillis. En effet, ainsi conçue, la situation est le lieu de rencontre de l'intentionnalité agissante et des normes et valeurs inhérentes à l'environnement dans lequel l'acteur agit. P. Tripier (2002) explique ainsi :

Cette définition est à proprement parlé réciproque : quelqu'un définit une situation et agit en conséquence, mais cette définition peut se heurter à l'objection d'autrui, de son entourage ou des mœurs et lois. Elle encourt le risque d'être démentie ou même sanctionnée en vertu des principes qu'elle a mis en œuvre, avec la bonne foi de l'ignorance ou la perversité de la rationalisation.

Une telle acception de la situation, en tant qu'elle tient compte de l'interaction permanente entre la conscience individuelle et la réalité sociale, est ce qui permet à W. I. Thomas et F.

¹⁰² Dans la mesure où nos entretiens sont semi-directifs, l'emprunt d'une méthode d'analyse adaptée aux entretiens non directifs pourrait sembler problématique. Cependant, la lecture des passages d'entretiens présentés comme « non-directifs » par ces auteurs incluant des questions et relances laisse à penser que nos entretiens semi-directifs ne sont pas si éloignés de la non-directivité entendue par ces auteurs. C'est ainsi que, bien que fonctionnant beaucoup mieux pour les longs entretiens s'apparentant davantage à des récits de vie que pour ceux plus brefs se rapprochant quelque peu du relevé d'information, nous proposons de suivre cette démarche d'analyse donnant l'occasion de présenter les différents parcours dans lesquels intervient la participation à un tel dispositif.

Znaniecki (1918/1920) d'« objectiver » les conditions de vie et attitudes des paysans polonais ayant émigré aux Etats-Unis. Fondant notre analyse non pas sur des lettres mais sur des entretiens, tel est le travail de distanciation compréhensive visée dans l'analyse de situations de formation à distance.

Cette précision étant apportée, reste à présenter davantage la démarche d'analyse proposée par D. Demazière et C. Dubar, démarche laborieuse que nous allons suivre en raison de sa pertinence relative à l'angle d'approche de notre objet d'étude. En effet, contrairement à la majorité des recherches portant soit sur l'engagement en formation, l'identité en formation, la motivation, soit sur l'analyse de l'activité ou de l'action, notre objectif est de cerner à la fois ces deux aspects pour comprendre comment se forment les zones de valeurs fonctionnelles partagées. Ainsi, les outils et méthodes d'analyse adaptés à l'un ou l'autre des pôles s'avèrent lacunaires dès lors qu'il s'agit d'englober à la fois des dimensions sociales et psychologiques. A titre d'exemple, nous pouvons rappeler les limites de l'approche instrumentale convoquée en analyse de l'activité. Si cette dernière est stimulante et éclairante au sujet des usages que font les étudiants des différents outils intégrés à la plate-forme, elle ne permet pas de rendre compte dans un même mouvement du rôle joué par l'environnement socio-affectif inhérent à la situation de l'apprenant. Or ces derniers sont rarement complètement indépendants l'un de l'autre. C'est ce maintien de l'unité des différentes dimensions du vécu que semble permettre l'analyse structurale en reconstruisant les « univers de croyances » qui s'expriment dans les entretiens en même temps qu'ils se « construisent » dans l'interaction avec le chercheur » (Demazière et Dubar, 2004, p. 7). « Analyser les mécanismes de production du sens, comparer des paroles différentes, mettre à nu les oppositions et corrélations les plus structurantes » (Demazière et Dubar, 2004, p. 7) est une posture analytique dont la rigueur permet une lente progression de la construction scientifique fondée sur des entretiens. Si nous renvoyons à l'ouvrage de D. Demazière et C. Dubar pour ce qui est de la présentation détaillée de la démarche d'analyse structurale, nous allons cependant en rappeler les principales étapes.

Contrairement à l'analyse thématique qui étudie les entretiens de manière transversale afin de confirmer ou d'infirmer une hypothèse, l'analyse structurale cherche à conserver et à rendre compte de la cohérence singulière de chaque entretien. C'est pourquoi, s'il ne s'agit pas non plus de se contenter d'une transcription minutieuse des entretiens, il convient de partir de cette dernière pour, dans un premier temps, analyser les entretiens un par un. D. Demazière et C. Dubar (1997/2004, p. 36) expliquent effectivement :

Entre les significations manifestes et le sens latent s'interpose un réel travail d'analyse qui est à la fois celui du sujet lui-même (élaboration du sens par et dans des paroles significatives) et celui du chercheur (déchiffrement du sens à partir des paroles échangées dans l'entretien de recherche). Si une véritable « relation de confiance » permet un bon ajustement de ces deux « travaux », l'appropriation par le sujet du « sens subjectif » de ses activités saisies de manière dynamique (dans le temps biographique) devrait aller de pair avec l'interprétation progressive par le chercheur

du « sens objectivé » (dans l'ordre du discours), et donc de l'idéal-type auquel on peut légitimement rattacher cette production de sens.

La saisie des sens et significations implique de tenir compte de la situation¹⁰³ dans lequel le récit ainsi considéré a émergé. C'est pourquoi avant de procéder comme D. Demazière et C. Dubar au résumé du récit du sujet, nous présentons en quelques mots le lien qui se tisse relativement à l'enquêteur. Ce passage permet de mettre en relief la bienveillance souvent manifestée par l'enquêté envers le chercheur auprès duquel il cherche à se faire comprendre. Ce point est fondamental dans l'analyse structurale en ce sens qu'elle ne peut être menée qu'à partir de récits obtenus dans le cadre d'une relation de qualité liant enquêté et enquêteur dans une visée compréhensive. Toutefois, dès lors qu'une telle relation n'est pas systématique, certains entretiens « résistent à l'analyse au point qu'il est impossible d'en dégager un schème spécifique quelconque. » (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 104)

S'inscrivant dans la lignée de celle proposée par R. Barthes, l'analyse structurale de récits mise en œuvre par D. Demazière et C. Dubar (1997/2004, p. 114) consiste « à articuler les épisodes d'une histoire (ses séquences) avec la structure de ses « personnages » (ses actants) pour découvrir la logique du discours tenu à son destinataire (les arguments). » C'est ainsi que les condensés d'entretiens que nous présentons en annexe, procèdent d'une analyse partant des propositions, arguments et actants constitutifs de chaque récit permettant de faire émerger des jeux d'opposition structurant le discours et mis en relief dans le schéma présentant le schème spécifique à chaque récit. Par ce dernier, nous cherchons non seulement à faire ressortir la structure du récit mais également l'histoire narrée par chaque sujet, histoire qui, dans le cadre du DAEU est à la fois une histoire de vie conduisant à l'engagement dans ce dispositif et une histoire de pratiques dans le cadre de l'activité de formation. Cette représentation procède ainsi de la rencontre entre le récit de l'enquêté et le questionnement du chercheur sur les usages sociaux à l'œuvre dans la préparation d'un diplôme universitaire à distance. Le questionnement dichotomique portant à la fois sur les usages du diplôme, des outils de FOAD et sur l'« énigme de la relation pédagogique » (*Distances et Savoirs* 2, 3, 2004) trouve alors une unité particulière à chacun des récits.

S'élever du particulier implique alors de comparer les différents schèmes pour en dégager les analogies et dichotomies organisatrices des discours formalisables dans un nouveau schème commun à l'ensemble des entretiens. Le schème commun n'a alors « d'autre statut que celui d'outil méthodologique servant à guider les approfondissements de l'analyse, lesquels devraient, par rétroaction, aboutir à l'affiner. » (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 209) Cependant, cette « démarche comparative ne peut aboutir que si les entretiens considérés ont entre eux une certaine proximité » (p. 212). Selon D. Demazière et C. Dubar, les critères de cette dernière sont difficiles à définir et apparaissent au fur et à

¹⁰³ « La compréhension du sens visé par le sujet du discours implique [...] de prendre en compte le contexte d'illocution et d'allocution, et de considérer la production du récit comme une action et une interaction. » (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 100)

mesure des ajustements. Dans notre cas, le critère du statut semble toutefois permettre une première distinction, nous ne chercherons ainsi pas à fournir un schème commun des entretiens menés auprès de tuteurs et d'apprenants. Si ces derniers ont des profils très diversifiés, ils partagent, malgré tout, deux points communs : celui d'avoir arrêté leurs scolarités sans avoir obtenu le baccalauréat et celui de s'être inscrit pour préparer le DAEU à distance. Ces analogies permettent de contrecarrer l'importance des différences susceptibles d'exister en terme de parcours de vie.

Partant des analogies des modes d'organisation des catégories (et non des catégories elles-mêmes) et des procédures d'agrégation, le principal travail du chercheur réside alors dans la nomination des catégories pertinentes participant à la production d'une typologie inductive.

Tableau 6 : Tableau des catégories d'analyses (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 332)

Niveaux de description	Concepts sémantiques	Concepts sociologiques
Fonctions du récit (séquences)	Axe syntagmatique	Transaction biographique
Actants du récit (personnages)	Axe paradigmatique	Transaction relationnelle
Narration du récit (propositions argumentées)	Ordre catégoriel (univers des croyances)	Formes identitaires (mondes socioprofessionnels)
Stratégie discursive	Énonciation	Dynamiques identitaires

Il s'agit ainsi d'opter pour la méthode dite « des tas » afin de classer les données relevées de façon considérée comme « empirique » dans la mesure où elle consiste à dégager et sélectionner certaines unités à partir desquelles sont ordonnées les autres. D'où un processus de tâtonnements et approximations successives à partir des données de l'enquête et interrogations des chercheurs.

Telle est la démarche que nous proposons ici de suivre sans toutefois nous accorder avec D. Demazière et C. Dubar dans la critique faite aux idéaux-types. Nous conservons ainsi la dénomination webérienne et nous inscrivons dans l'approche de la sociologie compréhensive que nous préférons, tout comme D. Schnapper (1999, p. 4), appeler « « compréhension sociologique », pour bien montrer qu'il ne s'agit pas de « comprendre » les conduites des hommes de manière intuitive et sympathique, mais bien de les rendre intelligibles dans un projet de connaissance intellectuelle et rationnelle. » Dans cette logique, l'idéaltype¹⁰⁴ n'est pas le but de la recherche mais un instrument utile pour rendre

¹⁰⁴ Ce que nous appelons « idéaltype » rejoint ce que d'autres appellent « modèle ». En effet, mettant en avant des modèles pédagogiques caractéristiques des dispositifs de formation médiatisée, C. Debon (2006, p. 162) explique : « il s'agit de proposer une grille permettant une lecture distanciée de pratiques existantes, de les rendre intelligibles, au-delà mais avec le regard porté par les acteurs concrets des dispositifs. Il va sans dire qu'aucun des modèles présentés ne correspond précisément à l'un des

intelligible les relations sociales mises à jour par l'enquête. L'« idéaltype » ou le « type idéal » n'a ainsi rien à voir avec une appréhension normative ou idéologique d'un idéal, il s'agit de l'accentuation de certains traits présents dans la réalité. Dès lors, le terme de « typologie », par lequel nous désignons les logiques sociales repérées, désigne « l'analyse de plusieurs types idéaux ». (Schnapper, 1999, p. 21)

3.3.3.2. Contacts complémentaires et questionnaires ouverts

L'analyse des entretiens comme récits de vie accordant un intérêt particulier au parcours de chaque acteur, les entretiens semi-directifs formels ont été complétés par des contacts téléphoniques et échanges de courriels ultérieurs moins formels, permettant d'obtenir des précisions ou/et connaissances concernant l'évolution des parcours individuels. Connaître le devenir des acteurs rencontrés nous paraît particulièrement important dans le cas des apprenants. En effet, il n'existe aucun suivi postérieur à leur passage par la préparation au DAEU. C'est ainsi, qu'environ un an après ces entretiens, nous avons rappelé chacun des apprenants rencontrés. Nous n'avons pas réussi à joindre un apprenant (Fabien qui est peut-être parti au Pérou comme il l'envisageait au moment où nous l'avions rencontré) et n'avons pas cherché à en recontacter un autre qui avait abandonné assez rapidement la préparation du DAEU (Dominique), enfin, un apprenant n'était pas chez lui au moment de notre appel, c'est alors son fils qui nous a donné de ses nouvelles (Clément). Par contre nous avons pu discuter directement avec les autres apprenants qui semblaient majoritairement contents de cet appel signe de l'intérêt que nous leur portons. Ainsi, le lien tissé lors du premier entretien paraît perdurer après plusieurs mois sans échange. Les propos alors recueillis s'apparentent à la prise de nouvelles et n'ont pas fait l'objet d'un travail de transcription similaire à celui des premiers entretiens. Nous avons toutefois pris soin de noter les idées importantes évoquées après chaque entretien afin de compléter certains entretiens et de connaître leur situation présente. Toutefois, tandis qu'analyser 24 entretiens est pleinement suffisant dans le cadre d'une analyse structurale (voire même important si l'on considère que l'ouvrage de D. Demazière et C. Dubar se fonde sur l'analyse de sept entretiens tant la démarche est laborieuse), connaître le devenir de 10 apprenants paraît insuffisant pour se faire une réelle idée de la façon dont ils « usent » du diplôme une fois obtenu.

Cherchant alors un corpus plus large, nous souhaitons faire passer un entretien directif ou questionnaire ouvert à chaque apprenant ayant obtenu son DAEU via *Pegasus* depuis son ouverture au public. Cela n'a toutefois pas été possible : d'une part, le directeur

dispositifs du champ concerné, et ces modèles ne constituent pas non plus des repères directs pour l'action. Si tel était le cas, l'objectif visé de compréhension d'intelligibilité des pratiques serait détourné vers une logique d'action, la production d'un modèle de référence ou d'ingénierie. » Si nous préférons parler d'idéaltype que de modèle, bien que le sens puisse ainsi être le même, c'est en raison, d'une part, du caractère ambigu du terme modèle et, d'autre part, de l'inscription de nos recherches dans l'approche sociologique dite « compréhensive ». Ainsi, nous réservons le terme de « modèles pédagogiques » aux prototypes théoriques proposés en vue d'application dans le champ de la formation.

d'exploitation ne possède pas une telle liste, nous avons donc dû nous adresser à chacun des secrétariats des différentes universités. Or, en dépit de nos sollicitations, seuls trois d'entre eux (Mulhouse, Paris et Toulon) ont accepté de nous fournir les coordonnées des apprenants ayant obtenu leur diplôme. D'autre part, pour deux de ces trois listes nous ne possédions que l'adresse électronique. Or, certains apprenants ont suivi cette formation il y a déjà longtemps et semblent avoir changé d'adresse électronique depuis. Plus d'un tiers des grilles d'entretiens directifs ont effectivement occasionné des messages retour de « *failure delivry* ». D'autres, sans avoir résilié leur boîte *mail*, ne la consultent peut-être plus depuis longtemps. Enfin, comme pour tout questionnaire, il ne faut jamais s'attendre à 100% de réponse. C'est ainsi que sur un total de 66 apprenants ayant passé et obtenu le DAEU via *Pegasus* en étant inscrits dans l'une de ces trois universités lors des années scolaires 2002-2003, 2003-2004, 2004-2005 et/ou 2005-2006, seuls 12 ont participé à notre enquête. L'objectif étant avant tout de connaître l'usage du diplôme dans une histoire de vie, le message d'envoi des grilles d'entretien pouvant être considérées comme des questionnaires ouverts proposait aux destinataires soient qu'ils répondent au questionnaire par écrit puis nous le renvoient, soit qu'ils nous précisent un numéro de téléphone et un moment auquel les appeler pour que nous réalisions des entretiens directifs. Ainsi, alors que la majorité d'entre eux ont rempli et renvoyé les questionnaires par voie électronique, une apprenante l'a rempli à la main et renvoyé par la poste, une autre nous a demandé de l'appeler, et deux nous ont eux-mêmes contactés par téléphone, ce qui a donné lieu à trois entretiens directifs conviviaux. Nous avons ainsi constaté que la réussite donne une appréciation très positive du passage par cette formation en ce sens que les anciens apprenants l'évoquent avec un plaisir apparent. En terme de données sur le devenir des titulaires du DAEU, nous pouvons également rajouter les données provenant des cinq apprenants rencontrés ayant obtenu leur diplôme au terme de sa préparation sur *Pegasus*. D'où la connaissance du rôle joué par la préparation et l'obtention du DAEU pour 17 sujets.

L'effectif moindre des parcours ainsi recueillis ne permet pas de réel traitement statistique et nous amène à nous contenter de quelques constats. C'est pourquoi, là encore, nous privilégions davantage une lecture qualitative. Dans une tentative, malgré tout, de dépasser l'intérêt accordé aux parcours singuliers et, remarquant que les réponses étaient récurrentes, il apparaît pertinent de rassembler et catégoriser les réponses similaires afin de dégager les types d'arguments évoqués en réponse aux différentes questions.

Eléments de synthèse du chapitre 3 et de l'ensemble du cadre théorique (partie 1)

Accueillant un large public, l'université voit ses coûts s'accroître et la pertinence d'y subvenir quelquefois mise en doute au regard de l'inadéquation prégnante des diplômés aux opportunités d'emplois. D'où, à l'heure actuelle comme à d'autres moments de son histoire, les critiques adéquationnistes et les multiples pressions cherchant à ébranler l'édifice universitaire apparaissant fermé sur lui-même. C'est ainsi qu'on assiste, dès la seconde moitié du XX^{ème} siècle, au développement de filières professionnalisantes. Cependant, les rapides changements des activités socio-économiques ne permettant pas d'établir des projections fiables sur le moyen voire long terme nécessaire à la réalisation d'un cursus d'études, la formation générale, favorisant quant à elle le développement de capacités mobilisables dans une plus vaste palette de situations, ne semble pas devoir être abandonnée. Cette tension inhérente à l'orientation de l'enseignement traverse également l'autre fonction de l'université, à savoir celle de production de savoirs, de même, tiraillés entre visées directement utilitaristes et recherche originale à long terme.

Si l'université n'a cessé d'évoluer depuis le Moyen Age et même depuis le XIX^{ème} siècle, l'orientation se faisant, selon les périodes, en vue d'un élargissement des savoirs ou, davantage, de la formation à un métier, la reconnaissance sociale attachée aux diplômes dispensés par ces institutions demeure. La volonté d'obtention de ces derniers participe d'ailleurs aux changements institutionnels connus par l'université qui s'est progressivement ouverte aux adultes salariés consacrant une partie de leur temps de travail ou de leur temps libre à leur formation conformément aux dispositions législatives mises en place à cet effet.

La formation est ainsi considérée comme un « investissement » susceptible d'être simultanément¹⁰⁵ le fait de l'entreprise qui la finance en vue d'accroître sa performance et du salarié-apprenant cherchant à préserver ou améliorer son statut. C'est la gestion optimale de cet investissement à double sens que vise l'ingénierie de la formation se développant corrélativement aux « nouveaux dispositifs de formation » présentés comme ayant pour principales caractéristiques de recourir aux TIC, de faire appel à l'autoformation individuelle et collective, de viser l'optimisation de l'activité de formation et d'impliquer la collaboration de divers acteurs (Carré, Clénet, D'Halluin et Poisson, 1999, p. 380). Ces derniers critères renvoient aussi à la définition de la « formation ouverte » proposée par la Délégation à la formation professionnelle en 1992. Ainsi, « la notion de formation ouverte apparaît comme doublement liée à celle d'ingénierie pédagogique, tant sur le plan logique que chronologique. En France, les deux notions se sont développées ensemble à l'orée des années quatre-vingt-dix, autour du même enjeu : la

¹⁰⁵ On parle alors de co-investissement, à l'instar de B. Masingue (1999, p. 359) selon qui « se réconcilient ici, dans une alliance objective assez inhabituelle, les logiques économiques de l'investissement (une dépense décidée en amont au bénéfice d'un résultat observable, d'un profit supérieur à cette dépense d'origine) et celles des courants psychopédagogiques, qui de tout temps ont eu comme préoccupation de valoriser la « place centrale de l'apprenant » dans les politiques éducatives. »

renovation des dispositifs pédagogiques en formation d'adultes. » (Carré, Clénet, D'Halluin et Poisson, 1999, p. 381) Ces dispositifs, incluant l'usage de TIC, l'individualisation des formations, la formation à distance, etc., sont eux-mêmes considérés comme étant à la source d'une seconde ingénierie : l'ingénierie pédagogique en ce sens que face à la multiplication des possibles, il convient de faire appel au « génie » du formateur censé développer « l'autoformation assistée (ou accompagnée) » (Ponchelet cité par Carré, Clénet, D'Halluin et Poisson, 1999, p. 382).

De façon très schématique, semble se dessiner un nouveau champ au croisement de la formation des adultes et des évolutions sociales économiques et technologiques, celui de l'ingénierie de la formation recouvrant l'idée de dispositif de formation guidé par une ingénierie pédagogique en vue de promouvoir l'autoformation tout particulièrement dans le cadre de la formation à distance. En effet, si cette dernière est tout d'abord apparue principalement comme un moyen de satisfaire à l'obligation scolaire d'enfants ne pouvant se rendre dans les établissements scolaires, elle a peu à peu attiré un nombre croissant d'adultes favorisant à la fois la préparation de diplômes universitaires par un public d'actifs et l'essor de ce mode de formation. C'est ainsi que depuis l'an 2000, outre les traditionnels acteurs de la formation à distance (CNED, CNAM, CTU et certains services de formation continue), de nombreux consortiums associant les universités et d'autres partenaires proposent des FOAD reposant sur les possibilités technico-pédagogiques offertes par les TIC.

D'où notre conception du dispositif comme un construit en mouvement pouvant participer de l'agencement de divers ensembles de dispositions. Quelque soit le niveau d'approche, l'influence des autres niveaux se fait sentir, ainsi que nous l'avons vu, par exemple, en indiquant les volontés politico-économiques mondiales¹⁰⁶ et nationales (dispositions mondiales et sociétales) qui impulsent une reconfiguration des dispositions de formation, réagencement orienté par la mise à distance des acteurs (enseignants et apprenants principalement) de la formation et la mise à disposition des informations, toutes deux favorisées par les développements technologiques et institutionnels ainsi que par la répercussion de ces changements au niveau pédagogique.

De façon très simplifiée, le changement qui s'effectuerait entre le passage de l'enseignement classique à la FOAD pourrait alors être envisagé de la façon suivante :

¹⁰⁶ Celles-ci sont avant tout d'ordre économique en ce sens que les éditeurs et distributeurs de produits éducatifs et d'environnement multimédias considèrent le e-learning comme un moyen d'accroître leur clientèle si bien qu'en mai 2002 sociétés privées et établissements d'enseignement supérieur mettaient à disposition près de 200 plates-formes de e-formation sur le marché mondial, une trentaine d'entre elles étant utilisée en France. (Glikman, 2002, p. 192).

Tableau 7 : Des dispositions fonctions du type de formation

Dispositions/ type de formation	Présentiel « classique »	Hybride « moderne »
Dispositions techniques	Papier-stylo, tableau-craie, livres, imprimés	Idem + TIC et multimédia
Dispositions pédagogiques/ andragogiques ¹⁰⁷	Unités de lieu, temps et action ; interaction	Idem + Phases d'autoformation rompant avec toute unité; interactivité
Dispositions institutionnelles	Etablissement universitaire, salle de classe	Idem + Campus virtuel
Dispositions sociétales	Elévation globale du niveau général d'éducation	Idem + Formation tout au long de la vie
Dispositions mondiales	Education majoritairement publique comme activité nationale non marchande	Idem + Formation comme production marchande ayant son industrie et son marché

Le terme « idem » est révélateur du fait que le dispositif est quelque chose d'intégratif dans sa dimension temporelle comme dans ses autres dimensions ainsi que tend à l'indiquer l'axe de systématisme du schéma de la figure 3. Si l'on peut toujours repérer des dispositions, force est de rappeler que ce n'est qu'à partir du second moment (ici, de la seconde colonne), que l'on parle de dispositif ainsi que l'exprime M. Linard (2002, pp. 146-147) :

Comme toutes les expressions qui s'imposent à un moment donné, le terme « dispositif » marque la reconnaissance par le langage d'un changement de point de vue et de pratique sociale. Son actualité coïncide avec la généralisation des TIC en tant qu'instruments ordinaires d'action et de connaissance.

Ces dernières, produit « du rationalisme objectiviste qui a permis l'essor de l'ère scientifique et industrielle moderne [...] font de l'interaction entre sujets, objets et environnements, la base dynamique de construction de l'intelligence, du psychisme, du langage et de la signification. » En effet, selon l'approche constructiviste influençant de plus en plus la constitution des dispositions pédagogiques, l'activité d'apprentissage correspond à une mise en interaction des connaissances déjà-là avec les nouveaux objets de l'apprentissage, mise en interaction réflexive dans le sens où la construction de nouvelles connaissances modifie les anciennes. Cela dit, une telle interaction réflexive ne peut se restreindre à sa dimension psychique en ce sens qu'elle s'effectue parce que le sujet se situe dans un contexte physique et social avec lequel il est en interaction. C'est ainsi que les interactions sociales participent au processus de construction des connaissances et amènent à parler de socio-constructivisme. Ce qui peut permettre d'expliquer, dans les dispositifs de FOAD, l'importance accordée à la présence de moyens de communication censés favoriser les interactions sociales sources de conflits socio-cognitifs inter et intra-individuels. Autrement dit, l'échange est supposé participer à la réorganisation, par

¹⁰⁷ « le concept d'*andragogie* s'impose de plus en plus comme terme désignant la « pédagogie des adultes », les méthodes de formation et les stratégies adaptées à la formation de l'adulte, voire l'ensemble de l'ingénierie pédagogique en matière de formation d'adultes. » (Besnard et Liétard, 1976/ 2003, p. 17).

l'apprenant, de ses conceptions antérieures grâce à la confrontation de ses représentations et pensées avec celles d'autrui. Mais alors que de nombreuses recherches tentent de démontrer que les technologies permettent une meilleure mise en oeuvre de tels modèles pédagogiques (Martel, 2002), il semble nécessaire de s'intéresser à l'activité de formation mise en oeuvre par les acteurs du dispositif de FOAD et, pour ce à leurs usages des différents artefacts.

En effet, l'innovation constitutive du dispositif incarné ne se résume pas à l'action de diffusion d'une invention par un dirigeant ou un expert mais est le processus voire « le résultat d'une constellation d'actions ordinaires » (Alter, 2002, p. 20)¹⁰⁸. C'est pourquoi, afin de passer du champ de pratiques au champ de recherche, nous préférons parler d'usages sociaux novateurs que d'innovation, et ce, principalement pour deux raisons. D'une part, ce dernier terme appartient, certes, initialement au domaine de la recherche mais a glissé dans celui de l'action comme le relèvent O. Galatanu¹⁰⁹ et F. Cros¹¹⁰ en mettant en relief les valeurs sociales accompagnant l'idée d'innovation. D'autre part, à la fois résultat et processus difficilement délimitable, l'innovation a fait l'objet de nombreuses définitions dont le prélèvement des caractéristiques principales ne suffit pas à une circonscription précise de celle-ci comme le montre implicitement F. Cros¹¹¹. De plus, l'idée d'innovation tend à se rattacher aux champs technique et économique tandis que les usages sociaux, même s'ils peuvent correspondre à l'usage de techniques, le font sous un angle qui, sans nier l'importance des aspects techniques et économiques, est également social et psychologique, disciplines qui nous paraissent plus à même de rendre compte des activités de formation faisant du dispositif cette entité plastique, incarnée et non un simple organigramme organisationnel ni un agencement technique.

¹⁰⁸ Dans le même ordre d'idée P. Flichy (1995, p. 10) écrit : les machines à communiquer « sont le résultat d'une double construction technique et sociale »

¹⁰⁹ De son analyse des actes d'un séminaire sur le thème de l'innovation, O. Galatanu conclut que « le mot apparaît comme une dénomination de valeur sociale [composée de ...] valeurs axiologiques positives inscrites au niveau de la strate des stéréotypes intrinsèques à cette signification : <efficacité>, <intérêt>, <plaisir>, et même, au pôle positif des valeurs morales-éthiques, <partage>, <travail pour le bien d'autrui> » (Galatanu, 2006, p. 102).

¹¹⁰ « Il a fallu attendre le XIXe siècle et, plus précisément, les années 1960 pour voir apparaître le mot innovation, en France, sous connotation positive, voire injonctive. Actuellement, il faut innover dans tous les domaines. » (Cros, 1997, p. 128).

¹¹¹ Faute de définition unique de l'innovation, F. Cros (2002, pp. 227-229) avance 5 critères et leurs contenus qui révèlent implicitement les difficultés-mêmes de leur appréhension que nous mettons davantage en avant par la conjonction de coordination « mais » :

- 1) Le nouveau mais c'est un construit social relatif au contexte et personnes qui le portent.
- 2) Le produit mais le changement technologique n'implique pas forcément un changement de pratique.
- 3) Le changement mais « ce changement pour être de l'innovation doit être volontaire, intentionnel et délibéré. »
- 4) L'action finalisée mais les moyens permettant l'atteinte des objectifs ne sont pas forcément en accord avec les valeurs de la société.
- 5) Le processus par contraste avec le projet qui est « une procédure », « l'innovation est un processus avec ses zones d'incertitudes, d'imprévisible. »

Le dernier critère semble le plus difficile à cerner. En effet, si comme le dit elle-même cette auteur, « l'innovation en éducation et en formation est hautement subjective », il convient de faire appel aux dires de ses acteurs pour l'identifier. Or, si l'on cherche à identifier l'innovation a posteriori, en interrogeant les acteurs, il est possible que la reconstruction narrative omette la part d'incertitude inhérente à l'innovation qui ressemble dès lors à un projet

C'est en raison de cet objectif de compréhension du dispositif tel qu'il est vécu que nous allons, tout d'abord, procéder à une recherche exploratoire afin de comprendre le fonctionnement du dispositif et entrevoir les potentielles zones de valeurs fonctionnelles partagées. Présentées dans le premier chapitre de la partie suivante, ce sont effectivement ces dernières - émergeant des entretiens semi-directifs analysés selon les thématiques de la constitution du campus numérique, des pratiques et de l'appréhension des technologies intégrées dans la plate-forme – qui vont guider la suite de notre recherche.

Deuxième partie

Approche empirique

Du dispositif « écrit » au dispositif « vécu »

Fondements et fonctionnements du dispositif ou le décalage entre usages prévus et usages effectifs

Ce chapitre est issu des données recueillies lors de la phase exploratoire des recherches, en ce sens, il est plus descriptif qu'analytique mais essentiel pour comprendre le fonctionnement du dispositif et avoir une première vue sur les pratiques déclarées par les différents sujets dans leurs activités de formation.

4.1. L'histoire d'un campus numérique ou le DAEU *Pegasus* comme organisation.

L'histoire de la création du DAEU en FOAD peut être regardée soit d'un point de vue individuel à partir de la présentation subjective qu'a chaque acteur de sa participation dans l'évolution du dispositif (nous renvoyons alors aux entretiens ou aux résumés faits pour chacun d'entre eux dans le cadre de l'analyse structurale), soit d'un point de vue plus général en croisant les propos recueillis dans les différents entretiens avec les comptes-rendus des réunions du comité de pilotage. Nous cherchons ainsi, tout d'abord à saisir le dispositif « écrit » (Vial, 2000, p. 133), c'est-à-dire tel qu'il est supposé fonctionner, afin de le prendre comme aune ou repère relativement auquel interpréter les usages des tuteurs et apprenants. Tout en conservant la « complexité » (Morin, 1990/2005) du réel selon laquelle le *dispositif écrit* résulte lui-même d'un processus situé, nous allons commencer par reconstituer le processus d'élaboration du dispositif. Il s'agit, par là, de replacer le campus numérique étudié dans l'histoire présentée du développement de la FOAD et de dégager les logiques du fonctionnement du dispositif « en cours d'écriture ».

4.1.1. *Constitution du Consortium et inscription institutionnelle*

L'idée d'une préparation à distance du DAEU émerge de la délégation des nouvelles technologies éducatives de l'université de Nice. Conscients de l'existence d'un marché, c'est-à-dire d'un public d'individus non titulaires du baccalauréat mais ne pouvant pas se déplacer dans les centres aux moments des cours de préparation au DAEU, l'objectif est initialement de proposer un DAEU en formation à distance au niveau de la région PACA et de la Corse. A l'issue de neuf mois passés à monter le dossier, le désistement d'une université locale entraîne la recherche de partenaires au niveau national lors d'une conférence du service de formation continue de l'université de Nice. Présentés comme attirés par l'aspect innovant du projet, de nouveaux partenaires y adhèrent alors et participent à sa finalisation lors d'une réunion de travail précédant de trois semaines la

soumission du dossier au ministère. Il s'agit effectivement, en 2001, de répondre au deuxième des trois appels ministériels visant la création de campus numériques définis comme des dispositifs « de formations modularisées, répondant à des besoins d'enseignement supérieur identifiés, combinant les ressources du multimédia, l'interactivité des environnements numériques et l'encadrement humain et administratif nécessaire aux apprentissages et à leur validation »¹¹², dispositifs supposés participer à la construction d'une « offre nationale de formation ouverte et à distance (FOAD) de qualité et compétitive sur le marché international »¹¹³ comme nous l'avons détaillé dans la première partie.

Appui est alors pris sur les expériences antérieures telles que la participation d'Anne au campus numérique *Canegie* créé un an plus tôt. Partant de cette expérience, outre l'implication d'universités au niveau national, la participation du CNED est conçue comme un élément pouvant faciliter l'acceptation du dossier et comme une aide potentielle dans la création de *Pegasus*. L'offre proposée par ces partenaires semble appréciée au niveau ministériel puisque *Pegasus* fait partie des 66 dispositifs retenus¹¹⁴ pour être en partie financé par le ministère.

Le contrat du Consortium signé par les différentes universités présente ainsi :

Dans le cadre de la réponse aux appels à projets des ministères de la recherche et de l'éducation nationale pour la constitution de campus numériques (ci-après « les Appels à projets »), clos le 12 juin 2001, sept établissements : les Universités Antilles-Guyanne, Cergy-Pontoise, Haute Alsace, Le Havre, Paris XIII, Nice-Sophia Antipolis et Toulon Var, ont décidé de constituer un consortium (ci-après « le Consortium ») dans le cadre d'un projet intitulé « Campus numérique *Pegasus* [...] Compte tenu de son expérience en matière d'enseignement à distance, notamment par les TIC, et de sa « lisibilité » dans son domaine d'activité, le CNED a été choisi comme partenaire par les établissements membres du Consortium.¹¹⁵

Alors que le CNED est ici présenté comme un partenaire, dès octobre 2001, les modalités de sa participation au consortium deviennent une question centrale des réunions du comité de pilotage¹¹⁶. Outre d'apparents problèmes d'ententes, les conditions financières établies

¹¹² <<http://www.educnet.education.fr/superieur/glossaire.htm>>

¹¹³ <<http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm>>

¹¹⁴ parmi 117 propositions <<http://www.educnet.education.fr/superieur/campus01.htm>> consulté le 27 février 2007

¹¹⁵ Annexe 1 du compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 17/04/2002

¹¹⁶ Cette participation apparaît délicate en ce sens que le CNED a une convention avec 39 universités pour le DAEU, dont 5 font partie du consortium *Pegasus* : « Leur DAEU fonctionne par correspondance (cela représente 2 700 inscrits par an), avec des équipes qui travaillent sur le contenu rédactionnel et didactique. Une des questions que se pose le CNED concerne l'avenir de ses relations avec les 34 autres universités. Quelles seront leurs réactions si le CNED passe une convention avec le Consortium ? » (Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 19/10/2001) Les comptes-rendus de nombreux échanges entre membres du CNED et du comité de pilotage (CP) mettent ainsi en relief que, bien qu'intéressé, le CNED ne semble pas encore pleinement engagé dans le consortium, d'une part, et que le comité de pilotage cherche ce que ce centre peut lui apporter, d'autre part. Il est finalement décidé de proposer au CNED de joindre le partenariat avec un « statut particulier » (Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 07/12/2001) lui permettant de participer au comité de pilotage sans être producteur

dans le partenariat liant le CNED au consortium sont remises en cause par le CNED¹¹⁷, de son côté le consortium n'est pas satisfait ni par la configuration de la plate-forme peu adaptée au tutorat envisagé à partir de 2003, ni par le coût engendré par la plate-forme fournie par le CNED. La licence *WebCT* prenant fin en août 2004, sept plate-formes sont étudiées par certains membres du comité de pilotage qui finissent par opter pour une plate-forme open-source, *Ganesh*¹¹⁸. Les relations entre le consortium et le CNED semblent ainsi peu à peu se délier. La chef de projet argumente cette séparation progressive par le fait que l'aide effective du CNED n'était pas comparable à celle apportée dans le cadre de *Canège*, d'une part, et que le coût d'hébergement de la plate-forme était fort élevé, d'autre part. Le consortium se sépare alors du CNED en 2004, passant, dès lors, de la plate-forme *WebCT* à la plate-forme *eLisa* résultant d'une adaptation de *Ganesh* spécifique à *Pegasus*. Tandis que l'inscription à la formation au DAEU est meilleure marché au CNED et avantageuse pour les demandeurs d'emploi, en ce sens qu'elle est reconnue par l'ANPE et l'ASSEDIC pour les aides à la formation, les anciens partenaires semblent devenir concurrents¹¹⁹.

Par ailleurs, le responsable d'exploitation explique qu'après le retrait des aéroports de Paris et de l'université d'Evry, le consortium constitué de six universités (Nice-Sophia-Antipolis ; Toulon-Var ; Le Havre ; Paris XIII ; Antilles-Guyane ; Haute-Alsace) est amené à s'agrandir. En effet, outre le CNED, avec la réponse au troisième appel à la création de campus numériques, sont envisagés des partenariats avec d'autres

de modules ni copropriétaire des outils Pegasus. Tandis que le CNED apporte, outre un éventuel soutien technique et une diffusion en terme de communication, sa plate-forme *WebCT*, le consortium note déjà la « nécessité de ne pas s'engager définitivement avec *WebCT* et de se réserver la possibilité de changer de plate-forme lorsque le besoin s'en fera sentir. » (Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 7-8/02/2002) Des négociations ont également lieu en ce qui concerne la création de module de français langue étrangère (FLE) et langue seconde (FLS) que le consortium envisage de créer en s'appuyant sur les cours diffusés (cd-rom et tutorat asynchrone) par le CNED pour la préparation du DELF (Diplôme élémentaire de Langue Française qui comprend 4 niveaux de compétence). CNED et consortium s'associeraient alors dans la création d'une préparation au DALF (Diplôme approfondi de Langue Française qui comprend 2 niveaux de compétences) ainsi que pour la création de modules de mise à niveau au DAEU.

Toutefois, « Une vive inquiétude affecte les membres du groupe devant l'apparent revirement, opéré par le CNED après 6 mois d'assurance sans cesse répétée sur sa collaboration. » (Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 17/04/2002) Si une « collaboration pédagogique » reste toutefois évoquée pour les enseignements de mise à niveau et/ou de Français Langue étrangère ou Français Langue seconde (Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 13/11/2002), le CNED se retire de la co-production des modules de FLS (Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 19/12/2002). Ce retrait amène avec lui un lot de questions : « Faut-il trouver d'autres partenariats pour associer une offre FLE/FLS à notre DAEU ? Quelles sont les orientations du Cned sur le FLS, quels impératifs ? Le Cned accepterait-il de promouvoir du FLS sans être co-producteur ? Doit-on envisager 1 module FLS PEGASUS d'articulation avec ceux du Cned ? ». Quant au pré-DAEU, il est convenu qu'il soit produit par le CNED mais sous la marque *Pegasus* : « Le Cned s'engage à reverser 10% des recettes d'inscription au consortium. Le CP est d'accord pour que le Cned puisse utiliser le produit pré-DAEU PEGASUS pour d'autres usages dans d'autres formations (CAP, BEP, Bac Pro...). Le Cned autofinance totalement cette production et ne demandera aucune quote-part de la subvention du Ministère à PEGASUS 2 au titre de la conception. » (Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 23/01/2003)

¹¹⁷ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 15-16/12/2003

¹¹⁸ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 24-30/01/2004

¹¹⁹ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 21/01/2005

établissements tels que Toulouse II, Rouen et la Nouvelle Calédonie¹²⁰. Visant une plus vaste couverture géographique et un meilleur bouclage financier, le partenariat est aussi perçu comme risquant d'occasionner des difficultés de coordination. En terme de statuts une alternative est proposée, à savoir soit un partenariat, soit une intégration au consortium¹²¹. Bien que définies, les conditions d'entrée à l'intégration de nouvelles universités membres ne sont pas rigides et font l'objet de négociations. C'est ainsi que, refusant de payer des droits d'entrée mais acceptant de produire l'équivalent des leçons et modules développés par chacune des universités lorsqu'il leur sera demandé, les universités d'Aix-Marseille III et de la Réunion ont intégré le dispositif en novembre 2006.

Les six puis huit universités membres du consortium mutualisent plate-forme, inscriptions, cours, tuteurs, finances et paient en commun un responsable ou directeur d'exploitation. Ce dernier est chargé de la gestion de la formation dans ses aspects aussi bien temporels que financiers ou humains. Cet acteur semble central dans le dispositif (cf. figure suivante). Il reçoit l'ensemble des pré-inscriptions effectuées en ligne par les futurs étudiants « stagiaires » et les réparties entre les universités en fonction de leurs lieux de résidence et de leurs chances de bénéficier d'une bourse régionale. Ceux ne pouvant pas en bénéficier sont répartis dans les différentes universités de façon à rééquilibrer le nombre de stagiaires en tendant vers l'idéal d'effectifs identiques dans les différentes universités. Le lieu d'habitation des étudiants n'a, par contre, pas d'influence sur leur répartition en groupes de vingt affiliés à différents tuteurs dans chaque discipline.

Ainsi, outre la constitution et l'élargissement du consortium, la mise en place de *Pegasus* est passée par la nécessité de créer des procédures administratives, chartes et contrats relatifs aux différents rôles. Conformément à l'idée selon laquelle l'innovation est « usages », nous notons que les contrats sont inspirés de ceux créés pour le Campus numérique *Canège*, aussi bien en ce qui concerne la convention inter-universitaire¹²² que les contrats des auteurs payés en « droits d'auteurs ». Alors que, comme nous l'avons vu dans la première partie, les changements ne se font souvent pas sans heurs à l'université, la mise en place de cette nouvelle offre et les procédures qui l'accompagnent n'ont apparemment pas rencontré de réticences majeures auprès des administrations des universités en raison de l'origine du projet (service de formation continue fonctionnant avec son propre budget), d'une part, et des doutes concernant la concrétisation du projet, d'autre part. N'appelant pas de changement dans le fonctionnement des universités, la mise en place du Campus numérique fait ainsi figure d'« enclave »¹²³ relativement aux institutions universitaires.

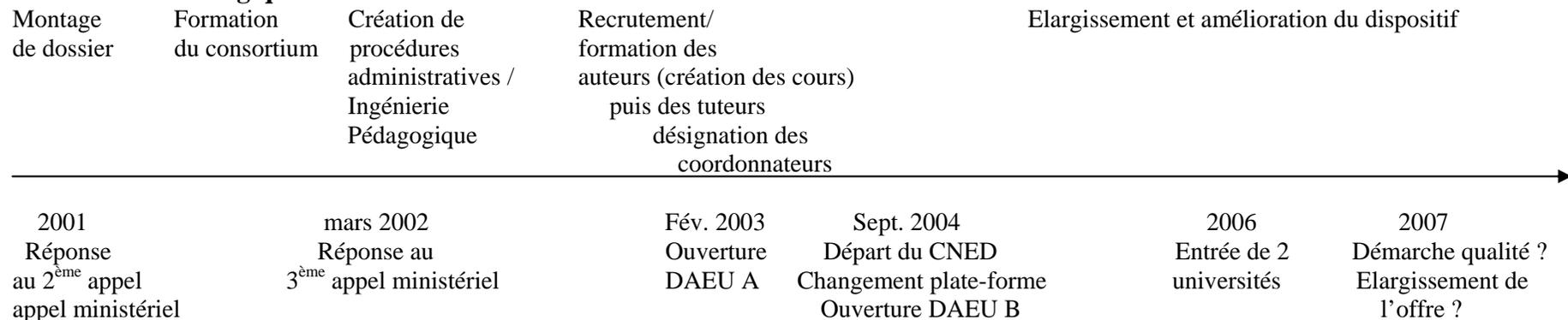
¹²⁰ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 13/01/2002

¹²¹ Pour plus de détails cf. Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 12-13/10/2004

¹²² stipulant que « chaque membre du consortium hors CNED est copropriétaire à égalité de l'ensemble des modules » ; Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 11/01/2002

¹²³ Situant les dispositifs innovants relativement à leur position dans les institutions, D. Peraya (Conférence d'ouverture TICEMED 2007) distingue trois dimensions de l'innovation : l'« enclave » correspondant au développement de pratiques différentes de celles existantes dans l'institution mais ne portant pas sur le fonctionnement de cette dernière ; la « tête de pont » dont les pratiques innovantes sont susceptibles de se répandre dans l'institution ; la « pratique ancrée » désignant, quant à elle, la pleine intégration du dispositif dans l'institution ayant adopté ces nouvelles pratiques.

Evolution chronologique



Organigramme

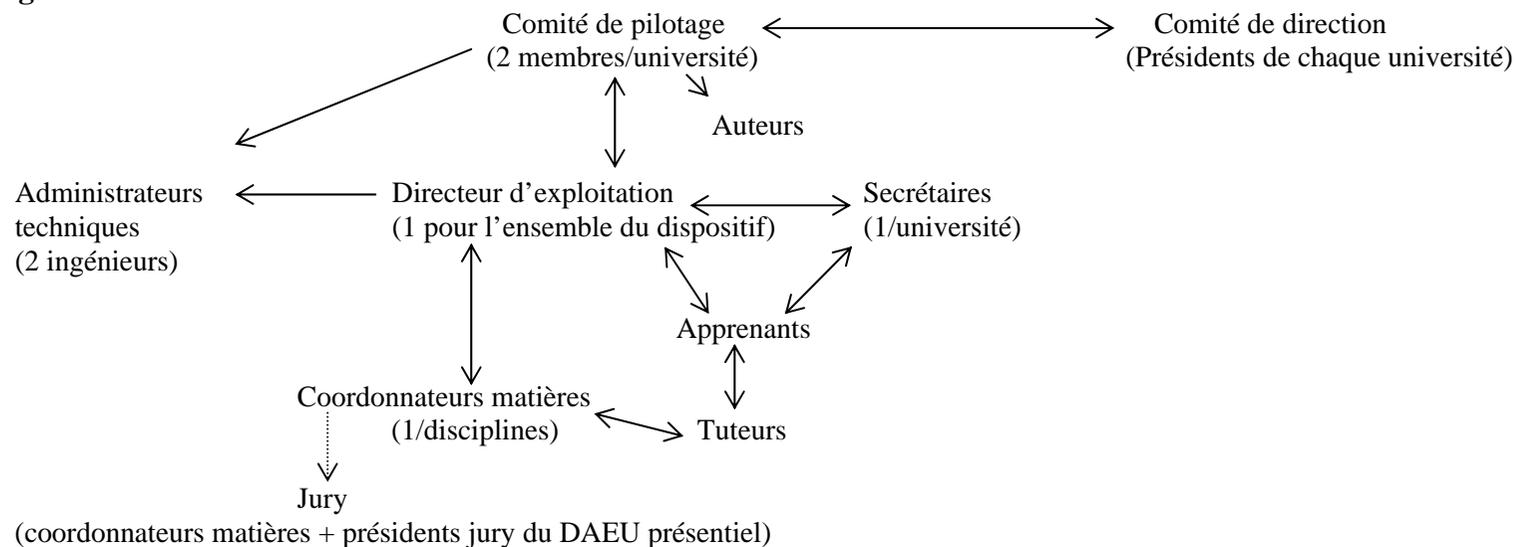


Figure 5 : Evolution chronologique et organigramme de Pegasus

(réalisé à partir des comptes-rendus des réunions du comité de pilotage et des entretiens avec les concepteurs du dispositif)

4.1.2. L'activité de scénarisation ou la fonction d'auteur

La compréhension du dispositif « écrit » se faisant dans le « cadre de la médiatisation », au-delà des choix institutionnels et techniques, il paraît nécessaire d'appréhender l'activité de scénarisation. En ce qui concerne la création des cours est d'emblée prévu que « Chaque module d'enseignement sera scénarisé (*la scénarisation d'un module équivalant à 40h de cours représente approximativement 120 heures de travail pour l'auteur*) par plusieurs auteurs de plusieurs universités » selon une répartition définie. Parmi ces auteurs est nommé, dans chaque discipline, un coordonnateur responsable de la réalisation des cours devant non seulement créer des cours, comme tout auteur, mais également « coordonner le travail du groupe d'auteurs, veiller au respect des plannings, assurer la liaison avec les développeurs et le comité de pilotage »¹²⁴ en proposant des réunions en présentiel ou en visioconférence à l'ensemble des auteurs du module dont il est responsable. Les auteurs doivent concevoir et réaliser les modules conformément à un cahier des charges puis les transmettre aux « développeurs ». Pour ce, dans chaque université est proposée aux enseignants-auteurs une formation dite « atelier de scénarisation », en présentiel, animée par Francis. Une réunion est également envisagée afin d'informer les auteurs au sujet du copyright et leur permettre d'obtenir les autorisations nécessaires concernant l'emprunt de documents¹²⁵. Mais alors que les auteurs sont censés produire des cours originaux, « il apparaît que certains cours seraient constitués avec de nombreuses copies, des exercices piqués in extenso dans des bouquins », ce qui « est évidemment irrecevable »¹²⁶, de même quelques problèmes semblent rencontrés avec certains auteurs en terme de délais de production des modules. Par la suite, alors que de nombreux bugs techniques et fautes d'orthographe sont décelés dans les cours produits, chaque université est amenée à relire et corriger les cours qu'elle a produit¹²⁷ avant la rentrée 2003. Fort de cette expérience de création du DAEU A, « il est recommandé aux producteurs de DAEU B de ne payer complètement leurs auteurs et développeurs qu'après avoir fait vérifier la qualité de leurs cours (fautes d'orthographe et de sens dans le texte ; erreurs ou imprécisions dans les exercices (énoncés ou corrigés) ; bugs informatiques) par une tierce personne. »¹²⁸

Trouver des enseignants, acceptant de remettre en cause leurs pratiques d'enseignement présentiel pour intégrer un modèle de formation à distance reposant essentiellement sur l'accès à des contenus en ligne est présenté comme difficile par les membres du CP. Les enseignants adhérant au projet sont majoritairement issus du secondaire, et exercent déjà, pour une part d'entre eux, dans les préparations au DAEU s'effectuant en présentiel. Ainsi, bien que la conception des leçons soit antérieure à la présence réelle d'étudiants dans le dispositif, ces derniers sont présents dans l'esprit des auteurs qui font appel à leur connaissance d'enseignement en présentiel pour créer des leçons s'adressant à des

¹²⁴ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 17/09/2001

¹²⁵ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 19/10/2001

¹²⁶ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 19-20/09/2002

¹²⁷ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 10-11/07/2003

¹²⁸ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 24-26/05/2004

étudiants à distance tout en conformant ces leçons au programme officiel du baccalauréat ainsi qu'au cahier des charges de *Pegasus*. Il s'agit alors pour les auteurs de chaque discipline de découper le programme en 20 leçons comprenant un cours dit « photocopié », un cours interactif ou test d'auto évaluation, de faire des fiches de synthèse et de remplir des parties glossaires, documents, bibliographies. L'auteur de 17 des 20 leçons de physique estime qu'il faut 100h de travail par leçon, ce qui, relativement aux 120h par module envisagées par le CP, met en relief une grande sous-estimation du temps nécessaire à la création des leçons, sous-estimation susceptible d'expliquer que le DAEU B fut ouvert un an plus tard que ce qui était prévu sur le calendrier prévisionnel. Ainsi, déjà au niveau de l'écriture de cours, entre prévision du comité de pilotage et pratiques effectives des auteurs, se note un décalage. L'écriture des cours semble se dérouler de façon quelque peu différente de la coordination par un auteur telle qu'elle avait été pensée. En effet, certains auteurs, comme celui de physique, conçoivent seuls la quasi-intégralité des leçons, d'autres, comme en mathématiques, critiquent et valident leurs leçons respectives. Dans tous les cas, outre l'écriture des cours, les auteurs ont affaire à des problèmes techniques liés à la médiatisation des leçons par un développeur souvent extérieur au dispositif. En dépit des explications de l'auteur envers le développeur, des imperfections demeurent en particulier dans les cours interactifs et dans l'écriture de formules mathématiques. C'est ainsi que chaque auteur et/ou tuteur tend à distinguer sa matière des autres, en considérant que certains problèmes sont spécifiques à telle ou telle discipline. Bien que des erreurs soient constatées, une fois la conception, la programmation et d'éventuelles corrections ou allègements effectués, les leçons sont cristallisées avec leur introduction sur la plate-forme signant la fin de leur évolution, tout du moins, jusqu'à ce que le consortium décide le toilettage voire la recréation de leçons.

4.1.3. L'activité tutorale, dynamique de la formation à distance

Après la constitution du consortium et le développement des cours, l'accent est mis par deux membres du CP sur la nécessité de concevoir un tutorat. Il est initialement prévu que les auteurs des cours turent pendant un ou deux ans afin de pouvoir modifier leurs leçons et que, parmi eux, certains soient formés pour être « référents tuteurs »¹²⁹ ou « coordonnateur matière ». Le choix des tuteurs s'établit ainsi selon la hiérarchie suivante : tout d'abord les auteurs coordonnateurs, ensuite les coordonnateurs ayant produit beaucoup de leçons, suivis la formation de tuteur et étant jugés aptes par les coordonnateurs, enfin, d'autres candidats en cas de besoin¹³⁰. Toutefois, de nombreux auteurs n'ont pas été au-delà de la création de quelques cours. Manuela évoque ainsi deux auteurs qui enseignent en DAEU présentiel mais n'ont pas poursuivi leur engagement dans *Pegasus* par le tutorat en

¹²⁹ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 11/01/2002 : « Formation des Tuteurs :

La première année les tuteurs seront obligatoirement les auteurs. Deux journées devront être consacrées, début juillet à Paris pour la formation de « référents tuteurs ». Formation obligatoire et à suivre intégralement par deux ou trois personnes de chaque université partenaire. Le référent tuteur aura à charge de transmettre ses connaissances et de tutorer les tuteurs. »

¹³⁰ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 14-15/10/2002

ce sens qu'ils n'étaient pas prêts à « enseigner » uniquement à distance. Alors que le tutorat, tel qu'il est conçu dans la formation à distance, est loin de sa définition originelle¹³¹ de surveillance voire direction d'un sujet et s'apparente davantage, dans une logique socioconstructiviste, à un accompagnement et une adaptation aux besoins du sujet apprenant, le passage de la formation en présentiel à la formation à distance est présenté, par Anne, comme entraînant une remise en question à laquelle adhèreraient mieux les enseignants du secondaire que ceux du supérieur.

Des présentations semblent avoir été faites dans différentes universités pour proposer aux enseignants des DAEU présentiel d'intervenir mais ce sont surtout les réseaux qui ont été et sont toujours mobilisés afin d'accroître le nombre des tuteurs. En effet, les effectifs d'apprenants allant en augmentant avec le passage de promotions d'une cinquantaine d'étudiants au début à une centaine actuellement, de nouveaux tuteurs ont dû être recrutés par les différentes universités. Ces dernières rémunèrent leurs tuteurs en fonction du nombre de candidats et de modules¹³² dont ils sont chargés. Tous les cours étant ouverts indépendamment du nombre d'inscrits, les tuteurs sont invités à gérer « au mieux la diversité des cas (faible nombre dans la discipline ou encore échelonnement des inscriptions sur plusieurs semaines) en jouant sur la durée officielle de la formation (8 mois) »¹³³. L'ensemble des fonctions et espaces d'activité attribués aux différents acteurs sont ainsi déterminés fin 2002-début 2003. C'est alors que sont établies les fonctions de « coordinateur administratif du tutorat »¹³⁴ plus tard intégrées aux fonctions du responsable d'exploitation, ainsi que celle de « coordinateur matière »¹³⁵. De même, est prise la décision de créer un forum pour les tuteurs comprenant une rubrique « administration » et une rubrique « échanges pédagogiques », un autre pour chaque discipline et non pour chaque groupe comme cela avait été envisagé, ainsi qu'un forum

¹³¹ « Apparu au treizième siècle, il exprime avant tout une fonction de surveillance d'un sujet reconnu inapte à assumer des responsabilités. La relation invoquée est de nature asymétrique et d'autorité. Dans un contexte d'apprentissage participatif, c'est-à-dire construit selon une dynamique d'appropriation et non de transmission telle que la définit Giordan (1989), la fonction tutorale est bien différente. Ainsi la subordination de l'apprenant à un tuteur semble peu compatible avec une démarche d'apprentissage de type socioconstructiviste. La réciprocité de cette relation devient l'une de ses caractéristiques. » (Paquelin, 2004, p. 3).

¹³² Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 23/01/2003 : « Les universités d'origine des tuteurs feront les contrats et paieront les tuteurs et ensuite se feront reverser les montants des prestations de tutorat utilisées par les autres universités sur la base d'une convention à mettre au point »

¹³³ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 19/12/2002

¹³⁴ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 23/01/2003 :
« - il crée les groupes et affecte les étudiants aux tuteurs et les tuteurs aux étudiants
il prévient les universités gestionnaires des tuteurs d'avoir à établir leurs contrats
- il établit en fin de cycle de formation les états récapitulatifs fixant les versements entre les universités »

¹³⁵ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 23/01/2003 :
« . il lance et récupère les sujets d'examen
. il favorise l'animation du forum de sa matière
. il est membre du jury
. il collecte les fiches d'appréciation faites par les tuteurs de sa matière à propos des stagiaires de leur groupe
. il assure la coordination des tuteurs de sa matière »

généraliste « créé pour l'ensemble des stagiaires, des tuteurs, des administrateurs pour tout ce qui n'est pas spécifiquement pédagogique »¹³⁶. Pour chaque groupe, il est ainsi précisé que les tuteurs et stagiaires disposeront du courrier électronique, du forum et du *chat* comme outils de communication.

Optant pour un modèle pédagogique socioconstructiviste évitant la simple mise en ligne de cours grâce à la création de « situations interactives » - parmi lesquelles il considère l'interactivité des auto-évaluations et les interactions ayant lieu sur les forums et dans la relation tutorale -, Francis a choisi de donner un rôle important aux tuteurs. Ainsi, si la question du tutorat n'apparaît pas centrale dans les premières réunions du comité de pilotage, davantage focalisées sur la constitution du consortium et l'élaboration des cours, elle le devient à partir de l'ouverture du DAEU A à la première promotion. C'est ainsi qu'en février 2003, la relation tutorale liant le tuteur aux apprenants qui lui sont confiés dans sa matière est qualifiée de « primordiale »¹³⁷. Or, des contraintes techniques semblent nuire à l'exercice de cette fonction. Le comité de pilotage fait ainsi part de la discordance entre la configuration de la plate-forme et l'émergence des situations de formation envisagées :

La configuration actuelle du dispositif *WebCT* ne correspond pas aux attentes exprimées lors des précédents comités de pilotage. Si elle assure une simplicité d'usage pour le stagiaire inscrit, elle ne répond pas à l'esprit d'origine du projet : la qualité de l'apprentissage par l'intermédiaire des produits pédagogiques *PEGASUS* ne peut être assurée sans l'accompagnement individuel et collectif qu'offre le tutorat. En l'état actuel, la relation directe, simple entre le tuteur et le stagiaire ou le groupe de stagiaires qu'il pilote ne fonctionne pas. Nombre de tuteurs ont fait état de leur perplexité et de leur découragement et leur démotivation est très préoccupante¹³⁸

Toute l'architecture du dispositif doit être refaite autour des impératifs suivants :

- A . la simplicité d'usage du stagiaire rattaché à son groupe
- B . la relation privilégiée du tuteur avec chacun de ses stagiaires et son groupe de stagiaires
- C . la dynamique du groupe stagiaire
- D . la dynamique du groupe tuteur¹³⁹

Libérés des activités d'enseignement, le tuteur doit donc favoriser la création de groupes d'apprenants et accompagner chacun de ces derniers. Charles insiste sur ce rôle d'accompagnateur confié aux tuteurs ; fonction qui apparaît comme indispensable relativement au public, à savoir des adultes de faible niveau scolaire, ayant des difficultés de divers ordres et s'inscrivant, par le biais du DAEU, dans une démarche de promotion sociale et de transformation personnelle.

Conformément à la définition officielle du campus numérique « comme un dispositif de formation centré sur l'apprenant proposant des services innovants via des technologies

¹³⁶ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 23/01/2003

¹³⁷ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 26-28/02/2003

¹³⁸ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 26-28/02/2003

¹³⁹ Compte-rendu de la réunion du comité de pilotage du 26-28/02/2003

numériques »¹⁴⁰, les possibilités d'interagir avec le système, entre étudiants et avec les tuteurs constituent ainsi les piliers et la spécificité de ce dispositif, tout du moins en théorie. Ayant présenté le *dispositif document*, il convient effectivement de se pencher désormais sur le *dispositif vécu* tel qu'il se donne à voir dans les représentations de ses acteurs.

4.2. Des pratiques d'apprentissage à l'exercice du tutorat ou les habitudes pesant sur le changement de modèle pédagogique

Comme nous l'avons expliqué dans la partie théorique, reposant sur le constructivisme, des modèles empruntant parfois la dénomination de constructionniste (Legros et Crinon, 2002), se centrent davantage sur les interactions et visent un travail coopératif entre apprenants. En effet, en opposition avec l'hypothèse ontologique ou instructionniste postulant que la connaissance est enseignable en tant qu'elle existe dans la réalité, indépendamment de ses observateurs, l'hypothèse constructiviste pose la connaissance comme indissociable du sujet connaissant car construisant ses connaissances. Dès lors, les connaissances « ne sont plus seulement des constructions sociales comme le sont les savoirs, l'élève les a construites et stockées dans son répertoire cognitif. » (Jonnaert, 2002, p. 69) C'est ainsi que l'essentiel de l'ingénierie mise en œuvre dans les dispositifs de formation à distance réside dans la production de ressources pédagogiques standardisées, ce qui participe d'une « pédagogie » consistant à « rendre accessible les savoirs et favoriser leur partage [...en ce sens que] les activités cognitives que ces dispositifs nécessitent et génèrent chez les apprenants sont considérées comme le moteur de leur autonomie » (Barbot, Debon et Glikman, 2006, p. 17) L'idée de partage se rapporte ainsi, effectivement, à la théorie socio-constructiviste de L. Vygotski (1934/1997), selon laquelle cette construction des connaissances ne se fait pas de manière isolée mais sociale. Si, dans la perspective de préparation de diplôme universitaire, il convient d'accorder une attention particulière à ces savoirs codifiés qui constituent les objets de l'apprentissage, il est ainsi également nécessaire de s'intéresser à l'activité de construction des connaissances. En effet, cette dernière, dans un modèle socioconstructiviste, est supposée naître du conflit socio-cognitif engendré par l'interaction entre les différents acteurs et, plus particulièrement entre adultes et enfants chez L. Vygostki (1934/1997) donc entre tuteurs (en tant qu'experts) et apprenants (en tant que novices) dans le cadre de cette formation (Baudrit, 2003). D'où l'importance accordée aux environnements d'apprentissage qui se caractérisent, généralement, par trois phénomènes : le partage des savoirs et de l'autorité entre tuteurs et étudiants, le passage d'un rôle d'enseignant à celui de guide pour les tuteurs et le regroupement d'étudiants (Tam, 2000).

Ainsi, le dispositif, tel qu'il est dessiné dans le cadre de la médiatisation propose différents artefacts censés participer à la construction des connaissances en favorisant l'accès aux

¹⁴⁰ <<http://www.educnet.education.fr/superieur/campus.htm>>

savoirs, la réflexion et l'échange. C'est ainsi que la plaquette de présentation du DAEU indique « les études s'organisent, pour chaque module, autour d'un tutorat en ligne avec les outils multimédias : messagerie, *chat*, forum, documents partagés, calendrier du travail, FAQ¹⁴¹, devoirs écrits et corrigés, travail collaboratif à distance des étudiants stagiaires et contrôle final ». Or, nombreuses recherches sur les usages sociaux des technologies ont souligné que les acteurs n'usent pas forcément des objets à leur disposition, de la manière supposée par leurs concepteurs. Il convient donc de se pencher sur le sort réservé à ces artefacts par les tuteurs et « usagers-apprenants »¹⁴² (Jacquinot, 2001) en tant que consommateurs, destinataires et utilisateurs de technologies éducatives.

4.2.1. De pratiques d'apprentissage plutôt traditionnelles...

Partant de la faible qualification des apprenants inscrits à la préparation du DAEU ainsi que du mode traditionnel d'instruction présentiel structurant l'enseignement primaire et secondaire en France, d'une part, et, considérant les études précédemment citées sur les usages sociaux des outils technologiques, d'autre part, nous avons posé l'hypothèse que les apprenants n'usent pas des fonctionnalités de la plate-forme à la manière de ce qui est prévu par les concepteurs du dispositif. Dès lors, dans quelle mesure les ressources et moyens de communication mis à disposition dans *Pegasus*, participent-ils à la construction des connaissances des apprenants ? Dans quelle mesure différentes zones de valeurs fonctionnelles partagées semblent-elles se dégager ?

Bien que connaissant des variantes, l'usage des outils et supports d'apprentissage le plus souvent déclaré est de cet ordre: les étudiants accèdent aux cours sur la plate-forme, ils les téléchargent (éventuellement tous pour les avoir sur l'ordinateur), les impriment, les lisent, généralement en les annotant, et les classent. Ils font éventuellement des fiches et se servent de leurs cours pour faire leurs devoirs avant de les renvoyer. A ce sujet, plusieurs d'entre-eux expliquent savoir qu'il vaudrait mieux ne pas se servir des cours lorsqu'ils font leurs devoirs afin de se mettre en condition d'examen mais ont du mal à tenir une telle résolution. Cependant, dans cette perspective, à quelques mois des examens, ils pensent

¹⁴¹ Foire Aux Questions ou Frequently Asked Questions

¹⁴² Poursuivant la réflexion de D. Boullier, G. Jacquinot (2001) distingue quatre états de l'usager-apprenant : « l'apprenant-consommateur » ciblé par les « sondages (de l'audimat à l'évolution des achats) » ; « l'apprenant-usager » qui est « le prospect, le citoyen, ou le client, « bénéficiaire » de systèmes, dispositifs ou réseaux pour apprendre et se former. Il se distingue du consommateur notamment par un rapport différent au temps, celui de l'usage s'inscrivant, à la différence de la consommation, dans une longue durée, et parce que, ce faisant, il inscrit son appartenance à tel ou tel micro-groupe social » ; « l'apprenant-utilisateur » qui « dans sa pratique [...] utilise la médiation d'un outil technologique » ; « l'apprenant-constructeur » qui est « celui pour lequel tous les autres « états » doivent être supposés maîtrisés, c'est la posture d'apprentissage qu'on cherche à favoriser, faciliter, enrichir par la consommation, l'usage et l'utilisation de technologies dans la formation à distance ». Si cette catégorisation est pratique, elle est toutefois ambiguë en ce qui concerne le terme d'usager qui caractérise aussi bien « l'usager-apprenant » dans ces quatre états que l'état d' « apprenant-usager ». Afin d'éviter la confusion, nous proposons de conserver le premier terme et de changer le second en parlant de l'état d' « apprenant-destinataire » en ce sens qu'il est le bénéficiaire prévu du dispositif.

suivre la recommandation qui leur a été faite d'envoyer des devoirs manuscrits par la poste et non plus dactylographiés par courrier électronique. Une étudiante de la promotion de septembre 2004 explique qu'elle avait elle-même demandé à envoyer ses devoirs manuscrits afin de se préparer à l'examen en ce sens qu'il est différent de composer un devoir avec la plume qu'avec le clavier et l'ensemble des possibilités de correction, suppression, coupage et collage inhérentes au traitement de texte. Une telle vision pourrait laisser à penser que les étudiants font directement leurs devoirs sur l'ordinateur mais tel n'est pas nécessairement le cas. En effet, une des plus jeunes étudiantes rencontrées (23 ans) explique écrire ses devoirs à la main avant de les dactylographier et trouve cela tellement naturel qu'elle suppose que les autres étudiants font de même.

Certains se contentent de faire les devoirs obligatoires, d'autres tentent également de faire ceux proposés en option. Ils apprécient les corrigés qui leur sont envoyés, les lisent et semblent prendre en compte la note inscrite comme moyen d'appréhender leur niveau relativement aux attentes des examens. Nombre d'entre eux font les tests interactifs d'auto évaluation, quelques uns disent les imprimer, les autres expliquent ne plus s'en servir en raison des fréquents dysfonctionnements techniques rencontrés. Très peu d'entre eux disent communiquer avec les tuteurs et les autres apprenants.

Ainsi, malgré l'hétérogénéité des douze personnes interviewées, nous pouvons dégager de leurs propos quelques constantes concernant leurs rapports aux moyens de tous ordres mis en oeuvre à des fins de formation:

- Les étudiants sont équipés en ordinateur et connexion Internet à leur domicile. Si pour deux d'entre eux l'inscription au DAEU à distance a été l'occasion de telles acquisitions, les dix autres étaient déjà équipés avant de commencer la formation.
- Hormis une étudiante se présentant comme très active et deux autres déclarant souvent participer, les apprenants disent se rendre régulièrement sur les forums et y lire les messages déposés mais n'en déposent eux-mêmes que très occasionnellement.
- Ils semblent encore moins recourir au clavardage dans le cadre de dits « salons ».
- Ils expliquent ainsi ne guère communiquer avec les autres acteurs de la formation.
- Pour joindre ces derniers ils passent par leurs messageries personnelles.
- Ils se sont généralement rendus à au moins un des trois regroupements organisés en présentiel mais ne se sont pas pour autant significativement rapprochés des tuteurs ou autres étudiants.
- Ils trouvent difficile d'apprendre seul, conçoivent l'échange comme un facilitateur d'apprentissage que rien ne remplace.

D'emblée apparaît un décalage entre offre technico-pédagogique et usages dans la mesure où les étudiants ne semblent pas mobiliser les possibilités d'échange avec les autres acteurs (étudiants ou tuteurs). Ce décalage est confirmé par l'analyse des relevés d'activité concernant l'envoi de messages sur les différents espaces de discussion. En effet, ces données permettent de se rendre compte que ce sont les mêmes apprenants qui

communiquent le plus par courriel et forum, d'une part et que, sur 31 étudiants, à eux seuls 8 sont à l'origine de 91,5% de l'ensemble des messages émis par ce groupe, d'autre part. Toutefois alors que seule une minorité investie ainsi les espaces de discussion tandis que la majorité dit qu'il est « difficile d'apprendre seul », comprendre ce qui se présente, comme un paradoxe, conduit à examiner de plus près les principaux usages déclarés des outils potentiellement mobilisables à des fins d'accès, voire, de construction des savoirs.

4.2.2. ... au développement d'une autonomie imposée

Si les trois quarts des étudiants ne recourent pas activement au travail collaboratif comme ils y sont encouragés, ils ne sont, pour autant, pas forcément passifs. Alors qu'ils ont tous arrêté leur scolarité jeune, qu'ils avaient tous eu affaire au modèle transmissif et n'étaient, pour la plupart, pas habitués à utiliser le multimédia dans leurs pratiques quotidiennes, nous remarquons qu'ils semblent cependant développer de nouvelles compétences. Une démarche de recherche personnelle en vue de l'appropriation des savoirs et de la construction des connaissances est effectivement constatable : ils se posent des questions et y cherchent des réponses, les forums ou salons sont alors appréhendés au même titre que les divers ouvrages qu'ils peuvent consulter, comme supports d'informations susceptibles de fournir une réponse à une question non extériorisée. Une distinction émerge cependant entre le recours aux outils proposés sur la plate-forme et celui d'autres outils : la légitimité.

En effet, les discours tenus par les étudiants montrent que le dispositif, tel qu'il est « perçu » (Paquelin, 2004) par ces derniers, est prescriptif, ne serait-ce qu'en raison de la finalité visée qui n'est autre que l'obtention d'un diplôme. C'est ainsi que ce qui pourrait être envisagé comme un élan vers la construction de connaissances par recherches effectuées de sa propre initiative en fonction de questionnements personnels semble, non pas encouragé, mais bridé. Paradoxalement, le développement de l'autonomie valorisé, voire requis, dans nos sociétés et porté par les dispositifs de FOAD, demeure donc limité dans la mesure où les savoirs à acquérir sont figés par les programmes scolaires et l'utilité de l'hétéroformation¹⁴³ peu perçue par les apprenants à en juger leurs pratiques de communication. Lorsque les étudiants se demandent s'il est ou non judicieux de compléter leurs cours, la question met en tension construction des connaissances et préparation du diplôme.

Même si ces étudiants adultes, sortis du système scolaire s'attendaient à retrouver le cadre scolaire qu'ils avaient connu, ils paraissent donc aussi souhaiter construire leurs connaissances. Cependant, ils ne semblent pas en avoir les moyens, non seulement en terme de compétences mais aussi de contraintes principalement temporelles. En effet, tandis que parmi les plus jeunes apprenants, certains vivent chez leurs parents et n'ont

¹⁴³ c'est-à-dire « la formation scolaire, professionnelle ou socio-culturelle, initiale ou continue, qui est reçue principalement des autres » selon G. Pineau (1983, p. 99).

d'autre activité spécifique que le suivi de cette formation, la majorité des apprenants est également impliquée dans des activités professionnelles et domestiques. L'activité de formation étant déterminée par les autres activités, les apprenants tendent à se résigner à une certaine « réception » des savoirs suffisante au passage d'un examen reposant grandement sur la restitution de savoirs mémorisés. De même, en expliquant qu'ils se connectent quelquefois alors qu'ils n'ont rien à faire sur la plate-forme, simplement parce qu'ils savent que leur nombre de connections peut-être contrôlé et, dès lors, éventuellement pris à témoin de leur activité, les étudiants tendent même à brosser de ce dispositif de formation une peinture évoquant étrangement le dispositif de surveillance théorisé par M. Foucault (1975). Un tel esprit se révèle également, de façon plus ténue, dans l'importance accordée aux notes (certains étudiants citant les notes obtenues aux différents devoirs, d'autres expliquant faire leurs devoirs mais ne pas les renvoyer par peur des notes). Voilà peut-être un premier éclairage sur cette espèce de pauvreté tant quantitative que qualitative des échanges sur les forums repérée par J. Audran (2005) puisque, dans cette logique, une question ne fait pas appel à un débat mais à une réponse, une vérification, éventuellement une explication voire un jugement.

Pour fournir ces réponses, personne ne paraît ainsi être mieux placé que le tuteur considéré comme un expert, ce qui explique sans doute l'habitude prise de lui envoyer directement des messages. Toutefois, en tant qu'inscrit dans ce dispositif institutionnel, ce tuteur appelé « professeur » par les étudiants, est également, maître d'œuvre de la sanction diplômante. Aussi semble-t-il difficile de s'adresser toujours à lui quand bien même ses mots d'esprits participants à l'animation du forum le rendent sympathique. C'est alors auprès d'un autre expert, mais cette fois-ci extérieur au dispositif de formation, qu'est ainsi fait appel. Le professeur particulier s'insère dans un autre contexte, celui d'un cadre spatio-temporel d'emblée défini comme moment d'échange. Force est effectivement de noter, qu'alors qu'une des explications principales du choix du mode distancié d'apprentissage est justement, la rupture des contraintes spatio-temporelles liées à l'activité de formation en présentiel, les étudiants déclarent pour la plupart qu'ils aimeraient que davantage de salons et de regroupements soient prévus, c'est-à-dire d'espace-temps associant « la fonction d'échange et d'usage de la formation »¹⁴⁴, légitimant la prise de contact avec l'autre même si celle-ci n'est pas forcément aisée¹⁴⁵. Comment les tuteurs supposés accompagner les apprenants appréhendent-ils de tels décalages entre pratiques individuelles et besoin d'échange ? Entre l'accompagnement qu'ils sont censés fournir et l'activité d'autoformation des apprenants, quel est leur usage des dispositions technico-pédagogiques et institutionnelles ?

¹⁴⁴ C. Debon (2002) note : « Plus qu'aucune autre médiatisation ou médiation (par exemple les regroupements technologisés synchrones ou asynchrones), les regroupements en présentiel associent la fonction d'échange et d'usage de la formation, le lien individuel et collectif donnant son sens et sa crédibilité au projet individuel de formation et en facilitant le parcours. »

¹⁴⁵ C'est alors tout le poids de l'environnement qui se fait ressentir. Les personnes ayant assisté aux regroupements disent ne pas avoir spécialement sympathisé avec d'autres personnes, l'apparence physique (tenue, âge, sexe) faisant notamment barrière.

4.2.3. *Vers un difficile accompagnement*

Rien ne semble pleinement remplacer le présentiel aussi bien d'après les apprenants que selon les tuteurs qui font ressortir le besoin de voir la réaction de l'étudiant pour estimer sa compréhension. Or, certains regroupements se font bénévolement comme l'explique le tuteur de géographie en concluant : « *c'est pas qu'ils veulent pas payer mais bon ils ont pas d'argent* » (L, 4717) et le travail des salons n'est pas pris en compte dans la rémunération des tuteurs qui considèrent leur salaire comme symbolique et la proposition de regroupements en présentiel et salons comme facultative. Cependant, de telles considérations semblent peu affecter leur activité. En effet, nous penchons sur les déclarations des tuteurs, nous remarquons la mise en œuvre de pratiques répondant aux représentations qu'ils se font des apprenants et de leurs besoins, représentations liées à leurs propres expériences d'apprentissage et d'enseignement. Ainsi, une tutrice ayant fait l'expérience personnelle du CNED apprécie la rapidité d'échanges permise par les TIC, un autre, étant passé par le DAEU présentiel, trouve confortable pour les étudiants de pouvoir poser leur question à n'importe quel moment du jour et de la nuit même s'ils n'ont pas immédiatement la réponse.

Le fait de ne pas avoir de déplacement et de pouvoir travailler en temps, lieu et rythme choisi est ainsi considéré comme un élément facilitateur du suivi de la formation ; comme un avantage tant pour les étudiants que pour les tuteurs qui peuvent animer un salon sans avoir affaire aux contraintes de la salle de classe. Certains tuteurs doivent toutefois composer avec une autre contrainte qui est celle des fuseaux horaires : pour permettre à tous de profiter des salons, ils cherchent à définir des moments convenant à tous ou proposent un deuxième rendez-vous synchrone pour les quelques apprenants géographiquement éloignés de la France métropolitaine où réside la majorité des étudiants. Le temps d'intervention du tuteur est donc toujours étroitement lié à celui des apprenants, de telle sorte qu'aucun d'entre eux n'est capable de déterminer avec précision le temps passé à lire ou répondre aux messages, ce dernier variant en fonction des sollicitations des étudiants. De même, de façon plus globale, l'activité du tuteur est rythmée par la préparation et la correction des devoirs et examens, par la préparation et l'animation des salons et regroupements en présentiel, moments de forte activité entre lesquels le travail peut être moindre.

Toutefois, à l'instar de ce que nous avons repéré dans les pratiques déclarées par les étudiants, les tuteurs notent une dichotomie quantitative concernant à la fois les acteurs et les rythmes de participation des apprenants : de temps en temps, certains étudiants posent des questions / la plupart du temps, peu écrivent des messages. Si la participation des étudiants aux espaces collectifs (forums, *chats*) est moindre dans le DAEU B relativement au DAEU A, dans les deux cas se trouve cette distinction entre une majorité silencieuse et une minorité active. Or, c'est en fonction de cette participation que s'organisent d'autres activités. En effet, comme nous l'avons vu, les rencontres synchrones n'étant pas déterminées dans le cahier des charges des tuteurs, ceux-ci les organisent comme ils

l'entendent voire n'en proposent pas. Ainsi, tandis que la tutrice d'allemand s'est mise à organiser des salons pour répondre à la demande de quelques étudiants, le tuteur de physique qui avait profité d'un regroupement pour répondre aux besoins des étudiants en leur faisant un véritable cours lors de la promotion précédente, n'a pas organisé de regroupement lors de la dernière année scolaire car les étudiants n'ont jamais répondu à sa proposition. Deux tuteurs de disciplines optionnelles dans le DAEU B déplorent ainsi la non réactivité des étudiants. Ne se manifestant pas et ne répondant pas aux sollicitations des tuteurs, les apprenants restent, pour la plupart, anonymes et ne donnent pas réellement l'occasion, à leurs tuteurs, d'exercer le rôle de guide. Après un « *sursaut de bonnes intentions au début* », c'est le silence qui domine, submergés par le niveau à atteindre alors qu'ils manquent de connaissances de base, les apprenants se découragent et n'osent peut-être plus se manifester à la fin de la formation par crainte, explique Yves (3428), de passer pour « *les ouvriers de la dernière heure* ». Ainsi, ses propositions demeurant sans réponse, il ne sait pas ce que deviennent les étudiants exceptions faites des démissions dont le tient au courant la secrétaire. Tout comme pour la septième promotion du DAEU A, dont Loïc se souvient en faisant part du sentiment de faire cours devant une classe vide, il s'agit souvent de faire avec une absence de réaction. Seule une poignée d'étudiants, généralement inscrits dans le DAEU A dont l'effectif est plus élevé, paraît profiter des possibilités de communication dont elle dispose et participer aux activités mises à sa disposition.

D'après leurs propos, les tuteurs semblent ainsi se représenter deux voire trois profils d'apprenants. En effet, certains tuteurs font une dichotomie entre les étudiants qui participent aux discussions présentes ou virtuelles et qui obtiennent le diplôme et ceux qui ne se manifestent jamais et qui n'atteignent pas le niveau leur permettant d'obtenir le diplôme. D'autres tuteurs ajoutent une troisième catégorie et présentent les profils d'étudiants de la façon suivante :

- Ceux qui participent c'est-à-dire rendent leurs devoirs, vont aux regroupements, communiquent sur la plate-forme. Ces derniers vont généralement tenir jusqu'aux examens qu'ils vont réussir.
- Ceux qui ne participent pas mais qui ont déjà un bon niveau, soit qu'étant bilingues ils n'aient pas besoin de travailler dans une langue étrangère, soit qu'ils aient été jusqu'en terminale. En dépit de leur manque de travail apparent, il est fort probable qu'ils achèvent avec succès leur formation.
- Ceux qui ne participent pas, sont absents des espaces de communication et ne rendent pas leur devoir alors qu'ils ont quitté le milieu scolaire depuis longtemps. Débordés par leurs activités quotidiennes ou/et la difficulté de rattraper le niveau requis, ils abandonnent ou échouent à l'examen.

Si la participation n'a pas d'impact sur le travail des seconds, elle peut en avoir pour les premiers et troisième non seulement en terme d'apprentissage mais également dans la mesure où le *tracking* des étudiants comprenant leur participation détaillée est pris en compte lors du jury en cas de résultats moyens. Or, peu d'étudiants semblent pouvoir être rattrapés grâce à leur participation si l'on prend en compte le constat fait par les tuteurs

selon lequel moins de la moitié d'entre eux rend des devoirs (Loïc) et à peine 10% rendent l'ensemble des devoirs¹⁴⁶ (Moustafa). Alors que l'accompagnement pédagogique est censé favoriser l'assiduité aux études et la réussite des étudiants, Yves manifeste son incompréhension face à un tel comportement. Il souligne ainsi le décalage entre les possibilités techniques dont les apprenants disposent et le peu d'usage qu'ils en font. Ce qui se présente initialement comme un dispositif innovant, « *intéressant* » car permettant de « *changer un tout petit peu de la routine face aux élèves* » (Y, 0051) apparaît donc comme ayant des limites tant au point de vue de la mise en oeuvre d'une formation de type socioconstructiviste que de l'appropriation et de l'instrumentation des outils technologiques.

4.3. De l'homme à la machine ou l'influence des contraintes techniques et représentations sur les pratiques de formation

Entre souhait d'échanges et isolement, l'attitude des apprenants semble paradoxale et conduit à examiner de plus près les représentations liées aux choix d'usages déclarés des outils potentiellement mobilisables à des fins de communication et d'accès, voire, de construction des savoirs. Autrement dit, dans quelle mesure les contraintes techniques perçues expliquent-elles ces non usages ? Présupposant que les artefacts jouent un rôle de médiation inter et intra pratiques de tutorat et d'apprentissage, nous allons nous intéresser aux représentations des tuteurs et apprenants afin d'expliquer leurs activités conjointes. Remarquant des appréhensions variant selon les individus mais communes aux deux types d'acteurs, nous choisissons de ne pas dissocier représentations des apprenants et tuteurs.

4.3.1. Entre diffusion et choix technologiques

Des tablettes d'argile en Mésopotamie aux supports numériques actuels, du papyrus à la clef USB, l'homme n'a cessé de concevoir des technologies permettant la conservation et la diffusion de données dans l'espace et le temps. Si, d'après J. Perriault (2002, p. 12), « numériques ou non, les machines à communiquer produisent et transmettent [...] des simulacres, ce qui nous interdit de les dissocier, du point de vue de l'usage, des dispositifs antérieurs, tels que lanterne magique, téléphone et autres appareils audiovisuels », il

¹⁴⁶ Les étudiants étant rares à rendre les devoirs proposés par les tuteurs, ces derniers prennent le temps de détailler les corrections de copies afin de compenser ce qui ne peut être dit en présentiel. Par la suite, les étudiants ne posent pas de questions relatives au corrigé, les tuteurs en concluent que cela convient aux étudiants. Seule une partie des étudiants se présente aux examens. Les résultats varient fortement en fonction des étudiants et ne sont pas forcément toujours en rapport avec le nombre de devoirs renvoyés si l'on en croit la tutrice d'allemand. Cependant, les acquis linguistiques permettant à certains de se concentrer sur d'autres disciplines sont des cas particuliers, le tuteur de géographie pense quant à lui que les résultats sont quelque peu liés au rendu des devoirs. Il serait donc intéressant d'avoir une vision plus générale mais les tuteurs ne participant pas forcément à l'ouverture des copies anonymes ne savent pas à qui ils ont attribué telle ou telle note et les relevés d'activités (*trackings*) n'incluent ni le nombre de devoirs renvoyés ni la participation aux salons.

convient cependant de s'intéresser aux contraintes techniques et imaginaires sociaux jouant un rôle important dans les choix d'usages de technologies présentes depuis plus ou moins longtemps dans la vie quotidienne et le champ de la formation. Bien que les possibilités de médiatisation soient grandes, l'informatique n'en reste pas moins un objet incapable de réflexion. C'est ainsi que l'auteur-tuteur d'histoire explique avoir rencontré des problèmes pour insérer des questions ouvertes lors de l'élaboration des QCM : « *c'est bête enfin je veux dire quand je mets ma réponse moi textuellement si vous répondez pas le même mot il va vous dire non* » (M, 1826). Ces tests interactifs, tout comme les leçons, contiennent des erreurs souvent mises en avant par les apprenants et tuteurs. En effet, si nombre d'apprenants contrôlent leurs acquis par l'intermédiaire des tests interactifs et que quelques uns disent les imprimer, les autres expliquent avoir abandonné leur usage en raison des fréquents dysfonctionnements techniques rencontrés. De plus, alors que ces tests vieillissent, les tuteurs n'ont pas la possibilité d'intervenir : « *le système fait que je veux ajouter un cours complémentaire, et je peux pas modifier le cours qu'il y a dedans.* » (L, 2039) Ainsi, à un premier niveau, c'est la fonctionnalité liée aux choix organisationnels et l'efficacité même des technologies « modernes » qui sont quelquefois remises en cause et avancées pour expliquer le recours à des technologies plus anciennes. A une exception près, tous les apprenants disent effectivement user d'autres supports d'information afin de compléter les cours et chercher réponses à leurs questions. Certains de ces recours semblent aller de soi de telle sorte qu'ils ne les évoquent pas spontanément¹⁴⁷. Tel est le cas du recours aux usuels, manuels et autres ouvrages pourtant pratique courante. Alors que les étudiants disent apprécier les cours proposés sur la plate-forme, nous comprenons effectivement peu à peu que, s'ils les trouvent « complets », ce n'est pas tant par rapport au sujet traité que comparativement à la prise de notes. Certains étudiants évoquent ainsi ce confort d'accès à des cours clairs et sans manque apparent mais non, pour autant, suffisants. C'est pourquoi, afin que ces derniers prennent sens, des informations sont recherchées ailleurs, principalement dans les ouvrages et notamment ceux visant à la préparation du baccalauréat, mais aussi sur d'autres sites internet ou dans les documentaires télévisés. Ainsi, loin de l'opposition entre « la Galaxie Gutenberg » et « l'ère électronique » prévue par M. Mc Luhan (1962/1967) nous voyons que les étudiants optent pour une complémentarité des technologies et tendent à lire les messages d'un forum presque comme un livre s'écrivant au jour le jour, mêlant souhait de sentir la présence de l'autre sans pour autant dévoiler la sienne.

¹⁴⁷ une étudiante (Sophia) parlant de sa façon de travailler les cours raconte : « *j'les imprime, j'les anotes, j'fais des recherches à côté pour avoir des compléments et puis j'apprends la leçon, j'fais des... j'fais les exercices via le site et après j'fais l'auto-évaluation. Tu me dis que tu fais des recherches à côté, où ça ? Par internet surtout. Donc, bon ben j'tape, par exemple en géographie, j'tape le sujet de géo et pis on voit déjà c'qui... Tu tapes dans quoi ? dans google.* » Quand je lui demande si elle se sert d'autres choses pour compléter ses cours : « *non, ben j'lis le journal normal* », je lui demande alors si des supports telles que les anabac ne lui servent pas, elle répond que « *si, pour les devoirs* » et précise « *pour la méthodologie, pour les compositions, pour les études de documents, parce que bon c'est un nouveau programme.* » Lorsque je poursuis alors pour savoir si elle se sert d'autres livres : « *non, j'me suis aussi acheté des livres de maths, aussi, parce que bon, il faut, et puis c'est tout* ». Les ouvrages ne lui viennent donc pas directement à l'esprit lorsqu'on parle de support d'apprentissage, elle n'évoque spontanément que ce qu'elle trouve sur internet et, même lorsqu'arrive la catégorie « livre » elle dit non puis explique que si, elle consulte d'autres sources, en l'occurrence des livres de mathématiques.

Par ailleurs, des cours au clavardage en passant par les tests interactifs, nous remarquons que tout est souvent imprimé, laissant ainsi supposer que si les TIC sont utilisées, plutôt aisément, à des fins d'accès aux savoirs, la médiation qu'elles opèrent se fait davantage ressentir que celle des technologies plus anciennes. Le papier et l'encre sont donc loin d'être désuets dès lors qu'ils permettent à l'apprenant de « monopoliser son attention sur ce qu'il doit apprendre et non sur les modes d'accès au savoir. » (Battaglia, 2001, p. 54) En effet, aussi bien dans les récits des tuteurs que des apprenants se note une certaine préférence pour des technologies faisant partie de l'environnement familial quotidien, technologies souvent plus anciennes et jugées plus fonctionnelles que celles intégrées sur la plate-forme. Ainsi, bien que l'envoi de devoirs par fichiers joints soit plus rapide que par la poste, l'écriture de devoirs comportant des symboles mathématiques est plus laborieuse par *Word* que sur papier d'après les tuteurs et étudiants du DAEU B. Mais alors que ces derniers y voient une particularité liée à leurs disciplines (mathématiques, physiques, chimie), la tutrice d'allemand dit également préférer les devoirs sur support papier expliquant que leur correction prend deux fois plus de temps sur support informatique. Evoquant, elle aussi, la spécificité de sa matière où un « n » n'est pas un « m », elle illustre ses propos par la difficulté de cibler les lettres à corriger avec les outils bureautiques.

L'intermédiaire des TIC est considéré comme avantageux en terme de communication relativement au courrier postal en raison de sa rapidité mais comme contraignant relativement aux pratiques habituelles d'enseignement et d'apprentissage en présentiel. La tutrice de chimie part effectivement de cette différence entre présentiel et distance pour exprimer les difficultés rencontrées : « *Nous on dessine, on explique, on fait des explications qui sont difficiles à donner euh, par mail quoi. Je sais que, à un des étudiants que j'avais, je lui ai téléphoné.* » (D, 0220, 0240) La médiation opérée par les différentes technologies n'est pas appréciée de façon uniforme puisque le téléphone semble moins contraindre l'échange que les *mails*. Pourtant, l'exemple apparaît étrange dans la mesure où ce qui est lié au face-à-face n'est pas le discours de vive voix mais le dessin. Or, une représentation concrète est davantage susceptible d'être réalisée et envoyée par courrier électronique que par téléphone. La préférence pour ce dernier moyen de communication est donc probablement due à l'ancienneté de son intégration dans la vie quotidienne (Perriault, 1989) expliquant que son rôle d'intermédiaire soit moins ressenti par certains tuteurs et étudiants.

Même si l'ensemble des étudiants interviewé déclare s'adresser directement au tuteur en empruntant la voie du courriel à destinataire unique, l'usage du courriel adressé au tuteur reste alors limité. Certains étudiants avouent ne pas oser ou qu'il leur a été indiqué que les tuteurs ne répondraient qu'à un nombre restreint de questions et préfèrent « économiser leurs cartouches » en cas d'absolue nécessité. Une étudiante ayant échoué aux examens regrette ainsi de ne pas avoir posé ses questions en temps venu, d'autant plus qu'elle s'est finalement rendu compte que les tuteurs répondaient aux messages au-delà de la limite annoncée. D'autres étudiants font part de la différence entre des explications

orales et écrites. L'un d'entre eux raconte notamment ne pas avoir été totalement satisfait par la réponse que lui a envoyée un tuteur via le courrier électronique. Plutôt que de demander un complément d'information à ce dernier, cet étudiant a préféré chercher par lui-même et commencer à prendre des cours particuliers et il n'est pas le seul dans ce cas. Dès lors, il devient difficile pour les tuteurs de ramener ces étudiants vers l'échange de courriers électroniques. La tutrice précédemment citée précise effectivement que, contrairement à l'appel téléphonique, l'interlocuteur visé par le courriel peut ignorer le message reçu. Considérant que les « *intermédiaires* » (D, 2113) séparent les interlocuteurs, cette tutrice dit généralement contacter le directeur d'exploitation tout comme les apprenants par téléphone. Elle exprime effectivement sa difficulté non seulement à expliquer ce qui est relatif à sa matière mais aussi à être en contact avec les étudiants pour les motiver par *mail* : « *moi par téléphone je veux bien mais... par message je sais pas* » (D, 0453). L'existence d'intermédiaire, si elle n'est pas absente de la salle de classe où le bureau fait office de « *barrière* » (D, 1408) n'est ainsi pas de même nature, la médiation serait-elle davantage ressentie en raison du caractère asynchrone de la communication par courriel ?

4.3.2. Outils de communication synchrone : vers des échanges plus directs ?

Tandis que le tutorat à distance permet de choisir ses temps et lieux d'activité (les tuteurs travaillent généralement chez eux) et évite d'avoir à « *tenir sa classe* » (D, 1423) ou de « *faire boire des ânes qui n'ont pas soif* » (K, 1103), il remet en cause la relation pédagogique s'exerçant dans le face-à-face. Rien ne semble pouvoir remplacer la possibilité d'envoyer un étudiant au tableau, de faire la démonstration devant lui et percevoir son attitude et son regard en retour. Le présentiel reste donc un idéal dont les tuteurs cherchent à se rapprocher. Les difficultés ressenties par certains étudiants et tuteurs semblent effectivement liées à la médiatisation de la communication et au décalage temporel qu'elle inclut. Loïc explique ainsi avoir lancé la mode du clavardage, c'est-à-dire de la discussion synchrone dans un salon virtuel. En en proposant toutes les deux semaines, il paraît être celui qui organise le plus de salons. Toutefois, s'interrogeant sur la portée réelle de ses actes, devant composer avec les contraintes techniques liées à l'usage du *chat* et au temps passé pour une rémunération jugée insuffisante, il tend à revoir cette pratique à la baisse. Portée des échanges et contraintes techniques semblent liées en ce sens où il ne sait pas qui assiste vraiment aux salons¹⁴⁸, l'indicateur de présence étant relatif à la connexion sur la plate-forme dans son ensemble et non pas à celle sur les différents espaces virtuels qu'elle intègre. De plus, deux autres contraintes rendent difficile l'usage

¹⁴⁸ s'il est possible de savoir qui est connecté, il est impossible de déterminer le lieu fréquenté parmi les multiples espaces de la plate-forme : « *il y a un pingouin qui montre le nombre d'inscrits et leurs noms, mais ils ne sont pas obligatoirement au salon. Ça veut dire que bon, la plate-forme n'est pas assez performante donc l'embêtant aussi c'est qu'on voit tous les gens qui entrent et qui sortent de l'agora de la plate-forme, et bien ils rentrent et ils sortent. Alors on leur dit « bonjour, coucou, ça va? » et en fait ils ne nous écoutent pas, parce que c'est comme si on était au milieu d'un passage, et les gens passent.* » (L, 1338).

du *chat* : le fait que les propos s'effacent toutes les dix minutes ce qui implique de récapituler ce qui a précédemment été dit aux retardataires, d'une part, et d'enregistrer à la même fréquence, pour conserver la trace des échanges, d'autre part. Enfin, s'il est contraignant mais possible d'organiser des salons à des horaires convenant à tous où d'en proposer à d'autres moments pour les étudiants vivant à l'étranger, il est, par contre, plus difficile de communiquer avec plusieurs étudiants en même temps. Le tuteur n'a pas fini de répondre à une question que plusieurs autres se sont déjà additionnées.

Dès lors que le *chat* pose de tels problèmes, même la communication synchrone apparaît plus délicate que celle de vive voix dans la mesure où il faut plus de temps pour écrire que pour parler et où il est plus difficile d'instaurer des tours de parole. La communication synchrone est perçue comme contraignante en raison du passage par l'écrit et des décalages temporels ainsi occasionnés aussi brefs soient-ils. C'est ainsi que la tutrice d'allemand est contente de ne tutorer qu'un petit groupe et que le tuteur de géographie, qui a affaire à un groupe plus important que celle-ci, parle effectivement de « surcharge » (L, 1030) liée au contraste entre la rapidité et la profusion des questions, d'une part, et le temps de réponse du tuteur, d'autre part. La difficulté est donc due au fait qu'il s'agisse là d'une communication écrite¹⁴⁹ dont les possibilités et le statut même sont sources d'interrogation pour la tutrice d'allemand s'intéressant au *chat*: « *Alors est-ce que c'est de l'expression orale? Est-ce que c'est de l'expression écrite? A mon avis c'est euh, un troisième type. [...]C'est pas de l'oral pur parce que il y a pas la spontanéité de l'oral. Vous pouvez quand même prendre votre temps, pour taper au clavier. C'est pas de l'écrit pur parce que vous pouvez pas, pas revenir en arrière si vous avez fait une faute, que vous avez pas le temps de chercher dans le dictionnaire, etc. A mon avis c'est, c'est intermédiaire.* » (K, 10631). Aussi les artefacts technologiques les plus récents sont-ils appréhendés comme créant des formes de communication intermédiaires à ceux antérieurs.

Bien que les forums ou *mail* permettent une communication asynchrone et le *chat* une communication synchrone, le tuteur d'histoire considère ainsi que « *c'est la même chose* » (M, 0818). En effet, bien que ce tuteur n'argumente pas cette affirmation, on constate que « l'important pour les apprenants n'est pas tant que l'interaction avec le formateur ait lieu ou non sous forme d'une communication synchrone, mais surtout que l'obtention d'une aide puisse être synchronisée avec les difficultés qu'ils rencontrent » (Dieumegard, Clouaire et Leblanc, 2006, p. 219). Par ailleurs, qu'il s'agisse de *chat* ou de forum, l'utilisation des technologies fait, dans tous les cas, appel à certaines compétences que non seulement l'ensemble des étudiants mais également celui des tuteurs n'a pas forcément¹⁵⁰. C'est ainsi qu'une tutrice en étant à sa première année de tutorat, n'a pas proposé de salons à ses étudiants notamment parce qu'elle ne sait pas comment « *l'initier* » (D, 1729). Cette dernière semble avoir appris à utiliser *eLisa* en même temps que les étudiants lors du

¹⁴⁹ parce que « *c'est assez fastidieux d'écrire un message, de... on parle quand même plus vite qu'on écrit* » (K, 3923)

¹⁵⁰ D'où la nécessité de développer la formation des tuteurs comme le met en avant D. Laurillard (2007) pointant les ambitions de l'enseignement au 21^{ème} siècle.

premier regroupement. De même, bien que familier de pratiques telles que le *chat* qu'il propose depuis quatre ans, le tuteur de géographie regrette également un manque de formation et de fonctionnalités¹⁵¹. Peut-être est-ce également un tel manque de formation qui affecte la pratique des apprenants. En effet, les entretiens menés auprès des étudiants révèlent que, parmi les « machines à communiquer » dont ils disposent, le clavardage, paraît être la possibilité de communication la moins exploitée. Toutefois, au-delà des lacunes en terme de savoir-faire concernant la communication dans les salons, c'est le manque de plaisir lié à cette façon de communiquer qui est avancé comme premier argument en défaveur de cet outil. Ainsi, alors qu'un informaticien ayant obtenu le DAEU explique son non usage du *chat* par les problèmes techniques rencontrés lors de premiers essais, ce qu'il présente comme des « *dysfonctionnements récurrents* », ne semble pas être le seul facteur en jeu puisqu'il dit plus loin détester clavarder en déclarant qu'il n'a plus l'âge, qu'il préfère téléphoner. Le goût pour le *chat* semble effectivement lié à l'âge dès lors que les étudiants expliquant ne pas aimer ce moyen de communication sont plus âgés (49 et 38 ans) que la moyenne des étudiants interviewés (30 ans). Ceci ne veut pour autant pas dire que les plus jeunes se chargent de l'animation des salons. Si ces derniers clavardent, c'est en dehors du dispositif de formation sur des sites liant les internautes en fonction de leurs intérêts personnels. Nos observations rejoignent ainsi celles de B. Bastard et V. Glikman (2004, p. 270) sur les rapports d'usages s'instaurant entre offre et demande éducative dans une FOAD proposée par le CNAM :

Questionnés sur le degré d'utilité des regroupements, du forum et des chats, les apprenants assidus placent unanimement les regroupements en première position, 18 sur 20 les jugent indispensables » et la moitié d'entre eux déclarent en souhaiter davantage. Le forum, quant à lui, n'est perçu comme indispensable que par 9 répondants. Les chats viennent en dernière position, estimés indispensables par seulement 2 apprenants, utiles par 7, mais assez peu utiles par 11 répondants et 4 seulement souhaiteraient qu'ils soient plus nombreux.

4.3.3. Des outils aux échanges : vers quelle appropriation des moyens de communication ?

A considérer, comme le fait D. Boullier (2001), que choix techniques et pédagogiques sont inséparablement liés dans la conception de tout enseignement, la pédagogie socio-constructiviste que Francis a souhaité mettre en œuvre se devine dès l'entrée sur la plate-forme. En effet, bien que les tests dits d'auto-évaluation – pouvant davantage être perçus comme des tests d'auto-contrôle en ce sens qu'il s'agit de « vérification des acquis » (Vial, 2000, p. 182)- relèvent d'un modèle béhavioriste (De Vries et Baille, 2006), toute entrée sur la plate-forme est conditionnée par un choix de l'étudiant et de nombreux outils visent

¹⁵¹ « On a eu une petite formation pour naviguer dans la plate-forme et tout mais il faudrait tout de même une formation informatique un peu plus ... pour certain bon ce n'était pas performant ce serait bien de pouvoir utiliser la webcam et autre (mmm) ce serait bien dans ce cas là on pourrait voir aussi ... je veux dire faire un cours non seulement par internet mais oralement quoi comme un peu des visioconférences qu'on fait maintenant quoi. » (L, 2418)

la communication entre les différents acteurs de la formation. Toutefois, apprenants comme tuteurs insistent sur le moindre usage ou le détournement de la plupart des outils proposés à des fins de formation. C'est ainsi que, confortant l'appréhension des usages sociaux en terme d'instrumentation/ instrumentalisation, l'activité des apprenants met en relief ce qu'il serait tentant d'appeler une « latitude dispositif d'usage instrumental ». Nous avons effectivement constaté que les étudiants perçoivent des prescriptions conditionnant l'utilisation des technologies aussi bien sur le plan technique (un salon est fait pour le clavardage, on y écrit difficilement un long courrier d'un seul trait, par exemple), que pédagogique (les tuteurs encouragent les étudiants à interagir), ou institutionnel (notamment en terme d'attentes et moyens de contrôle du jury). Ces formes de prescription ne se recoupant pas complètement (à l'instar de l'encouragement au travail collaboratif tandis que la validation du diplôme se fait sur examen individuel), les apprenants ont d'autant plus de facilités à ne s'approprier qu'une partie des usages prescrits voire à en créer de nouveaux comme le met également en relief D. Paquelin (2004) avec l'idée de « genèse dispositifive »¹⁵². C'est ainsi que, parmi les usages potentiels d'outils technologiques, les pratiques mises en œuvre par les étudiants à des fins d'apprentissage sont susceptibles de s'inscrire sur une palette plus large que celle imaginée aux différents niveaux de conception du dispositif ainsi que nous tentons de l'illustrer avec le schéma suivant :

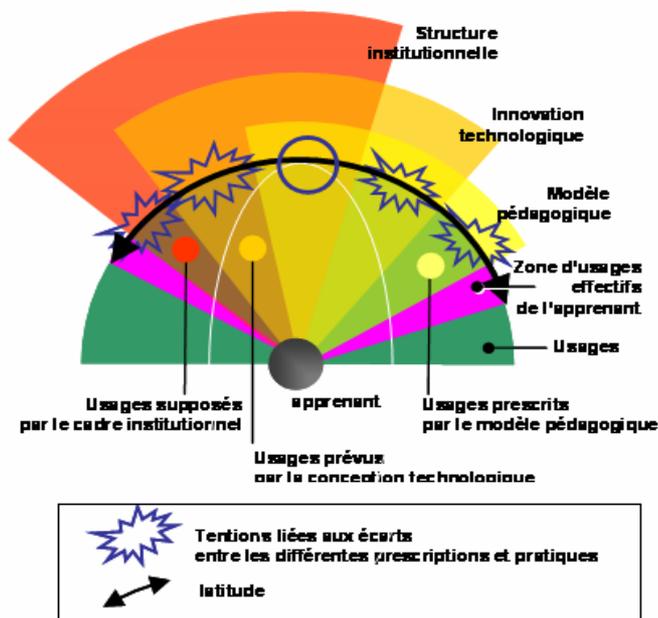


Figure 6 : Latitude dispositifive d'usage instrumental

¹⁵² « Ce processus est défini comme l'actualisation « écologique » des composantes du dispositif prescrit qui par recombinaison d'éléments issus d'espaces-temps sociaux hétérogènes, initie et régule un *dispositif vécu*. L'écologie est retenue dans sa dimension composite en cela qu'elle résulte de la convergence de zones d'acceptation des différentes catégories d'acteurs engagés dans ce processus : l'institution, les tuteurs, les apprenants. Cette genèse est une coconstruction régulée et régulatrice », (Paquelin, 2004, p. 163).

De tels usages sont notamment influencés par les contraintes techniques qui se font plus ou moins explicitement ressentir. Si la majorité des étudiants, à l'instar de celle des tuteurs, présente ainsi cet environnement de formation comme « bien fait », cette première approche positive s'accompagne, en effet, généralement d'un « mais » auquel fait suite l'évocation de dysfonctionnements des tests interactifs, la non certitude qu'un message soit reçu lorsqu'il est envoyé par courriel, l'attente liée à l'asynchronisme et même les plus brefs décalages temporels inhérents au clavardage où propos des uns et des autres semblent quelquefois plus se croiser que se répondre. Autant d'éléments appréhendés comme des freins à l'usage de tel ou tel outil jugé utile mais non pleinement satisfaisant. De plus, alors que ces étudiants apprécient globalement les dispositions techniques et considèrent la plate-forme comme facile d'accès en dépit de leurs moindres compétences techniques, ceux ayant davantage de compétences en ce domaine jugent cet environnement comme trop complexe et impersonnel¹⁵³.

Aussi une apprenante se demande-t-elle si la volonté de faire une plate-forme conviviale ne l'a pas rendue inaccessible. Avec cette idée d'individualisation revient donc le souhait d'une centration sur soi plutôt que d'une ouverture sur les autres comme le suggère le fait de prendre des cours particuliers plutôt que de travailler en groupe d'étudiants, de lire les messages pour voir s'il y a quelque chose à en tirer plutôt que d'en écrire sans être sûr d'avoir une réponse conforme à ses attentes et en temps souhaité. En bref, demeure un usage individualisé aussi bien des technologies plus anciennes tels que les livres, que des technologies plus récentes de l'information et de la communication. Logique d'individualisation qui, si elle implique bien un détournement d'usage dans le cas d'artefacts tels que les forums ou salons, n'en est pas pour autant individuelle puisqu'on remarque effectivement une diffusion de ce mode opératoire qui semble, dès lors, prendre la forme d'une « zone de valeur fonctionnelle partagée » : on ne va pas clavarder parce que personne ne le fait, on n'envoie pas de message sur le forum parce que, n'en ayant jamais beaucoup envoyé, on ne se sent pas faire partie des groupes constitués etc. apparaissent ainsi comme autant de consensus implicites inhérents à l'usage du dispositif.

En se référant à la distinction entre « modèle fonctionnel » - concernant l'utilisation de l'outil pour la réalisation d'une tâche - et « modèle hédoniste » - renvoyant à l'instrumentalisation de l'outil à des fins de plaisir – proposée par J. Perriault (1989, p. 216), nous pouvons concevoir l'usage du clavardage comme se nichant davantage dans le second modèle. Mais est-ce à dire que *chat* et formation sont inconciliables ? Pas forcément, d'une part, bien qu'ils ne clavardent pas, certains étudiants disent apprécier de pouvoir « imprimer » les salons ayant eu lieu. D'autre part, une jeune étudiante explique clavarder avec d'autres étudiants de sa promotion mais non pas sur la plate-forme. Un petit

¹⁵³ A ce sujet, A. Jézégou (2002, p. 46) remarque que, dans la plupart des FOAD, « les parcours sont standardisés bien que présentés comme "personnalisés"; les contenus médiatisés sont décomposés en séquences logiques allant jusqu'à la granularisation des savoirs; l'accompagnement pédagogique est régi par une logique de contrôle institutionnel; la communication médiatisée est tirée par les avancées technologiques du moment.[...]les objectifs et les moyens médiatisés d'apprentissage sont imposés; l'autoformation est le plus souvent prescrite et plus ou moins accompagnée. »

groupe d'étudiants communiquant par l'intermédiaire d'un autre outil de communication synchrone, *msn*, s'est ainsi formé.

De même, des groupes semblent se constituer sur le forum. Ainsi certains étudiants expliquent regarder les messages, s'aider des réponses aux questions posées par d'autres, mais ne pas en écrire ou très peu : « *c'est toujours les mêmes gens qui discutent, quelque part heureusement qu'ils sont là parce que c'est grâce à eux qu'il y a plus ou moins de la vie* » (M, 5601), peut-on entendre dire tout en voyant se dessiner la « société de contact permanent » évoquée par J. Perriault (1989, p. 229), société née de l'imaginaire social et dans laquelle « entendre est plus important qu'écouter, voir que regarder, atteindre plus qu'échanger. » Le forum évoqué est celui de l'Agora, place publique de *Pegasus*, ou tout peut-être communiqué en contraste avec les forums disciplinaires, plus spécifiques et donc a priori moins fréquentés. Cette fréquentation du forum généraliste n'est cependant pas synonyme de participation, puisque, à une exception près, les étudiants rencontrés y envoient peu de messages. Là encore, cela peut paraître étonnant, notamment dans la mesure où, de même que les trois seuls sujets se présentant comme actifs sur le forum et qui ont passé avec succès les examens, plusieurs étudiants associent échanges sur le forum et réussite. Bien que, cette association reste apparemment de l'ordre du oui-dire, de remarques effectuées par les « professeur-tuteurs » et que d'autres instruments sont envisagés afin de pallier les manques occasionnés par la distance, tout en évitant les inconvénients des déplacements nécessairement engendrés par les regroupements, les artefacts techniques sont non seulement perçus sous l'angle de leurs limites et contraintes d'utilisation mais aussi sous celui des possibilités qu'ils offrent.

L'évolution des technologies de même que leur diffusion est ainsi susceptible de participer à un développement progressif d'usages de TIC à des fins de formation. Après quelques années d'activité certains tuteurs repèrent effectivement une progression des étudiants qui, au fil du temps, apprennent à se servir des outils mis à leur disposition. La manipulation des outils n'est ainsi pas présentée comme un facteur susceptible d'expliquer la faible communication des apprenants actuels d'autant plus que l'évolution et la diffusion des technologies et notamment de l'ADSL ont facilité l'activité des étudiants. Loïc explique ainsi : « *on s'est rendu compte, au fur et à mesure des promos, le fait que les, on va dire les étudiants, sont un peu plus à l'aise avec l'informatique, ça se passe mieux. Parce qu'au début, il y avait quand même une grande difficulté pour communiquer.* » (L, 0736). Outre la familiarisation avec de tels outils, le passage de *WebCT* à *eLisa* est appréhendé positivement, la seconde étant considérée comme « *simplifiée* », « *plus ergonomique* » (Y, 4046) et comme rendant « *les choses plus personnelles* » (K, 4133) en raison, notamment, de la possibilité pour chaque acteur d'afficher une photographie. Cette dernière possibilité a fait l'objet d'une certaine instrumentation par certains. La tutrice d'allemand déclare ainsi avoir mis une photo d'elle buvant une bière berlinoise ce qui lui donne l'occasion de faire un petit commentaire culturel ; de même, elle se sert des photos mises en ligne par les étudiants pour chercher à comprendre leur caractère et avoir des indices concernant le mode sur lequel la conversation peut être abordée.

Certaines formes d'interaction semblent donc, malgré tout, se développer. En effet, après une première période plutôt timide, quelques étudiants sont devenus de plus en plus participatifs. Le directeur d'exploitation explique ainsi que, bien que la forme des savoirs académiques ne soit pas favorable au travail collaboratif souhaité, échappant à toute tentative d'organisation, cette forme de travail semble toutefois s'être mise en place spontanément, au fur et à mesure de l'histoire du dispositif. Les promotions se chevauchant, les pratiques s'enrichissent ainsi progressivement, donnant naissance à une véritable communauté¹⁵⁴ d'apprenants échangeant sur des sujets liés à la formation aussi bien que sur des thématiques plus privées. Dès lors, bien que certains ne participent pas aux conversations, Charles considère que les apprenants ayant besoin de soutien ont les moyens de le trouver. Le forum généraliste de l'Agora, ouvert à l'intervention de tous les acteurs indépendamment de leurs groupes ou statuts, est présenté comme le lieu essentiel de cette vie. Alors que, pour les étudiants ayant passé avec succès les examens, la cérémonie officielle de remise des diplômes marque un retour à une vie normale, cette dernière est difficile pour ceux dont la formation rythmait fortement la vie : « *à la fin de l'examen ils ne peuvent plus se déconnecter jusqu'à aujourd'hui ils rentrent chez eux, ils allument Pegasus, ils pensent Pegasus, ils dorment Pegasus, ils parlent Pegasus c'est-à-dire que là ils sont en manque de ... quelque chose, de connexion, de travail ... ils peuvent plus s'en passer c'est clair faut voir sur les forums on ne sait pas quoi faire* » (M, 3944). Caractéristique de la huitième promotion du DAEU A, présentée comme « exceptionnelle » en raison de la dynamique impulsée par une étudiante très participative, une telle animation ne semble pas encore avoir investi le forum de l'Agora du DAEU B plus récemment créé, de telle sorte qu'il est envisagé de fusionner les deux forums généraux en vue de dynamiser le second. Dès lors, les pratiques de formation des divers acteurs semblent rejaillir sur le dispositif tel qu'il était initialement dessiné.

4.4. Dynamiques à l'œuvre dans l'économie du dispositif : entre flexibilité et rigidité

Bien que s'accordant avec M. Vial (2000, p. 133) sur la distinction entre « le dispositif, vécu, réel (existant, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non), [et] le document sur lequel, au mieux, est relaté ce dispositif réel » et sur l'importance de l'activité de l'apprenant sans lequel il n'y a pas d'apprentissage, notre objet d'étude nous amène à aller plus loin dans le rôle de l'apprenant et à revoir la conception du dispositif en fonction de ses acteurs et de leurs rôles. En effet, notre appréhension du dispositif ne se limite pas au dispositif pédagogique conçu par un enseignant pour former ses étudiants à une tâche particulière. Il comprend, certes, de telles pratiques mais dans une moindre mesure en ce sens que l'étudiant inscrit sur *Pegasus* participe à une formation à distance impliquant de sa part un travail d'autodirection voire d'autoformation. Ainsi, si les tuteurs favorisent la

¹⁵⁴ Nous détaillerons ce point avec l'analyse de messages postés sur le forum généraliste.

mise en œuvre de situations d'apprentissage collaboratif, par le biais de regroupement en présentiel ou de réunions synchrones, le dispositif de formation n'est pas entre leurs mains, pas plus qu'entre celles des concepteurs du dispositif ou des cours, ni même qu'entre celles des étudiants. En d'autres termes, il ne dépend pas d'un type d'acteur ou d'un champ (institutionnel, technologique, pédagogique, etc.) mais des actions des différents acteurs sur les dispositions des différents champs. C'est ainsi que, dans cette dernière partie du chapitre 4, nous proposons une reconsidération plus globale et complétée des données issues de l'enquête exploratoire.

4.4.1. Interdépendance des différents niveaux de dispositions et spécialisation des tâches

L'organisation de *Pegasus* tout comme celle des autres campus numériques (Miladi, 2006) repose sur une forme d'allocation des tâches relevant du modèle d'organisation taylorien de la double spécialisation horizontale et verticale du travail. Ainsi, en ce qui concerne la division horizontale, nous avons vu que la production de l'offre de formation relève d'acteurs aux fonctions distinctes : le comité de pilotage définit les fonctions et cahiers des charges, les administratifs créent les contrats, les auteurs créent les contenus de cours, les développeurs les mettent en ligne, les tuteurs accompagnent et évaluent les apprenants etc. Notant qu'une telle division est caractéristique des campus numériques proposant une formation diplômante conjuguant cours en ligne et suivi tutorial, S. Miladi (2006) constate que « la conception d'un cours en ligne demeure un travail autonome ». Cette tendance se retrouve, cependant un peu moins marquée, sur *Pegasus* : si dans certains cas (comme nous l'avons vu pour les mathématiques), les tuteurs semblent coopérer pour la production des cours, cette coopération est loin d'être systématique. En effet, le comité de pilotage ne prévoit pas de telles concertations entre auteurs et, si l'autonomie n'est pas totale, c'est simplement dans le sens où est créer un statut d'auteur-coordonnateur supposé assurer la répartition et la cohérence du travail entre les différents auteurs de sa discipline. Toutefois, certains auteurs produisant à eux seuls la quasi-totalité des cours, toute coordination ou échange semble impossible et il en va de même en ce qui concerne l'activité des tuteur-coordonnateurs qui sont souvent les seuls tuteurs de leur discipline, l'activité de coordination étant alors essentiellement symbolique. A l'inverse, alors qu'il n'est pas prévu de distinction en terme d'acteurs en ce qui concerne les fonctions d'auteurs et de tuteurs, les premiers étant invités à devenir les seconds, une spécialisation des tâches a lieu, de fait, par le désistement d'auteurs ne souhaitant pas exercer la fonction de tuteur et, conséquemment, l'embauche d'acteurs tutorant des cours qu'ils n'ont pas écrit. Or, si les auteurs peuvent intervenir sur les cours, prioritairement au niveau du contenu mais, également, à celui de la médiatisation, en raison de leur rapport avec les développeurs, les tuteurs n'ont, quant à eux, pas de possibilité d'intervenir sur les cours et leur médiatisation, quand bien même ils en sont les auteurs.

En effet, la spécialisation horizontale se double d'une spécialisation verticale des activités entre comité de pilotage et tuteurs avec un intermédiaire éventuel : le responsable

d'exploitation. Ainsi lorsqu'un apprenant remarque un dysfonctionnement - on peut citer l'exemple fréquemment évoqué par les étudiants des bugs techniques dans les tests dits d'autoévaluation - il est susceptible d'en informer un tuteur, ce dernier n'ayant pas la possibilité de modifier les contenus et activités en ligne doit alors, s'il le juge nécessaire, s'adresser au responsable d'exploitation qui en fait part au comité de pilotage pour émettre la requête de correction des erreurs décelées. En fonction des priorités et possibilités de financement, le comité de pilotage accèdera ou non, avec un temps plus ou moins long à la demande. Tandis que la question est abordée selon une logique budgétaire du côté institutionnel, les étudiants et tuteurs ne voient pas de changements et ont quelquefois l'impression que leurs remarques ne sont pas prises en compte. Au bout de quelques problèmes techniques rencontrés dans un même type d'activité, certains finissent par ne plus s'en servir dans leur processus d'apprentissage. Il serait possible de continuer longtemps de la sorte, mais ce simple exemple suffit à mettre en évidence l'interdépendance –théorisée dans le cadre conceptuel- des différents niveaux, logiques, acteurs et actions inhérentes au dispositif. De plus, cette illustration souligne l'importance de la communication et des médiations interpersonnelles¹⁵⁵ dans cette redéfinition incessante. Or, en dépit de l'interdépendance présentée, cette communication ne va pas de soi en raison, d'une part, de la spécialisation des fonctions et d'autre part, du temps nécessaire à l'appropriation de nouvelles formes de médiation.

4.4.2. L'isolement des tuteurs source de réflexion et d'insatisfaction

Comptes-rendus des comités de pilotage comme propos des tuteurs montrent qu'aux débuts de *Pegasus*, existaient des réunions entre coordonnateurs. Celles-ci portaient sur des questions pédagogiques communes à tous indépendamment des disciplines de chacun. La dernière a eu lieu en avril 2004. Elle a été l'occasion d'aborder la question du statut des devoirs¹⁵⁶. Ces réunions n'ont plus lieu, probablement en raison du coût engendré par le déplacement des différents coordonnateurs. Toutefois, il existe un forum des tuteurs permettant à ces derniers de rester en contact ainsi que de joindre le directeur d'exploitation également tuteur de méthodologie. A l'instar des étudiants envoyant un courriel au tuteur, davantage que de communiquer entre eux, c'est effectivement le responsable d'exploitation qui constitue l'interlocuteur privilégié des tuteurs qui s'adressent à lui par le forum, par *mail* ou par téléphone. Ainsi, les relations entre tuteurs

¹⁵⁵ « Toutes les médiations par les instruments sont étroitement articulées aux médiations par les autres avec lesquelles, dans l'apprentissage, elles forment un système de médiations en interdépendance » (Rabardel, 2006, p. 53)

¹⁵⁶ « je crois qu'on n'était pas tombé d'accord. En tout cas on n'a pas eu vraiment, autant que je me souviens, de consignes écrites claires. [...] Certains étaient pour pénaliser les gens qui ne rendent pas de devoir, par exemple en leur supprimant le bénéfice du soutien financier de la région. D'autres y étaient opposés en arguant du fait que justement, si on choisit internet, c'est qu'on doit avoir des tas d'autres obligations par ailleurs. Euh, je pense pas qu'on ait le droit de leur enlever des points à l'examen. Ça le règlement doit pas le permettre. De toutes façons, les notes de ces devoirs, ne comptent pas vraiment. » (K, 2335)

sont moindres, elles visent éventuellement à vérifier que les examens prévus sont bien calibrés en comparant ceux proposés dans deux langues vivantes, mais se restreignent, le plus souvent, à des échanges d'impressions lors de rencontres fortuites entre tuteurs enseignant dans les mêmes locaux. Ayant l'impression de ne pas partager de sujets de réflexion communs avec les autres disciplines, les tuteurs ne se rendent pas souvent sur leur forum comme l'illustre un tuteur mettant en avant le faible nombre de messages reçus en réponse à ses vœux de nouvelle année. Ce dernier regrette qu'il n'y ait pas une meilleure ambiance « *là-haut* » (L, 5050).

De même qu'entre directeur d'exploitation et comité de pilotage ou tuteurs et directeur d'exploitation, un lien hiérarchique existe entre tuteurs et étudiants. Ce dernier repose avant tout sur la réponse par les premiers aux questions des seconds notamment aux moments des devoirs et examens. Ces questions portent davantage sur des questions administratives ou techniques que sur de réels besoins d'explications. Les tuteurs y répondent souvent rapidement sans pour autant avoir peur d'empêcher la naissance d'une réflexion collaborative entre étudiants dans la mesure où, à quelques exceptions près, ces deniers interviennent peu. Ainsi, entre ce qu'il est possible de faire et les pratiques réelles des apprenants est observé un grand écart. Considérant la pratique du *chat* par les étudiants, le tuteur de physique déclare : « *on peut avoir plein d'idées à la base sur ce que les étudiants auraient pu faire du chat s'ils avaient occupé les lieux...un espace un petit peu plus convivial [...] pas un chat banal mais un chat pour travailler* » (Y, 4450). Cet interstice, entre le réel et ce qui pourrait être, est celui de l'hypothèse. En effet, l'ensemble des propos tenus par les tuteurs peut être considéré selon trois niveaux : celui de l'action (« je fais, j'explique, j'écris... »), celui de la nomination (« je suis, je sais... ») et celui de la réflexion (« je pense, je crois, il me semble... ») et, force est de constater que ce dernier niveau est celui qui prédomine dans l'entretien dès lors que l'enquêté est amené à évoquer l'instance responsable de *Pegasus* ou les apprenants.

Le processus d'élaboration du dispositif tout comme l'activité des étudiants, voire même quelquefois leur propre activité sont ainsi présentés sous ce mode de la réflexion et de l'hypothèse nourries par le ouïe dire. Ceci semble refléter un manque d'informations provenant du comité de pilotage. C'est ainsi que le tuteur-coordonnateur de géographie illustre quelque peu ironiquement l'isolement des tuteurs : « *on n'a pas de compte-rendu de ce qui a été dit, de ce qui a été décidé, donc on apprend des fois des choses comme les étudiants.* » (L, 0320) Face à une telle séparation entre CP et tuteurs, deux types d'attitudes sont mises en avant : la tutrice de chimie explique ne pas avoir cherché à obtenir les informations dont elle ne disposait pas tandis que celle d'allemand fait part de la difficulté à être informée en dépit de ses réclamations et se plaint du manque de cohérence des informations obtenues, tout du moins, dans un premier temps. Les directives et processus semblent cependant se préciser avec le temps : « *il y a eu des efforts de faits hein, en particulier depuis l'embauche de Charles, il y a un an et demi, bientôt deux ans. On sent quelques, oui, quelques améliorations. Mais vraiment on est passé par des phases euh, innommables. Avec de grandes difficultés à se procurer l'information, ou alors on recevait*

des informations contradictoires, euh... l'impression de pas avoir d'interlocuteur, ça a changé depuis qu'il y a Charles. Mais de pas avoir véritablement d'interlocuteur, donc je me suis souvent fait balader » (K, 0210).

Les difficultés à être informé sont ainsi envisagées comme susceptibles d'expliquer d'autres phénomènes : face aux textes des leçons dont elle a honte, la tutrice d'allemand suppose que l'auteur, qu'elle n'a pas connu, a écrit l'ensemble des textes lui-même par peur des droits d'auteur, faute de renseignements juridiques sur ce qu'il est ou non permis d'emprunter. Toujours dans cet ordre d'idée, certains tuteurs semblent peu au courant de leur mode de rémunération ce qui, allant avec un manque de contrôle administratif, est susceptible d'engendrer des erreurs de paiement. D'autres, plus avertis quant au paiement de leurs activités ont le sentiment que ces dernières sont sous-estimées. En effet, alors qu'il est suggéré aux tuteurs d'organiser des salons et de participer à l'animation des forums, l'organisation des salons est source de travail non seulement pendant mais aussi en amont et en aval du temps de connexion. Loïc explique effectivement préparer les salons et les reprendre pour les compléter, après coup, afin de les mettre à la disposition des étudiants. Or, une telle activité, si elle est présentée comme possible, n'est aucunement obligatoire pour les tuteurs dont le temps passé à *chater* n'est pas explicitement comptabilisé dans la rémunération tout comme celui passé à proposer des activités supplémentaires ou à mettre en ligne des compléments de cours. De même, les regroupements qui permettent de dépasser ces contraintes techniques en se positionnant dans un contexte présentiel, sont également, bien souvent, bénévoles, ils dépendent ainsi du bon vouloir des tuteurs et des possibilités de déplacement des étudiants sur lesquels pèsent alors des contraintes géographiques et financières.

4.4.3. Vers un renversement de l'ordre bureaucratique ?

La division verticale des tâches est telle que plusieurs tuteurs évoquent un flou, si ce n'est un vide communicatif, entre eux et le comité de pilotage. Ils expliquent, effectivement, se trouver quelquefois démunis pour répondre aux étudiants face à des questions pouvant relever de la simple information telle que la date des examens. De tels phénomènes ne vont évidemment pas sans créer des tensions participant elles aussi à la dynamique du dispositif. C'est ainsi qu'une tutrice fait part de sa difficulté à être entendue tant en ce qui concerne l'obtention d'informations que les changements sollicités dans le cours qu'elle tute. Elle cherche à contourner ces blocages en demandant à son ami, également tuteur, les renseignements souhaités et en proposant des documents et activités supplémentaires aux apprenants. Le regard réflexif qu'elle porte sur cette dernière pratique est alors le suivant :

« je suis obligée d'ajouter : de proposer des... oui des ressources, des exercices, des activités supplémentaires [...]. Voilà j'ai un peu renié mes principes, je me suis dit : normalement tu n'es pas auteur. Tu n'es pas là pour pallier vraiment les insuffisances de la plate-forme. Je veux dire, ça fait trois ans que je suis tutrice, dans tous mes rapports je dis

en gros la même chose. [...] Je dis il faut supprimer les fautes d'orthographe, les fautes de ci, réformer certains exercices pas adaptés. Mais rien ne se passe ! Et donc, j'ai du mettre un peu un mouchoir sur ma fierté pour ne pas trop pénaliser les étudiants. Et puis aussi parce que... j'ai eu quand même quelques étudiants vraiment demandeurs. Ça vous motive. » (K., 1253)

Tant au niveau des tuteurs qu'à celui des apprenants, apparaissent donc des dysfonctionnements relatifs au *dispositif écrit* ; dysfonctionnements qui participent à l'évolution du *dispositif vécu*, c'est-à-dire du dispositif tel qu'il est appréhendé par ses acteurs qui s'en approprient certaines dispositions et en créent d'autres en fonction des situations dans lesquelles ils se trouvent.

Des entretiens réalisés auprès d'apprenants, faisons ainsi ressortir un exemple : se trouver seul devant une copie désespérément blanche amène à « compléter » ce dispositif en faisant appel à des sujets qui lui sont a priori extérieurs. En apportant de l'aide pour la réalisation d'une tâche incluse dans le dispositif, ces sujets viennent alors à y entrer et à en modifier les usages. Plutôt que d'en appeler aux autres étudiants ou aux tuteurs, nombre d'étudiants s'adressent effectivement à des sujets ne figurant pas dans la conceptualisation initiale. Qu'il s'agisse de proches ou de professeurs particuliers, c'est alors le recours à une présence physique qui prime sur les possibilités de communication (*e-mail*, *chat*, forum) supposées permettre aux étudiants d'échanger et de pallier la distance par un apprentissage collaboratif. Peut-on alors parler de « détournement » (Akrich, 1998) du dispositif ? Si certaines dispositions semblent quelque peu « détournées » comme l'illustre l'usage du forum souvent plus visité à titre d'observation que de participation, il ne semble pas possible de parler d'un réel détournement du dispositif dès lors que de telles pratiques concourent à l'atteinte des objectifs (comprendre une leçon, faire un devoir...) inhérents au dispositif.

Face à un certain flou au niveau de l'organisation et une certaine rigidité dans le champ de la « médiatisation », les pratiques s'adaptent par le biais des médiations, principalement interpersonnelles comme le souligne la tutrice citée. Cherchant à répondre aux sollicitations perçues provenant de ses étudiants, elle leur propose ainsi des situations d'apprentissage autour d'exercices non prévus dans le *dispositif écrit*. Ceci souligne bien une contribution aux fins du dispositif (permettre aux étudiants d'obtenir leur diplôme) ne se limitant pas à l'accomplissement d'une fonction.

Ainsi, alors que l'ingénieur administrant non seulement *eLisa* mais également d'autres plate-formes de formation à distance, présente *Pegasus* comme le premier dispositif de FOAD dans lequel il note une réelle interaction médiatisée qu'il explique par l'adaptation de la plate-forme à l'orientation pédagogique et la forte implication des tuteurs, il semble intéressant d'analyser en terme qualitatif les échanges de la huitième promotion présentés comme exemple à titre quantitatif. En effet, alors qu'une moindre appropriation des outils et espaces de communication freine la mise en œuvre de pratiques de formation participant d'un modèle pédagogique socioconstructiviste, chercher à comprendre la manière dont, en

dehors de toute organisation, peut se développer la dynamique d'échange souhaitée, est susceptible de contribuer à un réinvestissement des pratiques repérées en vue de leur impulsion lorsque nécessaire. De plus, alors que le non usage commun des trois quarts des étudiants donne accès à une première zone d'usages sociaux dont il est difficile de saisir si elle procède bien d'une même valeur fonctionnelle partagée, celle de la minorité d'étudiants actifs semble plus propice à l'analyse.

Eléments de synthèse du chapitre 4

Alors que le dispositif est progressivement construit en vue de favoriser la mise en œuvre de pratiques de formation reposant sur un modèle pédagogique dit socioconstructiviste, une appréhension générale des pratiques énoncées fait tout d'abord ressortir une utilisation très modérée et un usage presque inexistant des outils intégrés à la plate-forme en vue de permettre la constitution d'espace-temps d'échange et de réflexion entre les différents acteurs. Ce premier constat n'est pas particulier au dispositif étudié ainsi que le relève V. Glikman (2002, p. 165) :

généralement, seule une petite proportion des inscrits à distance ont effectivement recours aux moyens techniques à leur disposition pour le tutorat, quels qu'ils soient. Le problème est, certes, dans l'accessibilité de l'outil, mais il est aussi, nous y reviendrons, dans les difficultés que beaucoup éprouvent à s'adresser et à formuler des questions à un tuteur distant et physiquement inconnu, et dans la nature des attentes face à la fonction tutorale, souvent peu compatibles avec l'éloignement.

L'efficacité des technologies ne va donc pas forcément de pair avec son appropriation dans la mesure où habitudes d'apprentissage, d'enseignement et représentations des artefacts technologiques semblent aller à l'encontre de la dynamique de formation prévue par les concepteurs du dispositif.

Ainsi, à l'instar des apprenants, la plupart des tuteurs soulignent le besoin de regroupements en présentiel en plus de ceux prévus à des fins d'information et de formation méthodologique des étudiants. Mais, entre le manque d'étudiants actifs dans certaines disciplines et leur répartition géographique, l'organisation de regroupements autour d'une matière ne se fait que dans quelques disciplines¹⁵⁷. Le covoiturage mis en œuvre par les étudiants lors d'un regroupement à Toulon est perçu par Loïc comme un signe de solidarité, phénomène jugé comme important pour un public en difficulté. Soucieux du bien être des apprenants, les tuteurs voient d'un œil favorable les liens qui se tissent entre eux, seule Katherine s'interroge sur la pertinence de ces interactions qu'elle perçoit comme dépourvues d'intérêt et basées sur des représentations fortement stéréotypées. Si l'angoisse ou la peine y sont quelquefois perceptibles, les réconforts et mots de soutien apportés ont-ils un réel impact ? se demande cette tutrice. De plus, elle interroge la présentation de la visée collaborative comme un idéal, certains étudiants apprenant probablement mieux seuls. C'est certainement dans cette logique d'adaptation aux besoins individuels que la charte des tuteurs prévoit non seulement qu'ils accueillent, informent, guident les apprenants et dynamisent les groupes mais également qu'ils mettent en œuvre une assistance individualisée pouvant « déborder » des questions méthodologiques et disciplinaires vers le soutien et l'encouragement.

¹⁵⁷ telles que la géographie ou l'histoire pour lesquelles les rencontres ont lieu à Toulon et Paris, lieux des universités membres du consortium auxquelles sont rattachés les tuteurs.

C'est ainsi qu'un regard plus fin sur les pratiques des différents acteurs permet de mettre en évidence des usages particuliers à chacun en fonction de son expérience et du cours de l'année de formation. Tout en s'éloignant quelquefois de l'utilisation prévue, les usages des dispositions technico-pédagogiques mis en œuvre par les tuteurs et apprenants concourent, de plus en plus au fil du temps, à la préparation au DAEU et donc, malgré tout, à l'objectif du dispositif. Ainsi, la tutrice d'allemand s'est inspirée de l'activité des étudiants et de leurs besoins pour s'approprier l'organisation de *chats* tout comme le tuteur d'histoire s'est mis à enregistrer ou faire enregistrer les *chats* afin que les étudiants puissent y accéder en dehors du moment de réunion. Si tous les acteurs ne s'approprient pas les outils dont ils disposent, certains semblent mettre en œuvre la perspective envisagée de dynamique de formation reposant sur l'échange permis par les TIC, tout en échappant à l'organisation prévue pour celle-ci. Ainsi, quelques étudiants ont organisé des rencontres sur *msn*, outil qui est, dès lors, mis à participation de l'esprit collaboratif de la formation bien que n'étant pas prévu dans ses dispositions techniques, ce qui apparaît comme un signe de leur pouvoir d'agir¹⁵⁸. Toutefois, alors qu'il aurait été envisageable que les étudiants communiquent sur *msn* pour des discussions relevant du plan amical qu'ils distingueraient du plan des études lié à *Pegasus*, une étudiante explique, qu'au contraire, les échanges réalisés via *msn* sont centrés sur leurs activités d'apprentissage, ce qui n'est pas toujours le cas des discussions ayant lieu sur la plate-forme. Ceci semble d'autant plus énigmatique, au premier abord, que la collaboration entre les apprenants est encouragée par les tuteurs. Une telle pratique nous amène dès lors à faire l'hypothèse d'un *dispositif vécu* comme un espace de liberté individuelle qui serait également espace d'une liberté individuellement « surveillée » ou, tout du moins, visible. En effet, observateurs des discussions des autres, chaque étudiant sait qu'un message envoyé via les forums ou salons de la plate-forme est un message cristallisé et exposé à la vue, donc au jugement potentiel, de l'ensemble des participants étudiants, tuteurs et administrateurs. C'est ainsi que F. Manganot (2002), repérant les mêmes phénomènes, explique :

la tendance première des étudiants à distance, habitués jusqu'ici aux seuls échanges bilatéraux avec l'enseignant, est de s'adresser à ce dernier, et le caractère public des échanges, bien que préconisé et argumenté par les enseignants, peut constituer une source de blocage.

Bien que l'étudiante faisant part de l'usage de *msn* ne parle pas d'un tel « blocage », cette interprétation semble toutefois justifiée par d'autres pratiques confirmant explicitement l'intégration, par les étudiants, du contrôle inhérent au dispositif qui, s'il est habité, est aussi habitat (Bernard, 1999) donc structure. Ainsi, en expliquant qu'ils se connectent quelquefois alors qu'ils n'ont rien à faire sur la plate-forme, simplement parce qu'ils savent que leur nombre de connexions peut être contrôlé et, dès lors, éventuellement pris à témoin de leur activité, les étudiants tendent à mettre en avant le caractère panoptique du

¹⁵⁸ P. Rabardel (2005, p. 19) distingue la *capacité d'agir* qui « n'est pas une capacité en général, mais une capacité à faire quelque chose, à faire advenir quelque chose dans l'espace des situations et des classes de situations correspondant à un ensemble significatif pour le sujet » du *pouvoir d'agir* qui « est toujours situé dans un rapport singulier au monde réel, rapport qui actualise et réalise la capacité d'agir en transformant les potentialités en pouvoir ».

dispositif. Un tel esprit se révèle également, de façon plus ténue, dans l'importance accordée aux notes. Alors qu'il ne leur est pas demandé, quelques étudiants citent les notes obtenues aux différents devoirs, d'autres expliquent faire leurs devoirs mais ne pas les renvoyer par peur des notes. D'ailleurs leurs questions concernant la pertinence de recherches complémentaires aux contenus d'activités proposés confirme l'appréhension de l'examen comme « un regard normalisateur, une surveillance qui permet de qualifier, de classer et de punir. » (Foucault, 1975, p. 217) A l'instar de l'utopie généreuse de J. Bentham (1791/2002) dont le projet réformiste et humaniste se retourne paradoxalement en faisant de l'exigence de transparence et de prétendue égalité un mode de contrôle plus implacable encore, l'idéal d'un apprentissage basé sur l'échange apparaît donc tout d'abord comme quelque peu pervers par la potentialité de contrôle normé portant sur des individualités. Toutefois, les processus d'appropriation et de détournement alors mis en œuvre semblent concourir à la finalité du dispositif. En effet, tandis qu'il était prévu pour des discussions d'ordre général, le forum de l'Agora est présenté comme mis à contribution des activités de formation par les apprenants et tuteurs. Alors que de telles instrumentations sont rares, quelles sont leurs dynamiques et dans quelle mesure participent-elles au processus de formation ?

Observation de pratiques de communication ou la vie du dispositif d'après les discussions du forum généraliste

Depuis le milieu des années 1990, le réseau internet participe à l'enseignement (Fenouillet et Déro, 2006) et, notamment, au développement de dispositifs de formation à distance incluant des espaces de communication synchrone ou/et asynchrone afin de favoriser l'émergence d'un « apprentissage social » (Anderson, 2007). L'objectif de ces salons et forums est ainsi l'échange entre étudiants et/ou tuteurs à des fins aussi bien sociales, visant à endiguer les abandons, que de construction des connaissances, dans un modèle pédagogique socio-constructiviste. L'une des conditions premières à l'atteinte d'un tel but, n'est autre que la participation des apprenants à ces espaces de discussion. Or, de nombreuses recherches (Hammond, 2005 ; Mangenot, 2002 ; Light et Light, 1999) tendent à montrer que ces derniers font souvent l'objet d'une moindre appropriation de la part des apprenants.

Ainsi, malgré le passage de plate-formes centrées sur le contenu et l'autoformation (dites plate-formes de première génération) à des plate-formes dites collaboratives ou de deuxième génération, l'échange n'est pas toujours au rendez-vous et la création de situations d'apprentissage dans les campus numériques demeure problématique (Cuissi, 2007). Les difficultés à engendrer de telles situations semblent d'autant plus grandes lorsque la communication n'est pas imposée par le parcours de formation, comme en témoigne le cas de la préparation au DAEU dans *Pegasus*. En effet, nous avons vu que si tous les apprenants se connectent sur la plate-forme pour récupérer des cours, s'entraîner aux exercices en ligne ou regarder les messages déposés et discussions en cours, ils ne participent pas tous à ces dernières. Partant des observations selon lesquelles ce sont les interactions qui favorisent la création de l'« espace social » nécessaire à l'émergence d'une dynamique d'apprentissage (Kreijns, Kirschner et Jochems, 2002), nous proposons, dans ce chapitre, de nous intéresser à la manière dont les interactions contribuent à l'appropriation voire l'instrumentation des espaces de communication virtuels.

C'est ainsi qu'après une approche des usages des dispositions technico-pédagogiques et pratiques de formation déclarées par différents acteurs du dispositif (présentée dans le chapitre 4), nous nous intéressons aux échanges se déroulant sur l'un des principaux moyens de communication intégrés à la plate-forme. Plusieurs acteurs ayant présenté la dynamique communicationnelle de la huitième promotion du DAEU A comme exemplaire, ce sont les messages émis durant la période de formation de celle-ci qu'il nous semble préférable d'analyser. L'accès aux discussions ayant lieu sur *msn* étant impossible (autant

d'un point de vue fonctionnel qu'éthique) de même que celui aux conversations ayant lieu pendant les salons, nous proposons d'appréhender ce phénomène en étudiant les échanges se déroulant sur le forum généraliste de l'Agora. Alors que les forums spécialisés dans des disciplines particulières sont présentés comme regroupant un petit nombre de messages correspondant à des points du cours, seul le forum généraliste du DAEU A semble effectivement donner accès la mise en commun de valeurs et pratiques au fil du temps.

5.1. L'analyse des échanges du forum généraliste : un choix d'étude

Faisant une revue de littérature anglo-saxonne sur la discussion en ligne dans l'enseignement supérieur, M. Hammond (2005) relève, parmi les 62 articles compulsés, trois domaines principaux de recherches sur ce phénomène : l'éducation, l'analyse des médias et la psychologie sociale. Le champ dans lequel la réflexion est la plus développée paraît être celui de l'éducation où une appréhension assez large du socioconstructivisme, dérivant généralement des principes développés par L. Vygotski (1934/1997), amène à des investigations sur le travail coopératif ou collaboratif, sur la distance transactionnelle ou bien encore les communautés de pratiques. C'est ainsi que F. Henri et B. Charlier (2005) notent que « les recherches sur le forum de la dernière décennie tentent de savoir si les forums permettent effectivement la construction collaborative des connaissances. »

Les forums étudiés sont de trois types (Hammond, 2005):

- les forums ouverts où les participants sont libres de contribuer à des discussions guidées de manière très large ;
- les forums à structure souple dans lesquels les participants sont supposés accomplir certaines tâches par le travail individuel et la discussion de groupe ;
- enfin, les forums basés sur le travail coopératif voire collaboratif où il est attendu des apprenants un travail en petit groupe en vu d'atteindre les objectifs imposés.

Reposant sur un modèle pédagogique socioconstructiviste favorable à l'interaction mais ne l'imposant pas, les différents forums de *Pegasus* s'inscrivent donc dans le premier type repéré. En effet, bien que proposant des outils de communication et le suivi par, les tuteurs, de petits groupes, il manque à la mise en place d'une logique collaborative susceptible de favoriser « l'apprentissage basé sur le partage des connaissances » (Depover, De Lièvre et Deschryver, 1999) un travail à faire en commun comme, par exemple, les « situations-problèmes » mises en œuvre dans d'autres formations à distance (tel que le master UTICEF sur Acolad). En l'absence d'une telle demande, l'échange souhaité et encouragé dépend des besoins et envies de communiquer des apprenants. La structure des activités de formation de *Pegasus* a ainsi pour spécificité de n'être ni collaborative (Charlier et Peraya, 2003), ni dépourvue de toute visée collaborative (Develotte et Mangenot, 2004).

Tout en participant d'un domaine de réflexions déjà bien développé dans les recherches anglo-saxonnes et en plein essor dans celles francophones, la spécificité de notre approche est double. Elle réside, d'une part, dans le fait de ne pas s'intéresser soit aux apprenants, soit aux tuteurs mais à l'ensemble des participants voire même des non participants, et, d'autre part, en raison de l'objectif de notre étude (à savoir appréhender la création de zones de valeurs fonctionnelles partagées) elle croise deux types d'enquêtes. En effet, nous recourons tout d'abord à une approche quantitative afin de permettre une sélection de ce qu'il nous semble pertinent d'analyser, dans un second temps, de manière qualitative. De plus, nous ne nous intéressons pas tant à la construction des connaissances qu'au processus de socialisation qui, tout en rendant celle-ci possible, marque le partage de représentations et pratiques par plusieurs acteurs.

5.1.1. L'intérêt des messages postés sur le forum

Comme l'ensemble des recherches (Hammond, 2005 ; Mangenot, 2002 ; Light et Light, 1999) sur les discussions asynchrones, l'analyse thématique des entretiens met en avant que même les étudiants ne participant pas aux discussions sur le forum apprécient celles ayant lieu. Elle fait également ressortir que la majorité des acteurs du dispositif suppose l'existence d'une corrélation entre participation aux discussions sur les espaces de la plate-forme et réussite. Dans la mesure où nous avons vu que les représentations des TIC sont susceptibles d'influencer les pratiques, d'une part, et, afin de savoir si une telle corrélation existe effectivement ou s'il s'agit là de présupposés, d'autre part, dans les entretiens directifs, nous avons cherché à savoir si les étudiants ayant obtenu le DAEU étaient ou non habitués à se servir de l'informatique et leur avons demandé s'ils avaient ou non communiqué avec les apprenants et tuteurs et par quel biais. Nous remarquons alors que la plupart des apprenants avaient l'habitude des outils informatiques et étaient connectés à Internet avant de commencer la formation, ce qui a sans doute facilité leur apprentissage. Cependant, parmi ces sujets ayant obtenu le DAEU ceux, plus rares qui se disent peu habitués à l'utilisation des TIC, déclarent ne pas avoir rencontré de problèmes spécifiquement liés au fonctionnement de la plate-forme. D'ailleurs, dans l'ensemble, les difficultés rencontrées par certains sont présentées comme minimales. En ce qui concerne la communication nous notons que ces apprenants ont pour point commun de tous privilégier les messageries personnelles et forums comme moyens de communication avec les autres apprenants et tuteurs. Alors que les étudiants ayant réussi semblent en grande partie s'être servi des moyens de communication à leur disposition, tel n'est pas le cas de tous. Par ailleurs, cela ne nous informant pas sur les pratiques des sujets n'ayant pas obtenu leur diplôme, un tel constat mérite d'être complété par l'étude des relevés d'activité (ou *tracking*) des étudiants.

Nous demandant s'il existe, d'une part, des liens entre utilisation des moyens de communication et réussite et, d'autre part, un profil de communicant, nous traitons le

tracking des trente et un étudiants inscrits aux DAEU A et B, à l'UHA, en 2005¹⁵⁹. Ces données permettent de se rendre compte que ce sont les mêmes apprenants qui communiquent le plus par *mails* et forum et que 86,4% des messages envoyés l'ont été par les étudiants qui ont par la suite obtenu leur DAEU. A l'inverse, on remarque que sur les 31 étudiants considérés, les dix ne s'étant pas présentés à l'examen avaient très peu communiqué, la moitié d'entre eux n'ayant émis aucun ou un seul message au bout d'au moins deux mois¹⁶⁰. Un lien entre participation aux discussions et réussite semble donc avéré et l'étude des messages envoyés sur le forum généraliste est susceptible de refléter une démarche globale de communication. En effet, sur trente et un étudiants, huit sont véritablement actifs (+ de 100 messages envoyés par *mail* ou forum) sur les espaces de discussion puisqu'à eux seuls, ce quart de l'effectif inscrit au DAEU est à l'origine de 91,5% de l'ensemble des messages émis par ce groupe. Comme P. et V. Light (1999), nous remarquons que ces étudiants participatifs sont un peu plus âgés que la moyenne des étudiants (33 ans contre 30 ans en moyenne pour ces trente et un apprenants comme pour les douze interviewés). Par ailleurs, en terme de profil de communicants, force est de constater qu'alors que les femmes constituent 45,2% des étudiants, elles envoient 69,9% des messages, d'où l'idée d'une différence genrée que nous verrons réapparaître dans les messages étudiés et sur laquelle nous nous attarderons davantage dans le prochain chapitre. Tandis que les usages des TIC sont généralement supposés comme étant ceux de jeunes hommes, il semblerait que le profil des discutants de *Pegasus* aille à l'encontre des clichés. Mais dans quelle mesure les pratiques de communication de ces étudiants participent-ils à/de la formation d'une zone de valeur fonctionnelle partagée ?

Les discutants étant peu nombreux, c'est à l'activité de l'ensemble des émetteurs de messages inscrits sur *Pegasus* en 2005 que nous allons nous intéresser. En effet, analysant les discussions ayant lieu sur le forum généraliste, nous avons affaire à l'ensemble des apprenants de la huitième promotion du DAEU A et non plus aux seuls inscrits d'une des universités membres. Au-delà du fait de participer ou non, c'est ainsi à l'impact et la manière de communiquer que nous pouvons nous intéresser.

Au cours du temps de formation, allant d'octobre 2005 à juin 2006, 5914 messages ont été « postés » sur le forum généraliste. Ces messages se répartissent en 648 fils de discussion. Afin d'étudier les interactions présentes sur le forum généraliste, nous avons tout d'abord dû structurer les sources dont nous disposions. Relativement à ce qui se présente dans les entretiens comme une moindre participation aux discussions de la plupart des apprenants, notre première investigation a consisté à identifier, non plus au vu des *trackings* mais des messages accessibles sur le forum, les membres les plus communicatifs. En ordonnant notre base de données des fils en fonction de la longueur des messages et de leur émetteur initial (indépendamment de l'ensemble des participants du fil), nous constatons que

¹⁵⁹ Nous avons compulsé ces données et les avons regroupé dans le tableau en annexe.

¹⁶⁰ Avant leur deuxième mois suivant l'inscription, les apprenants sont désinscrits, après deux mois, leur abandon se note juste par la mention « défaillant » aux examens. A défaut de savoir quand ils ont abandonné, nous savons donc que c'est au moins deux mois après s'être inscrits.

seulement huit étudiants (sur un total de 45 inscrits) sont chacun à l'origine d'au moins dix messages donnant lieu à des *interactions*, que nous isolons selon les critères de F. Henri (1992)¹⁶¹. Nous considérons ces étudiants comme des « incitateurs » dans la mesure où ils sont à l'initiative des trois quarts des messages ayant donné lieu à interactions et à l'origine de plus de 80% des fils comptant au moins 21 messages. Ces principaux initiateurs de fils semblent également être les principaux acteurs de l'ensemble des discussions. Après un premier regard d'ensemble sur les messages émis, nous avons choisi d'analyser plus finement les plus longs fils de discussion, davantage caractéristiques de la formation d'une communauté d'apprenants se constituant grâce aux usages sociaux d'artefacts technico-pédagogiques. Nous accordant avec V. Beaudouin, S. Fleury et J. Velkovska (2000) sur le constat qu'« aucun outil informatique n'est adapté à l'analyse des interactions », nous allons ainsi nous intéresser directement aux contenus des messages.

5.1.2. *L'influence du rythme scolaire sur les échanges*

Les recherches antérieures sur ce type de matériaux montrent que, dans le cas de communautés d'apprenants suivant un cursus identique, il est possible d'observer ce que J. Audran et S. Simonian (2003) présentent comme trois « phases » successives. Ces phases se traduisent, sur le plan quantitatif par des homogénéités en matière de nature de l'interaction, de densité des messages, de longueur de fils de discussion, et, sur le plan qualitatif, par des types différents d'interactions et de capacité de socialisation¹⁶² dans le groupe.

- Une première phase d'appropriation se distingue par des messages moyennement denses et des fils très courts que l'on ne peut pas qualifier d'interactions selon les critères fixés par Henri (1992). Sur le plan des contenus, les messages s'en tiennent à des questions/réponses purement fonctionnalistes sur les règles à suivre ou des appels à l'aide. Ces messages, adressés au responsable supposé (le tuteur ou l'administrateur) de la formation, sont caractéristiques des débuts de la formation et mettent en avant une démarche individualiste et des préoccupations qui portent principalement sur l'accès aux contenus ou aux outils et sur la résolution des difficultés rencontrées lors des manipulations.
- Une seconde phase est visible lorsque les propos mettent en relief une posture davantage tournée vers un interlocuteur. Les messages, plus nombreux au sein des fils de discussion, dénotent la prise en compte de l'existence de « l'autre pensant » et témoignent d'un changement de posture où le locuteur devient acteur dans le discours. Entre le début et la fin de cette phase, la densité des messages augmente et il semble que, tout en parlant d'eux, les participants s'adressent de plus en plus aux autres.

¹⁶¹ Selon Henri (1992), une condition simple de l'interaction est qu'un membre A initie l'échange vers un interlocuteur B, que B réponde à A, et que A lui envoie au moins un feed-back en retour à l'intérieur du fil de discussion.

¹⁶² Le terme « socialisation » est compris ici au sens de ce que P. Berger et T. Luckmann (1966/2006, pp. 235-236) appellent « socialisation secondaire », c'est-à-dire « l'acquisition de connaissances spécifiques de rôle », et non la socialisation primaire qui est l'intériorisation initiale que « l'individu subit dans son enfance » (p. 225).

- Une troisième phase est alors le moment où se note des ajustements réciproques, la tenue d'une posture de discutant, la reprise des arguments d'un discutant, la gestion des messages croisés ou les citations. Cette phase se caractérise par une grande quantité de messages où l'on voit que les protagonistes ont appris à se connaître, où les tuteurs interviennent pour favoriser une prise de « parole » argumentative favorable à un approfondissement des sujets abordés.

Dès lors, nous intéressent à la création de quelque chose de commun, ce sont les messages de la deuxième phase qu'il nous paraît pertinent d'étudier. Comme le met en avant la figure ci-dessous, parmi les échanges ayant lieu sur le forum généraliste du DAEU A dans l'année scolaire 2005-2006, nous distinguons bien ces trois phases :

- la première phase qui dure 9 semaines et compte en moyenne 5,12 messages par fil et 9,69 fils par semaine est caractérisée par la brièveté de ses fils;
- la deuxième phase dure 13 semaines au cours desquelles on note la présence d'interactions longues avec un quasi-doublement de la longueur et de la fréquence moyennes des fils (moyenne : 9,2 messages/fil, fréquence : 15,81 fils/semaine) ;
- la troisième phase dure 8 semaines et se caractérise, relativement à la deuxième phase, par un quasi-doublement de la densité des fils (moyenne : 10,5 messages/fil, fréquence : 30,15 fils/semaine), soit une multiplication par 3,5 depuis la première phase.

Comme l'indique L. Lancieri (2005), ces valeurs métrologiques reflètent assez bien l'évolution du « niveau de jeunesse ou de maturité des discussions » à l'échelle d'une année d'études en ligne (Audran, Coulibaly, Papi, sous presse).

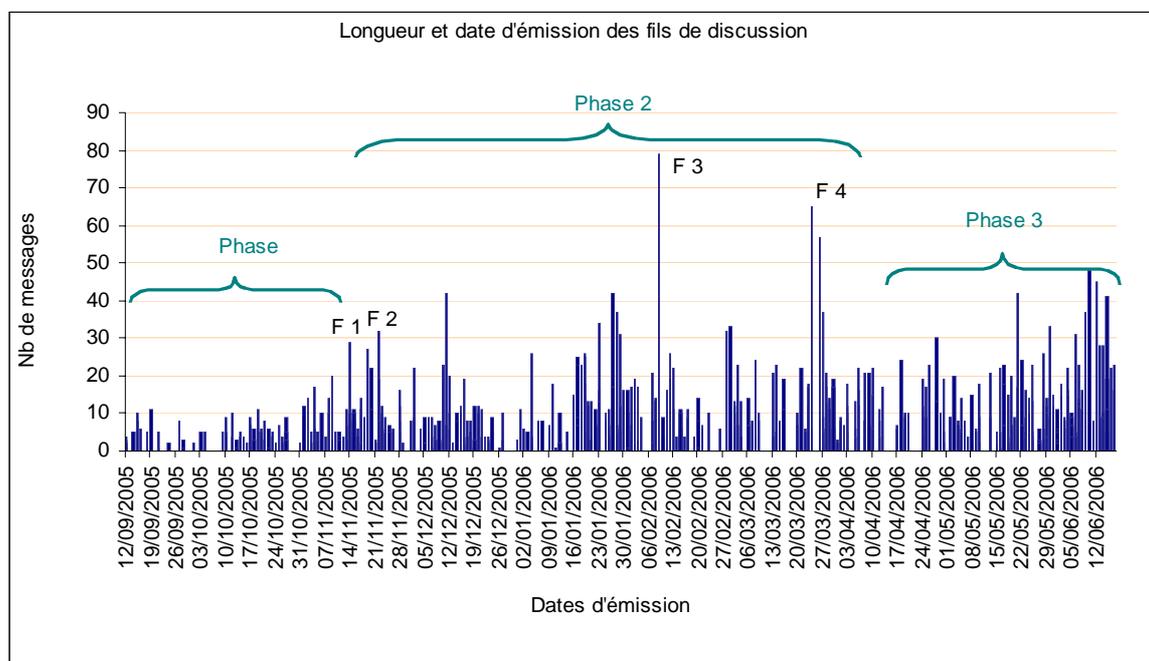


Figure 7 : Spectre de l'Agora : phases, longueur, densité des échanges et fils sélectionnés durant l'année universitaire.

Cette figure permet de repérer que les « foyers » de discussion intensive (fils longs et denses) correspondent à des périodes précises de l'année universitaire : début des échanges longs en deux « temps forts » à partir de mi-novembre, travail intensif de mi-janvier à mi-février, stabilisation (à quelques exceptions près) des échanges à partir de mars, forte densité au moment des examens (et immédiatement après) de fin mai à mi-juin. Les « creux » coïncidant plus ou moins avec les congés universitaires, on voit que ces discussions reflètent, au bout du compte, un spectre proche de ce que l'on s'attendrait à trouver si l'on pouvait mesurer les discussions de couloir dans une formation présentielle. Par ailleurs, elle signale la position des fils sélectionnés relativement au cours de l'année et à leur position dans la deuxième phase.

5.1.3. De l'importance de la deuxième phase à la sélection des fils

La communication entre les différents acteurs du dispositif tend à s'accroître et à évoluer en cours d'année scolaire et si, comme nous l'avons initialement développé, la phase trois semble caractéristique du type d'échange souhaité à des fins de formation, force est de constater que les deux phases la précédant apparaissent nécessaires à son avènement. En effet, bien que dans la phase une le caractère non-interactif des échanges fasse du forum un espace dans lequel les acteurs se croisent la plupart du temps sans se connaître, on y trouve ici et là des « rencontres premières » qui, partant d'une volonté de résoudre un problème, invitent à l'interaction en tête à tête. Ce type d'échange, a priori étrange sur le forum, semble jouer un rôle capital dans la constitution du groupe et l'amorce des échanges. Le développement de ces derniers ayant lieu, quant à lui, lors de la deuxième phase, il paraît important de saisir la constitution de cette dernière. Autrement, dit, alors que la communication semble corrélée à la réussite, comment certains apprenants s'approprient-ils ce forum de discussion ? Quel est l'« ordre » de l'interaction sociale témoignant de l'activité d'instrumentation/ instrumentalisation de cet espace de discussion ?

Comme le suggère cette idée d'« ordre de l'interaction », nous pensons, à l'instar de B. Blandin (2004), que les analyses de E. Goffman, bien que portant sur des interactions en face-à-face, peuvent être mobilisées dans la recherche de compréhension des interactions à distance. En effet, même s'il l'a progressivement enrichi, son modèle initial de l'interaction n'est autre que celui de la conversation. De plus, bien qu'il n'ait pas étudié d'échanges à distance, E. Goffman (1967/1974, p. 191), après avoir défini l'interaction sociale comme « ce qui apparaît uniquement dans des situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre », ouvre une parenthèse pour préciser : « On peut supposer que le téléphone et le courrier offrent des versions réduites de la chose réelle primordiale. »

Alors que le terme d'« ordre » fait davantage référence à un domaine d'activité qu'au caractère ordonné de cette activité qui est cependant très présent (1967/1974, p. 198), c'est bien à la manière dont les étudiants apprennent à se connaître et poursuivent leurs échanges

dans le temps que nous allons nous intéresser pour chercher à comprendre la manière dont se forment des modes de communication partagés. Empruntant à E. Goffman des notions issues de ses différentes réflexions, nous proposons ainsi de montrer que le processus central dit de « ritualisation sociale » - « c'est-à-dire la standardisation du comportement corporel et vocal à travers la socialisation, ce qui alloue à tel comportement [...] une fonction communicationnelle spécialisée dans le cours du comportement général » (1967/1974, p. 194) - caractérisant les interactions en face-à-face, joue un rôle fondamental dans l'engagement des apprenants dans les échanges à distance. Pour ce, nous allons nous pencher sur les quatre fils signalés sur le schéma précédant. Les discussions de chacun de ces fils peuvent être brièvement présentées de la manière suivante :

Tableau 8 : Présentation des fils de discussion sélectionnés

N° du fil sur le schéma	Période et durée	Intitulé	Nombre de discutants	Nombre de messages	« Evènement » ou thème central de la discussion
F1	Du 14/11/05 au 15/11/05 soit 1,5 jour	<i>Simple curiosité.. !!!!!</i>	12 apprenants	28	Objectifs justifiant la préparation du DAEU
F2	Du 20/11/05 au 26/11/05 soit 5,5 jours	<i>c'était juste pour vous dire qu'on était une famille nombreuse</i> ¹⁶³	5 apprenants + 1 tuteur	21	Incarnation des personnages de la petite maison dans la prairie
F3	Du 09/02/06 au 30/03/06 soit 47 jours	<i>Partiel blanc géo</i>	6 apprenants + 2 tuteurs	79	Réalisation de l'examen blanc de géographie
F4	Du 24/03/06 au 28/03/06 soit 4,5 jours	<i>On va tous manifester mardi ?</i>	10 apprenants + 2 tuteurs	64	Mise en place du CPE (Contrat Premier Embauche)

¹⁶³ Si, sous cet intitulé, seuls 21 messages sont recensés, en fait, les interactions portant sur cet item ne se limitent pas à ce fil mais parcourent également, de façon plus discrète et transversale, d'autres sujets de discussion se déroulant en parallèle. Ainsi, ce sujet est en relation avec notamment les deux autres longs fils de discussion du mois de novembre concernant la détermination de moments de réunion, à l'intérieur de discussions respectivement intitulées « *Un regroupement pour l'UNSA* » (26 messages) et « *RDV salon ce soir pour du français entre étudiants* » (31 messages). C'est à l'ensemble de ces messages, concourant plus ou moins directement à l'idée de « famille nombreuse », que nous allons nous intéresser pour proposer une lecture de ce fil principal. Au vu des messages postés sur le forum généraliste de la plate-forme, ceux participant ou faisant allusion à ce sujet communiquent dans un laps temporel relativement restreint, de dix jours, avec une concentration plus forte durant les cinq jours et demi du fil principal. Par ailleurs, les deux premiers messages ainsi relevés en dehors du fil principal -« hello charles » (C., 19/11/2005), « écoute C. je t'ai déjà dit qu'il n'était pas bigame alors n'insiste pas il est à moi et je le garde... nana na nanère !!!! ;-))))) » (P., 19/11/2005)- suggèrent que l'histoire a déjà débuté ailleurs, que ce soit dans un forum disciplinaire, un salon, des messageries personnelles ou lors de communications extérieures à la plate-forme.

Les fils ont été sélectionnés en fonction de leur longueur et de leur place chronologique, d'une part, ainsi que des interactions s'y déroulant, d'autre part. En effet, certains fils longs, tels celui du 11/12/2005 correspondant à l'échange d'adresses *msn* ou celui du 22/01/2006 consacré aux résultats de la promotion précédente étant moins intéressants en terme de progression des interactions, nous ne les avons pas pris en compte.

Alors qu'il est rare que les fils de discussion durent en moyenne plus de deux jours et accumulent plus de vingt messages, les fils sélectionnés paraissent jouer un rôle important dans la création d'une micro-culture sur laquelle nous reviendrons. Ces fils semblent ainsi liés à des événements de nature variée à savoir, la présentation de soi (fil 1), le jeu autour de références communes (fil 2), l'épreuve pédagogique (fil 3), le débat politique (fil 4). Lors des citations, nous notons respectivement ces fils F1, F2, F3, F4 et nous faisons suivre cette indication de l'initial du prénom de l'émetteur et de la date d'émission du message.

5.2. L'appropriation progressive du forum comme espace de communication

Si, comme nous l'avons vu, seul un petit groupe d'apprenants communique sur le forum généraliste, ce phénomène n'est pas propre à *Pegasus*. Menant des recherches sur l'usage d'un outil de communication à distance (*skywriting*) pour des étudiants suivant des cours en première année d'université dans le champ des sciences humaines, P. et V. Light (1999) considèrent ainsi que l'outil de communication médiatisé est bénéfique aux sujets ayant du mal à s'exprimer en présentiel car timides ou peu sûrs d'eux. Il paraît par contre peu apprécié par ceux mettant l'accent sur le temps alors pris par la communication et l'attente de réponse. De plus, la timidité pose également problème à distance en ce sens où certains étudiants se sentent exposés dès lors qu'ils déposent un message et où quelquefois, les discussions de certains font que les autres se sentent à part. Alors que l'interaction entre participants à un même dispositif ne va pas de soi, il semble cependant que « les artefacts informatiques des dispositifs sémio-pragmatiques créent des situations propices à des pratiques discursives particulières qui permettent tout à la fois d'observer et de favoriser l'extension et la consolidation de systèmes symboliques de partage significations. » (Audran et Pascaud, 2006, p. 212).

Tandis que dans la première phase le caractère non-interactif des échanges, qui se limitent à l'énonciation d'une question faisant appel à une réponse, font du forum un espace dans lequel les acteurs se croisent sans se connaître, nous allons commencer par nous intéresser au moment de la rencontre. Nous verrons ensuite comment s'élaborent progressivement des modes et thématiques favorisant la création de ces liens sociaux qui revêtent, d'après de nombreux auteurs tels que V. Glikman (2002) et F. Mangenot (2004), une importance primordiale dans la formation à distance.

5.2.1. La rencontre

Dans les discussions de la promotion étudiée, la sortie de l'anonymat de plusieurs apprenants fait suite à une question partant de la formation (élément commun au collectif virtuel) pour en venir aux apprenants individuels. Il s'agit de la question suivante, émise par une étudiante presque deux mois après le début de la formation : « *coucou tout le monde par simple curiosite, je voulais savoir dans quel but vous esperez obtenir le daeu???* » (F1, P., 14/11/2005)¹⁶⁴. Ce message initie le premier long fil de discussion (28 messages) auquel participent douze étudiants dans un laps de temps d'une journée et demie.

Ce fil intègre de nombreuses dimensions des rites de présentations qui, chez E. Goffman, constituent la forme positive de la déférence : « Les manifestations les plus visibles de cette activité cérémonielle sont sans doute les salutations, les compliments et les excuses qui ponctuent les rapports sociaux et qu'on peut désigner du nom de « rites statutaires », ou encore « rites interpersonnels ». » (Goffman, 1967/1974, p. 51) En effet, non seulement le contenu des messages successifs vise la présentation des étudiants mais, la structure même des propos participe de ces rites avec, dans la majorité des prises de parole écrite :

- des salutations en début et fin de message. Celles-ci prennent des formes variées mais toujours plutôt décontractées : « *hello...bye* », « *Bonjour...à bientôt* », « *salut...A +* », « *coucou...Allez a +* »
- des félicitations s'adressant généralement à une personne ou un groupe spécifique : « *bravo pour votre présence* », « *je te félicite* », « *OuaaaaaaW quel femme !!!!!* »
- des encouragements adressés à l'ensemble du groupe : « *bon courage à tous !* », « *Bon courage à tous et M... pour les examens* », « *Bonne continuation.* »

Tandis que les encouragements perdurent tout au long de l'année et se font encore plus nombreux en période d'examens, d'une part, et que les félicitations dépendent des occasions, d'autre part, les salutations ne semblent, par contre, pas perdurer dans les fils suivants, exception faite des messages de création des fils et de ceux émis par les tuteurs ou le directeur d'exploitation.

Ce premier fil long apparaît ainsi comme inaugurateur de l'espace scénique : chacun semble venir y faire un monologue et y rencontrer les autres acteurs. En effet, au-delà de la réponse à la question posée, les apprenants saisissent l'occasion pour se présenter. C'est ainsi que, dès la première intervention émise en réaction à la question initiale, se distinguent deux passages de contenus différents :

- un premier faisant office de réponse à la question posée : « *Moi c'est pour pouvoir me présenter au concours d'infirmiere et par la suite travailler soit dans le secteur soins palliatifs soit dans le secteur enfants* »,

¹⁶⁴ A l'instar des propos relevés dans les entretiens, les citations extraites du forum sont, volontairement, présentées brutes, non corrigées et en italique.

- un second s'apparentant à un post-scriptum : *« J'ai oublié de préciser que j'avais commencé mes études par correspondance mais après je suis tombée enceinte et je n'arrivais plus à suivre donc j'ai tout arrêté et me suis consacrée aux enfants (6ans, 4ans, 2ans) maintenant que le petit dernier va rentrer à l'école en sept.2006 je me suis dit qu'il était temps maintenant de repenser à mes études et je me suis lancée et voilà j'suis là ! »* (F1, C. 14/11/05)

Ces deux passages d'un même message soulignent cette envie d'aller au-delà de ce qui est demandé pour faire part, non pas tant d'un simple objectif que, d'une motivation s'inscrivant dans un parcours et un contexte biographique¹⁶⁵. Cette double modalité de réponse est si bien adoptée par les étudiants suivants qu'elle n'est plus présentée comme une annexe de réponse mais est pleinement intégrée à la réponse : *« Pour ma part, une de mes raisons pour passer le DAEU est que je n'ai pas eu le droit de faire des études étant plus jeune.(grande satisfaction si je réussis le DAEU). Je suis mariée et j'ai quatre enfants (tous planifiés)/J'adore les enfants et j'aimerais devenir institutrice de maternelle »* (F1, M., 14/11/05).

Les messages qui se succèdent progressivement permettent ainsi aux apprenants de se connaître et, ce faisant, de se découvrir des points communs en terme d'aspiration professionnelles et de situations familiales¹⁶⁶. Plusieurs apprenantes souhaitant être infirmières, commencent alors des discussions tournant autour de la préparation et du passage du concours : *« tu vas te présenter où pour le concours ? moi je flippe pour préparer le concours d'infirmière on pourrait peut-être s'aider et se donner des astuces. AHHHHHHHHH CA FAIS PLAISIR j'pensais que j'allait être la seule à me retrouver dans une classe de petites de 17 ans qui veulent aussi devenir infirmière. »* (F1, C., 14/11/05). Dès lors, les présentations sont complétées par les lieux d'habitation et l'âge, tout en développant parallèlement la thématique de la difficile compatibilité de la reprise des études et de la vie de mère de famille.

5.2.2. Des ressources sûres

Alors que le sujet de la compatibilité des sphères d'activités, développé par une apprenante jusqu'à la description, heure par heure d'une journée type¹⁶⁷, suscite de nombreux messages d'admiration et de félicitations de la part d'autres étudiantes, les étudiants semblent se sentir exclus. Apparemment pas en mesure de poursuivre ce sujet de

¹⁶⁵ Nous étudierons plus en détail les motivations et parcours biographiques dans le chapitre suivant.

¹⁶⁶ « Lorsqu'un individu est mis en présence d'autres personnes, celles-ci cherchent à obtenir des informations à son sujet ou bien mobilisent les informations dont elles disposent déjà. [...] Cette information n'est pas recherchée seulement pour elle-même, mais aussi pour des raisons très pratiques : elle contribue à définir la situation, en permettant aux autres de prévoir ce que leur partenaire attend d'eux et corrélativement de qu'ils peuvent en attendre. » Goffman (1959/1973, p. 11). Cet enjeu de la connaissance de l'autre est perçu comme d'autant plus important que l'interaction se fait à distance sans dispositif de vision (Light et Light, 1998).

¹⁶⁷ Passage présenté dans le dernier point du chapitre suivant.

discussion, un apprenant se manifeste alors : « *Il n'y a aucun pote en ce site pour parler PSG ou OM, Audi, BM, bière ?...:-p* » (F1, L., 14/11/2005). Il est immédiatement suivi par la présentation d'un second apprenant dont le post-scriptum reprend, en clin d'œil, les thèmes du football et de la bière. Cette distinction stéréotypée entre des femmes au foyer souhaitant devenir infirmières et parlant de leurs enfants d'un côté, et des hommes travaillant dans des domaines plus masculins (chimie, électrotechnique) parlant de football et d'alcool ne convient pas aux apprenantes qui, tout en continuant leur discussion, interpellent les étudiants en remettant en cause l'idée d'une sphère d'intérêts uniquement masculins : « *Pour ma part L., je suis fan de zidane, AUDI, BM.....(faut arreter avec les préjugés complètement sexisme!!!!)* » (F1, A., 14/11/2005). Dès lors, les messages continuent à être adressés à l'ensemble du groupe tout en visant plus particulièrement l'un(e) ou l'autre apprenant(e).

Les stéréotypes de genre deviennent un objet de plaisanterie, comme le souhaitait l'initiateur de cette distinction qui précisait après cet appel à d'autres étudiants avec lesquels discuter : « *(je vais me mettre toutes les cop'se à dos :-p)* » (F1, L., 14/11/2005). A partir du moment où plusieurs étudiantes répondent à ce message en cherchant à le contredire, force est de constater l'existence, à distance, de cette situation décrite par E. Goffman où « l'acteur agit de façon minutieusement calculée, en employant un langage uniquement destiné à produire le type d'impression qui est de nature à provoquer la réponse recherchée. » (Goffman, 1959/1973, p. 15) Au-delà même de la provocation d'une réponse, par ce message, L. offre, d'une part, une définition de lui comme quelqu'un de sexiste, aimant la bière, les voitures et le football, définition qui sera intégrée par les autres étudiants et tendra à perdurer tout au long de l'année et, d'autre part, propose ces objets comme source de plaisanterie. Conformément à l'idée selon laquelle l'information initialement donnée est ensuite difficilement modifiable (Goffman, 1959/1973, p. 19), cet apprenant est définitivement étiqueté comme « le buveur de bière » et ce, d'autant plus qu'il préserve cette « face » en conservant le même jeu dans les interactions successives.

L'étiquette de « buveur de bière » peut être perçue comme caractéristique de la « façade personnelle » de cet étudiant-acteur, façade qui tend à s'institutionnaliser, devenir une « représentation collective » (Goffman, 1959/1973, p. 33). Ainsi, quatre mois après ces premières paroles, dans un long débat sur le Contrat Premier Embauche, alors que les apprenantes s'affirment contre le CPE et les apprenants se positionnent pour la création de ce contrat, L. taquine un apprenant (J.-P.) qui se présente comme ayant été « hôtesse de l'air », métier a priori plutôt féminin, surtout dans cette dénomination. Tandis qu'une apprenante soutient J.-P., ce dernier conclut son intervention portant sur le CPE par un clin d'œil adressé à celle-ci, tout en mentionnant L. de la manière suivante : « *PS: C., merci de ton soutien mais on ne fait que se détendre un peu... Et puis après une tonnelle de bière L. ne se métrise plus totalement...* » (F4, J.-P., 25/03/06) Outre une certaine solidarité masculine, se trouve ainsi réaffirmée l'idée selon laquelle la convocation des stéréotypes de genre, tout comme de ceux plus individualisés, participe bien de la plaisanterie, principale « ressource sûre » de ces apprenants-acteurs. En effet, alors que l'outil

« recherche » de la plate-forme permet de passer en revue l'ensemble des messages échangés selon les termes choisis, nous constatons qu'au cours de la période étudiée, la bière ou « binouse » est un objet de plaisanterie participant à vingt-deux fils de discussions différents situés entre le 14 novembre (c'est-à-dire le fil 1) et le 6 juin, la thématique du football apparaît, quant à elle, dans trois fils de discussion situés entre mars et la première semaine de juin. Alors que l'année scolaire s'arrête à l'issue des examens début juin, force est de constater une poursuite des discussions entre les apprenants avec un renforcement de ces deux items : la bière et évoquée dans quatre fils de discussion au mois de juillet et le football dans onze fils entre mi-juin et fin juillet. Cette recrudescence des thématiques de la bière et du football auquel est consacré un fil de discussion entier, si elle est liée à l'arrivée de l'été et à la période de la coupe du monde¹⁶⁸, met également en avant le caractère fondamental de ces échanges d'ordre phatique, jouant le rôle de « ressources sûres » dans la formation de la communauté, puisqu'ils contribuent au maintien de cette dernière au-delà de la formation. C'est ainsi que la plaisanterie, tout en participant de conversations diverses, semble appréciée pour elle-même.

En effet, alors qu'une apprenante très émettrice de messages se retire lors d'une discussion portant sur le CPE en finissant par expliquer : « *je n'ai plus rien à dire sur le sujethouai je sais j'aurai pu m'étendre plus mais bonsi vous aviez fait un sujet potin alors là !!!!!!!!!!!!!!!* » (F4, C., 28/03/06), il semble que la plaisanterie apparaisse réellement comme un objet de communication engendrant une situation favorable à l'« engagement »¹⁶⁹ d'une part importante des étudiants. Cependant, comme le note Goffman (1953/1988, p. 107), s'il s'agit là de menus propos permettant de maintenir l'interaction, ceux-ci s'épuisent relativement vite. C'est ainsi que la plaisanterie intervient à l'intérieur d'autres discussions, sous forme de clin d'œil comme le met en relief l'avant-dernier message cité. Dans la mesure où cette ressource est, au-delà d'un objet de discussion, une modalité de communication susceptible de participer à la définition du cadre des conversations prenant place sur le forum et par là-même, à la création des liens sociaux, il faut toutefois prendre garde à ne pas la sous-estimer.

5.2.3. ...à la composition des cadres...

A l'intérieur de ce que nous avons présenté comme le « cadre de la médiation », les interactions observées peuvent être interprétées en fonction des cadres définis par E. Goffman. Ainsi, tandis que la plate-forme peut être conçue comme un *cadre primaire social*, la vie existant sur le forum de l'Agora fait de ce dernier un *cadre transformé* en ce sens que, bien que se déroulant dans le cadre de la formation, ce forum acquiert une valeur

¹⁶⁸ Période estivale incluse, la huitième promotion a ainsi parlé de « bière » dans 15 messages, de « binouse » dans 30 messages et de « football » dans 26 messages.

¹⁶⁹ « Pour Goffman, l'importance de l'engagement et l'attention dans une interaction sociale est indissociablement liée aux définitions de la situation. La manière dont les participants définissent et interprètent leurs actions est structurée par la situation et par le cadre local de leur engagement mutuel. » (Heath, 1969)

différente en devenant le lieu de conversations de tous ordres. Les étudiants savent qu'ils discutent en se référant éventuellement à leur formation mais ne travaillent pas vraiment, il s'agit donc d'une *modalisation* c'est-à-dire d'« une transformation qui ne se cache pas » (Goffman, 1974/1991, p. 283). Relativement à la théorie de E. Goffman, ces conversations restent donc des activités franches et on ne note pas plus de cadre fabriqué que d'erreur de cadrage dans la mesure où l'approche ludique conférée au forum semble perçue par tous.

Comme nous venons de le voir, ce cadre et son appréhension par les acteurs sont susceptibles de jouer dans les interactions quotidiennes en ce sens que les cadres remplissent une fonction d'orientation des perceptions et représentations des sujets ainsi qu'une fonction de guide pour l'engagement et les conduites. C'est ainsi que le cadre est rappelé lors des prises de position portant sur le CPE. En effet, d'une part, les acteurs favorables au CPE - « *Je ne suis pas le fils caché de Villepin, et je ne vote même pas à droite, au cas où vous auriez un doute! ;o* » (F4, J.-P., 24/03/06)- et ceux s'y opposants - « *je défend toutes les causes sociales, resto de coeur, sidaction, sans abris etc.. eh!* » (F4, V., 24/03/06) - cherchent à « maintenir leur face »¹⁷⁰. D'autre part, bien qu'affirmant leur désaccord, ils souhaitent préserver l'unité du groupe comme en témoignent les échanges réparateurs du type « *sans rancune hein ?* » (F4, L., 24/03/06). C'est dans cette perspective que le maintien de la face des adeptes d'une autre opinion se concrétise par la mise en avant du cadre de l'apprentissage dans lequel les contradictions ne sont pas jugées embarrassantes mais positives : « *alors chacun ses agruments, on va faire une dissert, on à la thèse, l'antithèse et la synthèse et qui nous fait la conclusion ???* » (F4, V., 24/03/06). C'est, dès lors, bien cette perception d'être dans la plaisanterie ou/et dans le sérieux qui permet à tout à chacun d'adapter son comportement et son degré d'engagement à la réalité perçue.

Ce partage d'un cadre commun joue, dès les premières interactions, un rôle important en permettant le passage de présentations individuelles à la formation d'un collectif comme le révèle le second fil long repéré. Intitulé « *c'était juste pour vous dire qu'on était une famille nonbreuse* », ce fil de 21 messages est porteur d'une conversation s'étendant aux autres fils de discussion émis dans un laps temporel de dix jours. La famille dont il est alors question, est celle d'acteurs s'associant comme pour former une troupe de théâtre revisitant le célèbre feuilleton télévisé « La petite maison dans la prairie ». Susceptible d'exclure les étudiants n'ayant pas lu les mémoires de Laura Ingalls Wilder ou suivi l'une des multiples rediffusions françaises de l'adaptation de la saga au petit écran, cette thématique fait l'objet d'une communication entre cinq étudiants et le responsable pédagogique de la formation.

¹⁷⁰ Chez E. Goffman, la règle la plus importante de l'ordre sociale est celle du maintien de la face qui consiste à éviter de perdre sa face et à préserver également celle des autres. « On peut définir le terme de *face* comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier » (Goffman, 1967/1974, p. 9)

Le jeu principal consiste alors à se partager les rôles tout en invitant les autres étudiants à venir incarner les personnages restants. Les discutants interpellent ainsi en s'adressant à l'ensemble des acteurs potentiels : « *Qui veut être la maîtresse d'école ? Celle qui a des petites lunettes et qui ne se fait jamais de mec ? Et le big barbu à chemise rouge carreaux noirs ? Il y a des places à prendre n'hésitez pas...* » (F2, L., 20/11/05) ; voire, plus particulièrement un acteur spécifique en raison des données recueillies dans le fil précédent (sexe, âge, lieu d'habitation...) ou disponibles sur la plate-forme (portrait, rattachement universitaire) : « *De toutes façons, L. avec sa bobine, il fait vraiment le père Ingalls.* » (F2, J-C., 21/11/05). Choisis ou attribués, force est de constater que les femmes s'en tiennent à des rôles féminins et les hommes à des rôles masculins, d'une part, et que seuls les personnages sympathiques trouvent preneurs. Une certaine coïncidence entre les acteurs et leurs personnages apparaît dès lors que les premiers personnages incarnés sont ceux de Charles et Caroline Ingalls, qui, dans la famille, sont des personnages vertueux, mariés et ayant des enfants. Les figures suivantes étant celles de Laura et Mary, filles de Charles et Caroline qui, toutes deux, en viendront à travailler dans le domaine social comme y aspirent les apprenants. De même, en raison du sérieux lié à sa fonction, le directeur s'accorde à endosser le rôle du docteur. Les personnages, plutôt antipathiques, de la famille Olson ne trouvent, quant à eux, pas preneurs. Bien que participant au domaine du jeu, une certaine proximité, entre l'image que les étudiants souhaitent donner d'eux et celle que véhicule leur personnage, semble recherchée.

5.3. De la sociabilité à la formation d'une communauté

Au-delà de la courtoisie ou de la convivialité, le forum apparaît comme un lieu de rencontres occasionnant la présentation de soi et le tissage de liens sociaux. Comme le notent B. Bastard et V. Glikman (2004, p. 274), outre les quelques demandes de plus de regroupements entendues lors des entretiens, il semble ainsi que ce soit « sur le forum qu'apparaissent le plus nettement les aspirations des apprenants en termes de communication interpersonnelle et de lien social ». Tandis que le mode distancié de la formation annule toute possibilité de rencontres dans les couloirs ou la cafétéria d'un établissement de formation, le forum généraliste se présente comme le seul lieu à la fois institutionnalisé et permettant des échanges de tous ordres.

Bien qu'ils s'apparentent tout d'abord à des moments de détente marqués du sceau de la plaisanterie, ces échanges font l'objet d'une réelle implication de la part des étudiants. Ils semblent, dès lors, favoriser la création d'identités collectives allant de pair avec le sentiment d'appartenir à un groupe. Un tel sentiment résultant, selon C. Develotte et F. Mangenot (2004, p. 315) de dimensions socio-affective et sociocognitive « parfois difficiles à démêler », nous allons nous intéresser à ces dimensions en postulant que le jeu de théâtralisation relève du domaine socio-affectif tout en favorisant le passage vers celui

sociocognitif. Ce faisant, nous allons avancer dans le sens d'une appropriation du forum généraliste allant de la mise en scène de soi à l'émergence d'une communauté.

5.3.1. L'appropriation du forum par le processus de théâtralisation

L'ensemble des éléments de la « façade » -qui correspond à « la partie de la représentation qui a pour fonction normale d'établir et de fixer la définition de la situation qui est proposée aux observateurs » (Goffman, 1959/1973, p. 29)- semble repérable dans le fil 2. En effet, alors que « la petite maison dans la prairie » peut être considérée comme un « décor »¹⁷¹ implicite en ce sens qu'il n'est pas détaillé car connu de tous, nous retrouvons la distinction entre les deux dimensions de la « façade personnelle » repérée par Goffman, à savoir, d'une part, l'« apparence » « dont la fonction à un moment donné est de nous révéler le statut social de l'acteur », et, d'autre part, la « manière » « dont la fonction est de nous indiquer le rôle que l'acteur compte jouer dans la situation présente » (1959/1973, p. 31) Alors que l'« apparence » donnée à voir dès le premier message tend ainsi à rester stable, c'est via la « manière » que les étudiants-acteurs en viennent à endosser différents rôles et se créer des histoires communes (Littleton, 1999). Tandis que les coulisses ou loges de chaque acteur paraissent donner directement sur la scène, ces deux « régions »¹⁷² sont susceptibles de ne faire qu'une lorsque la porte de telle ou telle coulisse s'ouvre.

En effet, la délimitation des deux régions varie, passant de la scène aux coulisses selon les moments et représentations, de telle sorte que, même l'endroit où l'absence de public paraît de mise, peut être exposé. Cette ouverture de la porte des coulisses se rencontre notamment lors de l'examen blanc de géographie qui est l'occasion d'un fil de 79 messages dans lequel, outre deux tuteurs, six étudiant(e)s font part de leur expérience du passage de l'examen en temps réel. C'est dans cette situation, qu'une apprenante-actrice commence sa représentation par un message de 325 mots (F3, C., 10/02/06) incluant « décor » : « *c'est petit chez moi mais du coup mon bureau est collé a mon lit et c'est facile de poser toute l'informatique dessus* » et « façade personnelle » dans sa dimension d'« apparence » : « *je me suis endormie en chaussette et en jupe* » et de « manière » : « *j'suis dettendu et puis faire le devoir, un tas de clope et de bananes a coté, c'est ce que je mange depuis une semaine parait que ça detend...* » Contrairement, à « la petite maison dans la prairie » dont le décor et les rôles à incarner étaient prédéterminés, il s'agit

¹⁷¹ Dans *La présentation de soi*, E. Goffman (1959/1973, p. 31) expose l'idée d'une « façade » constituée :
- d'un « décor » « qui comprend le mobilier, la décoration, la disposition des objets et d'autres éléments de second plan constituant la toile de fond et les accessoires des actes humains qui se déroulent à cet endroit. »
- d'une « façade personnelle » attachée à l'acteur et rassemblant des caractéristiques stables telles que le sexe ou la race, d'autres, au contraire, comme les gestes, façons de parler et mimiques, peuvent changer en fonction des représentations. Goffman distingue ainsi deux types de stimuli constitutifs de la façade personnelle : l'« apparence » et la « manière ».

¹⁷² Les représentations se développent généralement dans un espace limité appelé « région » par E. Goffman (1959/1973, p. 105) qui le définit « comme tout lieu borné par des obstacles à la perception »

ici de tout décrire, de l'ameublement à l'état d'esprit en passant par les activités entreprises. Le forum semble alors instrumentalisé afin de se donner à voir.

La distinction entre communication présentielle et à distance paraît alors se réduire au décalage temporel et à la focalisation de l'acteur sur certains éléments, indépendamment du regard du spectateur. En effet, les autres indicateurs tels que la tenue vestimentaire ou l'expression physique que l'on pourrait supposer être absents sont rendus perceptibles par le biais de descriptions minutieuses visant explicitement l'imaginaire du public et la réaction supposée de ce dernier : « *g un angle de livre dessiné ds le coin de l'oeil!!je me suis endormis en chaussette et en jupe !!si vous me veriez ;-))))))))* » (F3, C., 10/02/06). Outre la composition orthographique et grammaticale, la syntaxe apparaît effectivement comme un moyen de remplacer l'expression faciale ou l'intonation de la voix grâce à la ponctuation et aux smileys qu'elle permet de créer. Dans la mesure où les signes permettent réellement de faire figurer une expression, tel l'insistant sourire associé à un clignement d'œil finissant la dernière phrase citée, il semble que les étudiants cherchent à recréer une forme de communication orale par l'écrit. Cette oralité, qui va jusqu'à l'encouragement à pousser la chansonnette en chœur : « *ET TOUT LE MONDE ;-)))))))))))) cathy cathy par ç,cathy cathy par la...* », apparaît comme le signe d'une « zone de valeur fonctionnelle partagée » (Rabardel, 1999, p. 250) relative non seulement à l'usage des symboles mais plus généralement à la création et diffusion de mode de communication.

La théâtralisation n'apparaît, effectivement, plus seulement comme une métaphore visant la compréhension des interactions sociales mais comme un outil dont les étudiants-acteurs usent pour donner consistance à leur communication et ce, jusqu'au jeu de différenciations des régions : « *bon je discute un pe avec c. sur msn avant de sortir !* » (F3, C., 10/02/06) Alors qu'elle s'est mise en scène dans les coulisses, l'actrice semble ainsi avoir d'autres coulisses (*msn*) permettant de quitter le forum où elle s'expose au public, coulisses qu'elle quittera à l'abri du regard du public, comme un acteur quitte le théâtre.

5.3.2. Du jeu à la réflexion : les mêmes modes de communication

Outre le jeu des acteurs, la théâtralisation de la vie sur le forum semble, comme nous l'avons vu, participer de deux phénomènes : d'une part, de la création d'un décor général (emprunté ou réel) et, d'autre part, de la nécessité d'expression de sentiments du quotidien. Telle une troupe jouant différentes pièces, les apprenants-acteurs passent d'un décor à un autre, tout autant que d'un costume à un autre, toujours entre réel et virtuel, présentation et représentation. Les icônes sont aussi abondamment utilisées : d'une part, des photos ou images placées auprès des noms et changées au gré des discussions, d'autre part les *smileys* donnant le ton de la conversation et créant un langage commun. Désignant « dans un seul et même mouvement le processus par lequel les individus, en acquérant les compétences nécessaires, s'intègrent à une société, et la manière dont une société se dote d'un type

d'individu » (Martuccelli, 2005), une socialisation semble ici à l'œuvre dans le repérage de valeurs et points de vue communs ainsi que de thèmes et codes façonnant l'échange. Au-delà de la sociabilité du groupe -c'est-à-dire des « règles organisant les interactions sociales, l'engagement des participants, la sécurité des membres » (Daele, 2007)-, la définition des lieux physiques, de la tonalité de la voix et des expressions du visage participe ainsi, par le processus de socialisation, à la formation d'un socle premier aux discussions plus réflexives (Kreijns, Kirschner et Jochems, 2002).

En effet, les modes de communication construits perdurent lors d'échanges ayant trait à des sujets plus sérieux. C'est ainsi que l'étude comparée du fil s'appuyant sur l'incarnation des personnages de la Petite maison dans la prairie (F2) avec celui portant sur le thème de la pertinence du Contrat Première Embauche (F4), montre que certains facteurs permettant des interactions nombreuses se retrouvent dans les deux fils :

- adopter une posture, se placer dans un camp aux côtés de certains - celui de la famille Ingalls par opposition à la famille Olson : « *et pour moi il reste qui dans la famille ingalls ???* » (F2. V., 22/11/05), les pour et les contre le CPE : « *je suis d'accord avec jean philippe et patrick...* » (F4. P., 24/03/06).
- s'affirmer de façon individuelle relativement au reste du groupe : « *c'est pas du jeu vous avez pris les meilleures places!ben moi je serai mary, c'est la plus gentille! et toc!* » (F2. I., 20/11/05) ; « *Mais nous pouvons ne pas être d'accord et s'apprécier tout de même... De par mon métier [...]* » (F4. J.-P., 24/03/06).
- interpellier ceux qui ne se sont pas encore manifestés pour qu'ils viennent apporter leur contribution : « *Qui veut être la maitresse d'ecole ? [...] Il y a des places à prendre n'hesitez pas...* » (F2. L., 20/11/05) ; « *alors chacun ses agruments, on va faire une dissert, on à la thèse, l'antithèse et la synthèse et qui nous fait la conclusion ???* » (F4. V., 24/03/06).
- mettre en avant le ton plaisant de la discussion : « *;-))) Excellent le Docteur Mr Carrey, je n'y avai pas penser ;-p !* » (F2. L., 21/11/05) ; « *Et oui vivement 2007, hi hi hi* » (F4. V., 24/03/06).

Par ailleurs, comme nous l'avons mis en évidence dès le premier long fil de discussion, en fonction des événements, les échanges tendent également à prendre une coloration socio-affective. Tel est notamment le cas dans certains messages où les « *a +* », couramment utilisés pour clore un message, tendent à être remplacés par des invitations au prolongement de ces discussions sur un espace numérique privé (MSN, Skype...).

5.3.3. Une socialisation propice à la constitution d'une communauté de formation

De telles interactions semblent participer à et de la création d'une communauté en tant que « type de regroupement qui partage des caractéristiques aussi bien avec les regroupements formels en ce sens que les membres ont un but commun, qu'avec un groupe de copains qui se rencontrent pour le plaisir de leurs compagnies mutuelles. » (Dillenbourg, Poirier, Carles, 2003). Une communauté ne se limitant pas au partage d'un environnement

informatique mais nécessitant celui d'une « micro-culture », un tel terme ne s'applique pas à l'ensemble des participants au dispositif. Ainsi, bien que seule une poignée d'apprenants et quelques tuteurs participent à ces discussions s'apparentant quelquefois à des « mascarades » (au sens étymologique du terme), les postures des discutants sont caractéristiques, à elles seules, d'une communauté telle que la présentent P. Dillenbourg, C. Poirier et L. Carles (2003) comme nous pouvons le présenter sommairement de la façon suivante :

Tableau 9 : Critères permettant de parler de « communauté » d'après la typologie de P. Dillenbourg, C. Poirier et L. Carles (2003)

Caractéristiques des communautés d'après Dillenbourg, Poirier et Carles (2003)	Exemples issus du forum étudié
Interdépendance et implication : but ou intérêt commun « dont la connaissance possède des aspects intellectuels et des aspects très pratiques ainsi qu'une forte charge émotionnelle »	Le fil de discussion « n°1 » portant sur l'objectif du DAEU : outre l'intérêt commun d'obtenir le diplôme, plusieurs participantes se rendent compte d'une visée commune : passer le concours d'infirmière.
Micro-culture : co-construction d'une expérience, d'une histoire collective se cristallisant sous forme de valeurs, pratiques, codes, règles conversationnelles, règles de comportement et rites.	Le fil de discussion « n°2 », dans lequel les apprenants se partagent les rôles du feuilleton télévisé la « petite maison dans la prairie », est l'occasion de telles cristallisations via l'incarnation de rôles participant à une même famille.
Organisation sociale : « relativement informelle, peu structurée et peu rigide », « certains individus sont plus centraux que d'autres en terme de participation. »	A travers leurs histoires, les apprenants tissent des liens entre eux (du type Caroline est la femme de Charles dans la famille Ingalls...), des solidarités se créent autour de ceux repérés pour leur fort engagement.
Sélection spontanée et croissance organique : « les membres sont sélectionnés selon leurs intérêts et leur implication dans le projet de la communauté, leurs compétences ainsi que leur adéquation avec l'éthique et l'esprit du groupe. »	Tous les apprenants ne participent pas aussi fréquemment et intensément aux conversations comme le met en avant la distinction établie entre les incitateurs, les participants et le public.
Longévité : « la durée de vie » d'une communauté correspond à celle de ses intérêts et est marquée par des cycles de vie.	L'observation de la longueur, de la fréquence et du type de messages échangés permet de mettre en avant 3 phases de participation distinctes. Au fur et à mesure que l'on s'éloigne de la fin de la formation la communauté se dissout.
Espace : existence d'un espace physique ou virtuel acquérant le titre de 'territoire' et créant un contexte communicationnel.	Investissement du forum généraliste comme espace de discussion.

Alors que dans les réseaux, la démarche de simple circulation de l'information va de pair avec de faibles liens sociaux (Cuissi, 2007), les phénomènes observés paraissent caractéristiques d'une communauté. En effet, ils participent, selon nous, d'un processus de socialisation désignant la création commune de normes et valeurs culturelles intériorisées par chaque membre et contribuant, dès lors, à la construction identitaire de chaque sujet via le processus de subjectivation¹⁷³ marquant le rapport du sujet au groupe. Autrement dit, nous considérons ainsi que ces deux dynamiques donnent naissance à ce que nous allons appeler une « communauté de formation ». En effet, le terme de « communauté virtuelle », en raison de sa polysémie ne nous plaît guère (ce n'est effectivement pas la communauté mais son mode de communication qui est virtuel) et celui habituellement en vigueur de « communauté d'apprenants » (Cuissi, 2007) ou de « communauté d'apprentissage » lui-même inspiré de celui de « communauté de pratique » (Charlier et Henri, 2007) nous semble également quelque peu trompeur relativement à l'activité qui s'y déroule. Parler d'« apprentissage » et encore plus d'« apprenants » tend à renvoyer directement aux étudiants et à l'acquisition de savoirs et savoir-faire voire savoir-être. Or, comme nous l'avons vu dans les fils étudiés, les discutants ne sont pas uniquement des apprenants mais aussi des tuteurs et l'activité se rapproche plus souvent de la construction de la communauté et de soi dans le rapport à celle-ci que de l'apprentissage au premier sens du terme. Ainsi, bien qu'une compréhension au sens large de l'apprentissage permette d'inclure de tels aspects, cela semble peu évident au premier abord. D'où le choix que nous faisons de parler de « communauté de formation » qui, émanant et évoluant au gré des processus non seulement d'apprentissage mais aussi de socialisation et subjectivation, permet de conserver l'acception d'une formation au sens non seulement de construction de connaissances mais aussi de construction de soi dans le rapport aux dispositions et acteurs. Alors que « la caractéristique essentielle d'une communauté, par distinction du réseau, serait « la force du lien social qui unit ses membres qui ont un centre d'intérêt partagé » (Henri et Pudenko, 2006, p. 107) » (Cuissi, 2007), quels rapports se nouent entre apprenants et tuteurs ? Dans quelle mesure l'intervention des tuteurs influence-t-elle celle des apprenants ?

¹⁷³ S'intéressant au rapport entre savoir et subjectivation, P. Zarifian (2004) présente le processus de subjectivation avec les caractéristiques suivantes: Il « s'ancre dans des rapports sociaux « matériels », à partir desquels se constitue la production sociale de notre existence (de notre vivre). Les processus de subjectivation en sont l'expression directe, avec une « vraie » puissance de production (d'action), qui s'accumule dans la mémoire et le langage, vecteurs désormais essentiels de ce qu'on appelle « accumulation ». s fonde sur des mouvements affectivo-émotionnels (pour reprendre Simondon) de nature transsubjective, qui pré-socialise les individualités (le « pré-individuel » de Deleuze). C'est à partir de ce fond transsubjectif que les processus individualisés de subjectivation sont toujours déjà en potentialité de se composer ensemble et de former une puissance de penser (et d'action) supérieure. On constate d'ailleurs qu'aujourd'hui, le « commun » préexiste au « collectif ». Le « commun » préexiste à la capacité que nous avons d'en prendre conscience et d'agir collectivement en conséquence. Or ce commun est déjà présent dans les processus de subjectivation et totalement irréductible à un « savoir » rationalisé. »

5.4. De la communication à la formation : quelle orchestration possible pour les tuteurs ?

Selon F. Henri et B. Charlier (2005),

Qu'elles soient constituées d'apprenants et de leurs formateurs ou de professionnels engagés dans une amélioration de leur pratique au quotidien, les communautés virtuelles ont un dénominateur commun : elles peuvent toutes être considérées comme des lieux d'apprentissage dans le plein sens du terme comme le proposent Henri et Pudelko (2003), et comme le montre Wenger (1998) en s'appuyant sur la théorie de l'apprentissage social dont le concept central est la participation, synonyme d'apprentissage et de construction identitaire.

En effet, selon ces auteurs, « Les échanges susciteraient la clarification des idées, le partage des points de vue, la rétroaction, le développement d'un langage commun et la recherche des solutions communes. » Toutefois, alors que, comme le rappelle A. Baudrit (2003), la notion de « zone proximale de développement » chez L. Vygotski est associée à l'intervention d'un adulte¹⁷⁴, on peut supposer que, même dans le cas d'échanges entre adultes, l'intervention d'un spécialiste est nécessaire à l'apprentissage. De manière plus générale, la participation des tuteurs sur les espaces de communication apparaît nécessaire à celle des apprenants (Light et Light, 1999 ; Kalogiannakis, 2004 ; Hammond, 2005). Outre même le plan sociocognitif ces derniers sont ainsi même inviter à intervenir sur le plan socio-affectif (Deschênes et al. 2004). Mais alors que le forum généraliste est le lieu de discussions de divers ordres, comment peuvent-ils prendre part à ces échanges voire les stimuler et apporter les soutiens moraux, relationnels et cognitifs dont ont besoin les apprenants en formation ? Autrement dit, comment la zone de valeurs créée par les apprenants peut-elle être partagée et enrichie par les tuteurs ?

5.4.1. La théâtralisation : une instrumentalisation possible pour l'activité tutorale ?¹⁷⁵

L'étude des échanges issus de notre corpus de données montre clairement que les tuteurs, interviennent plus volontiers dans les messages de la troisième phase, mais sont souvent désemparés durant les deux premières. En effet, en début de parcours, briser la glace a) demande, de la part de l'apprenant, de sortir de la position d'observateur que prennent les *lurkers*¹⁷⁶, b) suppose qu'il est nécessaire pour l'apprenant comme pour le tuteur de s'engager, c) requiert une forte décentration qui consiste à avoir la capacité de porter un regard réflexif sur son propre discours (à supposer que ce discours existe) afin de le rendre clair pour autrui.

¹⁷⁴ « l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction » (Vygotski, 1934/1997, p. 355)

¹⁷⁵ Idée poursuivie dans la conclusion et développée dans Audran, J. et Papi, C. (sous presse). Comment modéliser la mise en scène de soi dans les forums d'apprenants ?

¹⁷⁶ K. Mc Kenna et J. Bargh (1998) opposent *lurkers* et *posters*.

Alors que, comme nous l'avons mis en évidence, la sortie de l'anonymat de plusieurs étudiants fait suite à l'interpellation spontanée d'une étudiante (F.1), force est de se demander s'il ne serait pas profitable de systématiser un rituel de présentation tel que cela peut se faire lors d'un tour de table présentiel, avec l'avantage de la communication asynchrone permettant de ne pas risquer de « couper la parole » de l'autre. Toutefois, le premier fil pris en considération, tout comme le nombre de participants recensé à chaque fil de discussion (cf. tableau de présentation) montre que, même lorsqu'une étudiante fonde ainsi la pratique de la communication, la plus grande partie des apprenants reste en retrait. S'ils ne semblent pas ignorés par les participants pour qui ils constituent un « public implicite » quasi-nécessaire au jeu théâtral, ces *lurkers* tendent à demeurer extrêmement timides voire silencieux en dépit des sollicitations des *posters* les invitant à se manifester, à diverses occasions telles que l'incarnation de rôle ou la prise de position. Nous rejoignons ainsi la majorité des chercheurs considérant que l'engagement du tuteur est favorable à celui des apprenants. Dans la revue de littérature anglo-saxonne proposée, M. Hammond (2005) note effectivement :

Anderson et al. made a distinction between teacher presence and teaching presence but still recognized the special contribution of the course instructor even if other learners might take on quasi-teaching roles. Left to themselves, learners might be reluctant to disagree, challenge, or even respond to others in the group, and Galanouli and Collins were alone in their sympathy for teacherless groups. Other writers believed that instructors needed to signal their presence and to provide administrative, pedagogic, and affective or pastoral support. Teachers needed to encourage divergence within the group, suggest roles, and introduce “starter” and “wrapper” activities.

Dans le contexte observé, l'approche théâtrale apparaît comme une modélisation intéressante à la fois pour comprendre les rôles joués par les participants, et pour introduire des changements dans les rôles tenus aussi bien par les apprenants que les tuteurs. Il en est ainsi lorsque des étudiants proposent de l'aide à leurs pairs sans être sollicités et prennent, par là, temporairement une posture de tuteur. De même, quand un tuteur demande « *La croissance crée-t-elle encore des emplois ? Crée-t-on de la richesse par le travail précaire ? Peut-on en créer autrement que par le travail ?* » (F4. J.-C., 27/03/06) il interpelle, très sérieusement, mais hors de son rôle, les étudiants sur des thèmes qui ne sont pas ceux développés en cours. Ces changements de postures sont rares mais introduisent des effets de dissonance dans les interactions et rendent possible, par les perturbations harmoniques qu'ils créent, l'intervention de nouveaux venus. Même si certains ne participent quasiment jamais aux discussions ils semblent, dès lors, parfois tentés par l'action consistant à tenir un « petit rôle » (faire un commentaire, une remarque), en somme, à sortir un instant de la masse du « public ». S'agirait-il d'y voir une main tendue vers les tuteurs ?

5.4.2. *L'intervention des tuteurs en question*

Alors que nous faisons le choix de parler de « communauté de formation » pour bien y inclure les regards et interventions potentielles des tuteurs, il convient de s'interroger sur la pertinence de leur participation au forum généraliste de discussion. En effet, s'il est nécessaire qu'ils répondent aux questions liées à leurs disciplines sur les forums disciplinaires, on peut, malgré tout, se demander si leur présence est vraiment bien venue sur le forum généraliste. En effet, dans le quatrième fil de discussion, après un long débat entre apprenants sur la question du CPE, l'intervention d'un tuteur tend à précipiter la fin de la conversation avec un message de 98 lignes envisageant le CPE en partant « *de la macroéconomie à la philosophie politique en passant par la géo politico-économique, le droit, l'histoire, la sociologie, etc.* » (J.-C., 27/03/06). L'argumentation du tuteur est si détaillée que les étudiants ne voient plus quoi rajouter si ce n'est l'expression d'une certaine fascination : « *alors là chapeau bas ! rien que la première phrase il m'a fallu plus 5 minutes pour la comprendre ! on voit les habitués de la dissertation ! bon moi je ne m'étend pas sur le sujet* » (F4. C., 27/03/06). Après le développement du tuteur, plus aucun apprenant ne reparle du CPE comme si le tuteur avait épuisé la réflexion possible à ce sujet ou que les étudiants aient peur d'être ridicules après une telle intervention. Il serait alors tentant de rejoindre l'idée selon laquelle « le tuteur doit rester dans l'ombre si les interactions ont lieu entre les membres » (Cuissi, 2007). Toutefois, bien que nous accordant avec le primat de l'interaction entre apprenants qui, par l'échange et l'entraide favorise le processus de socialisation, nous pensons que la participation du tuteur joue un rôle potentiellement important dans le cadre de la formation.

En effet, tout en coupant quelque peu court à la parole des apprenants, une telle intervention semble utile et appréciée : « *Heureusement que je n'ai pas pris philo, j'ai le cerveau qui fume! Merci de vous intéresser à notre débat et de vous impliquer... A bientôt pour le prochain décryptage.* » (F4. J.-P., 27/03/06) L'effet du monologue argumentatif n'est donc pas univoque : il renvoie les étudiants à un certain manque de savoirs et savoir-faire, les rendant par là-même plus timides, ce qui brise quelque peu la dynamique de communication ; cependant, dans le même mouvement, il montre un exemple d'argumentation et de liens possibles entre savoirs disciplinaires et vie quotidienne. Tout en témoignant d'un intérêt pour l'activité des étudiants, il se rapproche ainsi des préoccupations de ces derniers qui, voyant ce que peuvent leur apporter leurs études, tendent à se projeter dans le futur par une sorte de processus d'identification : « *quand on arrivera à écrire comme lui on boira plus que du Don Pérignon!* » (F4. P., 28/03/06). Or, l'identification est susceptible d'engendrer un processus d'imitation favorable à l'apprentissage : « L'apprentissage est la possibilité de s'élever dans la collaboration avec quelqu'un à un niveau intellectuel supérieur, la possibilité de passer, à l'aide de l'imitation, de ce que l'enfant sait faire à ce qu'il ne sait pas faire » (Vygotski, 1934/1997, p. 355). Alors que seul le paradigme socioconstructiviste est présenté par l'ingénieur pédagogique, c'est ainsi l'ensemble des paradigmes mimétique, humaniste, béhavioriste, constructiviste

et anthropologique (Meirieu, 2003) qui tendent à s'articuler dans le processus de formation de façon non pas prescriptive mais aléatoire.

Nous avons vu que, selon les acteurs, le forum généraliste est considéré uniquement comme un lieu de sociabilité ou comme un lieu susceptible de favoriser l'apprentissage collaboratif. Tandis que le modèle pédagogique sous-tendant le choix de la plate-forme est socioconstructiviste et que seul le forum de l'Agora est réellement animé d'une dynamique conversationnelle, le détournement ponctuel du forum généraliste à des fins d'apprentissage semble, dès lors, à la fois favorable à la dynamique d'apprentissage et, éventuellement, à l'inclusion d'acteurs peu attirés par des discussions anodines mais intéressés par des questionnements plus proches de la préparation au DAEU. Ce faisant, alors que les autres espaces de discussion sont peu fréquentés et que les conversations à caractère privé se font par d'autres biais, le forum généraliste semble susceptible de participer à la formation dans ces différents aspects. Dans ce lieu de rencontre des divers acteurs, l'intervention des tuteurs semble favoriser le passage de discussions de couloir à un échange plus réflexif. Dès lors, tandis qu'un monologue argumentatif s'apparentant à un cours magistral tend à éteindre la conversation, dans quelle mesure le tuteur peut-il, au contraire, attiser cette dernière ? Autrement dit, quelles sont les postures du tuteur qui sont susceptibles de favoriser le passage vers une discussion plus réflexive et collaborative de la part des apprenants ?

5.4.3. Effets observés de différents types d'intervention

L'intervention des tuteurs dans le forum généraliste tend à s'accroître au cours de l'année scolaire de façon davantage postérieure qu'antérieure à la constitution de la communauté. Si, à l'instar des apprenants, seule une partie des tuteurs intervient, celle qui le fait participe pleinement à la discussion en cours comme nous venons de le voir et comme cela apparaît, de façon assez générale, dans les fils de discussion 3 et 4. Alors que dans le fil 3, portant sur l'examen blanc de géographie, les tuteurs jouent avant tout la carte de l'encouragement et du soutien moral, dans le fil 4, avant le long monologue précédemment étudié, leurs postures invitent à passer du débat d'opinion (pour ou contre le CPE) à une réflexion plus approfondie : « *A ce stade de la réflexion, il vous manque les facteurs explicatifs (les institutions de la 5ème République, l'arrogance du pouvoir, la Course Pour l'Elysée, les enjeux de société,...). Et pour la 3ème partie du développement : "Une nouvelle constitution adaptée au 21ème siècle donnant plus de place aux jeunes, aux femmes où l'on respecte davantage l'être humain et la nature que l'argent. Pour avoir des exemples je vous conseille d'aller interviewer une cinquantaine de manifestants mardi.* » (F4, L., 25/03/06).

A la suite de cette intervention, la discussion perd son caractère informel et léger en devenant plus studieuse. Toutefois, alors que l'intervention du tuteur semble favorable à un approfondissement de la discussion, les apprenants restent sur leurs positions et se servent des propos du tuteur pour les radicaliser jusqu'à ce que ce dernier leur propose un article

(L. 25/03/06). Ce document porte sur l'articulation entre précarité de l'emploi et niveau de formation. Mettant en avant le « signal » que constitue le niveau de compétences reconnu en terme d'employabilité, cet article semble directement lié aux préoccupations des étudiants inscrits dans la démarche de reprise d'études. Ce procédé d'intervention que B. Coulibaly (document de travail) présente comme renvoyant « aux méthodes d'accompagnement en situation d'apprentissage où le tuteur aide à la réflexion sans asséner des recettes » semble très apprécié des étudiants : « *Merci pour l'article. Il est intéressant de voir le parcours de ces étudiants dont le dénominateur commun est la détermination à réussir. Ça nous donne bon espoir et je suis sûr que cela motive les profs également.* » (J.-P., 25/03/06)

Le débat se recentre ensuite autour de réflexions sur le droit du travail, l'économie politique et la justice sociale liés avec les contenus de la formation. Le passage du débat d'opinions à un débat plus réflexif, s'il ne se fait pas d'emblée, finit donc effectivement par survenir suite à cet article. Ainsi, bien qu'apparemment éloigné des préoccupations de la formation, ce sujet apporte, finalement, aux participants, des savoirs complémentaires en terme d'ouverture et de culture générale. Une telle situation, constitue bien un moment d'apprentissage qui, sans être lié à un point disciplinaire du programme, qui ne concerne pas forcément l'ensemble des apprenants ou auquel ils ne sont peut-être pas tous arrivés¹⁷⁷, n'en est pas moins un moment fort de formation. Sans être disciplinaire, de tels échanges paraissent donc participer au processus de formation. Dès lors que la communication n'est pas uniquement prévue comme un moment de récréation mais aussi, en tant qu'elle s'inscrit dans un modèle socioconstructiviste, comme un moyen d'apprentissage, l'intervention du tuteur semble ainsi nécessaire. Toutefois, comme nous l'avons vu, toutes les interventions n'ont pas le même impact. Alors que les longs monologues théoriques sont fascinants et par là-même intimidants mais exemplaires ou que les interventions restreintes guident peu les étudiants, il semblerait que le processus d'élaboration de connaissances par l'échange, soit davantage stimulé lorsque le tuteur se replace au niveau d'intérêt des étudiants. En effet, alors que la communauté est avant tout relationnelle et affective¹⁷⁸, il paraît préférable d'aborder les étudiants sur ce registre afin de les amener à une approche plus distanciée. Tandis qu'au terme de leur enquête sur l'appréciation du tutorat à distance par des étudiants en premier cycle universitaire, A.-J. Deschênes et al. (2004, p. 233) constatent que « si les étudiants trouvent satisfaction sur le plan cognitif, ils doivent recourir à leur entourage pour répondre aux besoins qui émergent en cours d'apprentissage sur les plans affectifs, motivationnel et social », il paraît désormais nécessaire de compléter cette approche par le vécu et les logiques des différents acteurs.

¹⁷⁷ L'un des aspects posant problème dans l'incitation à l'apprentissage collaboratif dans une formation de type individualisé est effectivement le choix disciplinaire et l'avancement dans les apprentissages propre à chacun comme nous l'avons vu en première partie et comme le problématisent G. Dieumegard, P. Clouaire et S. Leblanc (2006).

¹⁷⁸ Nous partageons ici la conception de M. Pagès (1970/1984, p. 81) selon laquelle « La relation inter-humaine est, toujours et d'emblée, affective, elle est le sentiment de l'autre, consciemment ou inconsciemment vécu, de même que le sentiment met d'emblée en relation avec autrui. »

Éléments de synthèse du chapitre 5

Observant les interactions de la minorité d'apprenants actifs dans le forum de discussion de l'Agora du DAEU *Pegasus*, nous remarquons, qu'en dépit de la distance, les formes des interactions demeurent les mêmes que celles repérées par E. Goffman en présentiel, à quelques exceptions près. Ainsi que le note B. Blandin (2004) les marques de déférences, tels que les salutations et le langage adopté, paraissent effectivement plus familières qu'elles ne le sont en présentiel. De même, si les apprenants-acteurs cherchent à maintenir leurs faces et celles des autres afin de préserver l'unité du groupe, ils ne vont cependant pas jusqu'à acquiescer à des opinions auxquelles ils n'adhèrent pas. Tandis que les modalités de communication d'emblée plutôt décontractées semblent relatives à la communication écrite plus ou moins synchrone des échanges transitant par salons et forums, l'affirmation de ses opinions apparaît davantage liée au « cadre primaire » de la formation rassemblant les apprenants-acteurs.

Ainsi, l'apprentissage progressif de la mise en scène de soi et du partage de cadres communs, potentiellement évolutifs, via des discussions a priori anodines, semble être la condition même de l'engagement des apprenants et, par là, de la constitution d'un groupe susceptible d'aborder des questions plus sérieuses. En effet, le partage de modélisations de cadre paraît être source d'unité de la communauté dotée d'une micro-culture se donnant à voir par l'existence d'un « répertoire partagé »¹⁷⁹ témoin de la création puis de l'existence d'une zone de valeur fonctionnelle partagée. Alors que le cadre initial demeure en toile de fond et se trouve rappelé dès lors qu'il s'agit de passer de la plaisanterie au débat argumenté, c'est dans ce répertoire partagé que nous pensons que les tuteurs peuvent puiser pour croiser la dimension socio-affective avec celle sociocognitive. En effet, ces derniers ont un rôle important à jouer en ce sens que seule leur intervention semble permettre aux étudiants de changer de posture et de sortir du thème pour parler « sur » la manière dont l'argumentation est construite, et « sur » ce qu'ils peuvent en tirer en matière de savoir-faire scolaires (F.4). Ce faisant, c'est l'habileté des tuteurs dans la répartie et la stratégie consistant à donner des éléments de réflexions supplémentaires qui favorise l'émergence d'une autre forme de jeu davantage centrée sur la distanciation critique. Cette distanciation ou décentration est nécessaire à la dynamique des interactions (Meunier, J.-P. et Peraya, D., 2004, p. 416) qui, profitant de « l'effet de l'argumentation », ne se limitent pas à des échanges superficiels mais permettent l'engagement dans « une activité cognitive interne plus intense susceptible de favoriser l'apprentissage. » (Bourgeois et Frenay, 2001, p. 101) Tandis que la sociabilité ainsi créée paraît nécessaire à l'avènement de réflexions collaboratives et que l'activité cognitive est d'autant plus favorisée que « l'effet

¹⁷⁹ cf. glossaire. Il s'agit avec l' « entreprise commune » et l' « engagement mutuel » d'un des trois piliers de la conception des communautés de pratique de E. Wenger (1998/2005). Bien que n'optant pas pour son analyse dans notre approche, en ce sens qu'elle nous semble mieux adaptée aux communautés s'établissant en milieu professionnel, nous retenons cette idée de « répertoire partagé ». En effet, l'analyse des fils de discussion permet de voir qu'il y a, dès le début, une prise de conscience de la nécessité de ce « répertoire partagé » avec l'appui sur des fictions connues de tous réinvesties voire réinventées (appropriation par le groupe).

d'argumentation » s'inscrit dans une relation symétrique (égalité de statut) entre les différents partenaires¹⁸⁰, il semble qu'en adoptant une posture non pas d'enseignant ou de juge mais de modèle et d'accompagnateur bien vieillissant, les tuteurs aient un rôle important à jouer pour aider les apprenants-spectateurs à changer de statut et à monter, eux aussi, sur scène. Il s'agit ainsi, pour les tuteurs, de sonder le « sentiment dominant, partagé par tous les membres du groupe, avec des nuances individuelles » (Pagès, 1970/1984, p. 65) afin de les amener à prendre part à la communauté et de les inviter progressivement à échanger dans une logique d'apprentissage. Autrement dit, alors que les étudiants ont, par leurs usages et appropriation d'un espace de communication, créé une zone de valeur fonctionnelle partagée favorable au suivi de la formation voire à l'apprentissage, le rôle des tuteurs peut consister à agrandir aussi bien les fonctionnalités de cette zone que le nombre d'acteurs la partageant en cherchant tout d'abord à les interpeller sur le plan socio-affectif.

La participation à la communauté de formation semble effectivement liée au vécu de celle-ci par ses acteurs, comme le mettent en relief les longs monologues, notamment repérés dans le fil 3 où une étudiante décrit minutieusement les sentiments attachés à son activité, signalant, par là même, un besoin de reconnaissance¹⁸¹. Ainsi, alors que nous avons vu dans le quatrième chapitre que les apprenants ne communiquant pas expliquent leur discrétion par la formation de groupes dont ils ne se sentent pas faire partie, d'une part, et que l'analyse menée dans ce cinquième chapitre met en relief le rôle des « points communs » dans la formation d'un groupe d'interactants, d'autre part ; force est de se demander, au-delà de ce qui apparaît au premier abord, dans quelle mesure les histoires de vie des acteurs influencent-elles leur engagement et activité dans le dispositif ? Tandis que les instrumentations repérées, qu'elles engendrent des zones de valeurs fonctionnelles partagées correspondant à des non usages aussi bien qu'à des usages détournés, procèdent de situations, ce n'est pas seulement à l'activité déclarée ou constatable qu'il convient de s'intéresser mais à ce qui fait de cette activité qu'elle soit « relativement requise », autrement dit, dépendante des situations de vie dont elle émerge. Nous proposons donc, dans le chapitre suivant, de ne plus appréhender uniquement le dispositif sous l'angle des situations d'apprentissage dont il est supposé favoriser l'émergence mais sous celui des situations à partir desquelles il prend vie.

¹⁸⁰ Alors que les recherches sur le conflit sociocognitif en psychologie sociale du développement « montrent que les interactions sont plus efficaces pour l'apprentissage lorsqu'elles s'inscrivent dans une relation symétrique entre les partenaires » (Bourgeois, E. et Frenay, M., 2001, p. 100) on peut supposer que, bien que partageant le statut d'apprenant, le fort investissement des lieux de discussion par quelques étudiants, plus à l'aise dans ce mode de communication et/ou se consacrant davantage à leur formation, risque de créer une forme d'asymétrie entre les différents apprenants, les incitateurs devenant alors des figures de proue que les participants plus timides tendent à suivre au lieu de former leur propre point de vue comme le mettent quelque peu en avant les prises de position repérées.

¹⁸¹ Nous rejoignons ici F. de Singly (2005/2007, p. 21) selon qui « L'expression extérieure de son intimité n'est pas nécessairement une maladie de la modernité, elle signifie avant tout le fait que l'individu, sauf exception, a besoin d'être reconnu de plusieurs façons. »

Le dispositif à la croisée des histoires de vie

Si concepteurs, administrateurs, tuteurs et apprenants ont jusqu'ici été envisagés comme des collectifs, c'est en ce sens que ces situations et pratiques peuvent être plus ou moins communes en fonction de leurs rôles dans le dispositif. Nous remarquons effectivement que les regards portés sur le dispositif et son vécu, parmi les tuteurs, présentent des points communs (tel que le constat d'un manque de communication avec le comité de pilotage), qui ne se retrouvent pas chez les étudiants qui vont davantage évoquer de manière commune la difficulté liée au manque de face-à-face. Le dispositif est ainsi non seulement créé en situation mais aussi vu de manière située, c'est-à-dire relativement à des statuts, rôles et activités, comme le révèlent les retours réflexifs effectués par les sujets dans une autre situation, à savoir celle de l'entretien. Toutefois, au-delà même des situations créées par le dispositif, l'analyse de fils de discussion met en relief un usage du forum relatif à des intérêts et situations personnels objets de discussion dans la communauté. Dès lors, il semblerait que le dispositif, en tant qu'il est considéré comme *dispositif vécu*, ne se limite pas à la création de situations d'apprentissage mais est lui-même créé par les ensembles de situations dans lesquels il prend vie.

Saisir le lien entre activité et situation sous l'angle de ce que nous avons présenté, dans la conception théorique du dispositif, comme l'« intentionnalité agissante », nous amène donc à interroger le sens et la signification que les acteurs donnent à leur activité. Pour ce, nous suivons J.-M. Barbier (2000, pp. 69 et 72) dans la distinction qu'il propose de ces notions se rapportant toutes deux au rapport entre sujet et environnement. Ce dernier définit le sens comme « une construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre cette expérience et des expériences antérieures » et présente la signification comme une « *adresse à autrui* », « *obligatoirement fondée sur une interaction sociale* ». C'est ainsi qu'« à l'offre de significations liée à la communication est associé un jeu *d'offres d'images identitaires* entre partenaires de la communication : images de soi proposées à autrui, représentation qu'autrui se fait de soi...., etc. A la différence des « identités pour soi » liées à la construction du sens, il s'agit d'identités pour autrui » (Barbier, 2000, p. 75). Pour y accéder nous proposons de suivre la démarche d'analyse structurale développée par C. Dubar et D. Dumazedier (1997/2004). C'est ainsi que, davantage que par les données socio-démographiques généralement prises en compte, nous proposons de regrouper les récits recueillis en fonction du sens qui s'en dégage. L'analyse de ses derniers nous permettra alors de mettre en avant les processus de construction identitaire à l'œuvre comme identité pour soi, tout d'abord, puis, à travers l'étude de l'énonciation des récits, de

la signification permettant d'accéder à l'identité pour autrui se construisant dans l'activité située.

Nous nous intéressons ainsi à ce que D. Demazière et C. Dubar (1997/2004) appellent « mondes » c'est-à-dire à des ensembles de situations qui, en permettant de saisir les logiques sociales conduisant à l'engagement dans le dispositif, favorisent une réflexion sur la finalité du dispositif et l'usage social du diplôme dont il vise la préparation. Pour ce, nous procédons à l'analyse structurale des entretiens menés auprès des différents acteurs rencontrés. Ce type d'analyse ne se présente pas comme une méthode dont l'application serait automatique mais comme un processus laborieux visant à

produire un condensé d'entretien (schème) qui respecte assez le matériau (sa « mise en mots ») tout en fournissant les moyens de la comparer à d'autres (produits de manière similaire auprès de personnes « comparables »), et, d'abord, de reconstituer inductivement la « logique » dont il est le produit. Comprendre un entretien, revient ainsi à en reconstruire un schème intelligible au regard d'un (de) chercheur(s) qui partage(nt) ses (leurs) questions avec un sujet et qui dialogue(nt) avec lui. » (Demazière et Dubar, 2004, p. 104).

C'est ainsi que nous avons procédé à la lecture minutieuse des différents entretiens dont nous avons dégagé les fonctions, actants et arguments afin de recomposer les résumés et constituer les schèmes présentés dans le volume annexe¹⁸². Considérant que la finalité officielle du dispositif de formation est la promotion sociale d'un public en difficulté via l'obtention du DAEU, équivalent au baccalauréat, nous n'avons pas mené exactement le même type d'entretien auprès des acteurs contribuant à la création et au fonctionnement du dispositif, d'une part, et, des apprenants, d'autre part. Nous ne comptons pas, non plus, les traiter exactement de la même manière. C'est ainsi que la lecture des récits des concepteurs, administrateurs et tuteurs vise essentiellement à dégager des logiques sociales constituant des logiques d'actions dans le dispositif tandis que la lecture des entretiens des apprenants vise à appréhender ces logiques sociales non seulement comme logiques d'action mais également relativement aux dynamiques socio-identitaires dans lesquelles sont engagés les apprenants.

6.1. Logiques sociales des apprenants

L'activité d'apprentissage est éminemment complexe¹⁸³ en ce sens qu'elle concerne l'individu apprenant dans l'ensemble de ses dimensions (cognitives, conatives, affectives)

¹⁸² en tant qu'il s'agit bien de recomposition des récits émanant du travail du chercheur et non pas des récits eux-mêmes tels qu'ils sont transcrits intégralement sur le cd-rom consacré spécifiquement aux données brutes.

¹⁸³ Etudiant deux contextes d'apprentissage distincts, C. Sève et S. Leblanc (2003, p. 72) soulignent que l'activité d'apprentissage consiste en un va et vient permanent entre phases exploratoires et exécutoires : « Apprendre consiste ainsi à capitaliser des expériences singulières. C'est d'une part utiliser des savoirs déjà constitués en les réinvestissant dans différentes situations pour les renforcer ou les modifier, d'autre part construire de nouvelles connaissances pour répondre au caractère indéterminé et inédit de la situation. »

et donc, de ses relations au monde et de leurs réciprocitys. Faire la part¹⁸⁴ entre ce qui relève, d'un côté, des conditions matérielles et sociales de l'apprentissage et, de l'autre, de l'activité propre de l'apprenant semble dès lors bien difficile, si ce n'est pour dire impossible. C'est ainsi qu'au-delà des seules pratiques déclarées, nous proposons de nous intéresser à la manière dont la préparation au DAEU s'inscrit dans la vie des apprenants. A l'instar de L. Fond-Harmant (1995) qui, dans une approche biographique du retour aux études, part de la question du changement dans les trajectoires, nous souhaitons ainsi chercher à comprendre le rôle joué par le retour aux études dans l'existence des étudiants s'étant inscrits à la préparation du DAEU sur *Pegasus*. D'où le choix de notre méthodologie basée sur des entretiens souvent proches des récits de vie dans la mesure où, bien que nous intéressent essentiellement aux pratiques de formation, nous avons lié celles-ci à d'autres thématiques telles que l'emploi ou la famille via certaines questions favorisant un élargissement du thème central de l'entretien en vue d'une meilleure connaissance des sujets. C'est ainsi que, dans la logique de D. Bertaux (1997), nous considérons les récits de vie comme objets de recherche permettant d'appréhender les structures sociales et conditions de vie dans un contexte spécifique via les « actions concrètes » des acteurs. Toutefois, sans prétendre à une étude psychologique, l'intérêt porté pour le sens que les acteurs donnent à leurs actions, nous conduit à ne pas vouloir nous limiter aux frontières disciplinaires. Ainsi, s'il ne s'agit pas, pour nous, de rendre compte de parcours biographiques, notre objectif est effectivement bien de saisir l'inscription et la préparation au DAEU dans ce qui nous semble aller au-delà d'une « trajectoire » (Bourdieu, 1986) en se présentant comme une histoire sociale et personnelle¹⁸⁵. En effet, bien que fort intéressante, l'appréhension de la trajectoire « comme série des positions successivement occupées par un même agent (ou un même groupe) dans un espace lui-même en devenir et soumis à d'incessantes transformations » (Bourdieu, 1986, p. 71) semble ne pas permettre de rendre compte des indéterminations mêlant affects et non-dits que nous rencontrons dans les récits. Sans prétendre nous engager dans le champ d'une « éventuelle clinique biographique » (Clot, 1989) et tout en cherchant à éviter le piège de « l'illusion biographique » (Bourdieu, 1986) considérant le sujet comme indépendant de toute détermination extérieure, nous nous accordons ainsi avec Y. Clot (1989) dans l'idée selon laquelle « C'est aux conflits de sa propre histoire que le sujet se mesure à l'occasion des hésitations par lesquelles il répond aux contradictions sociales. » Cherchant à comprendre l'usage qui est fait de la préparation au DAEU, notre réflexion vise l'intelligibilité du projet de reprise d'études et des activités qui y sont liées, activités historiquement et socialement situées. Au vu des entretiens menés auprès des étudiants et des schèmes qui s'en dégagent, la préparation au DAEU semble s'inscrire dans quatre mondes participant chacun de logiques sociales différentes.

¹⁸⁴ « dans l'apprentissage, quelle part revient aux conditions matérielles et sociales de son avènement, quelle part à l'activité propre du sujet ? » invite à s'interroger E. Tribby (2003, p. 107).

¹⁸⁵ Pour J.-P. Boutinet (2006, p. 63), la logique englobant les phénomènes de crises et de transition de la vie d'adulte, n'est autre que celle « d'*histoire personnelle* : logique forte ramassant en deux mots ce qui fait à la fois la singularité et l'universalité d'une expérience adulte. »

6.1.1. Le monde du devenir ou la logique de l'insertion sociale et professionnelle animer par le vouloir

Sofia, Gaétan et Dominique semblent partager la même histoire sociale et personnelle caractérisée par le suivi d'une scolarité dont le conditionnement par le système scolaire suscite des questionnements. En effet, probablement en raison de l'accroissement des difficultés lié au passage du collège au lycée, se pose une question : pourquoi faire des études ? Alors qu'ils suivent des cours en filière générale de lycée, leur scolarité leur apparaît uniquement modelée par une norme sociale. Faute d'intérêt pour les cours et n'ayant pas de projet nécessitant l'obtention de diplôme, continuer dans cette voie semble dépourvue de sens. D'où le choix d'arrêter leur scolarité même s'ils ont (pour deux d'entre eux) été jusqu'en terminale. Au lycée, les difficultés éprouvées et le laisser-aller avec lequel ils ont poursuivi leur scolarité, leur laissent penser qu'ils n'obtiendront pas le baccalauréat. Le fait de ne pas passer la totalité des épreuves est alors peut-être un moyen de se prémunir contre un échec remettant en cause leurs capacités personnelles. Cette dernière idée semble surtout valable dans le cas de Gaétan qui parle du DAEU comme quelque chose de facile, requérant peu de travail, comme pour dire à l'enquêteur « je suis capable si je veux ». Dans les deux autres cas, l'enjeu de la remise en cause de l'image de soi n'apparaît pas ainsi, d'une part, parce que Sofia s'est arrêtée en seconde et n'a donc pas eu l'occasion de passer les épreuves du baccalauréat, d'autre part, parce qu'en ce qui concerne Dominique, les examens du baccalauréat avaient lieu dans la même période qu'une formation préparant à un autre examen, le CAIC (Conducteur d'Appareils des Industries Chimiques), ouvrant la voie sur une embauche.

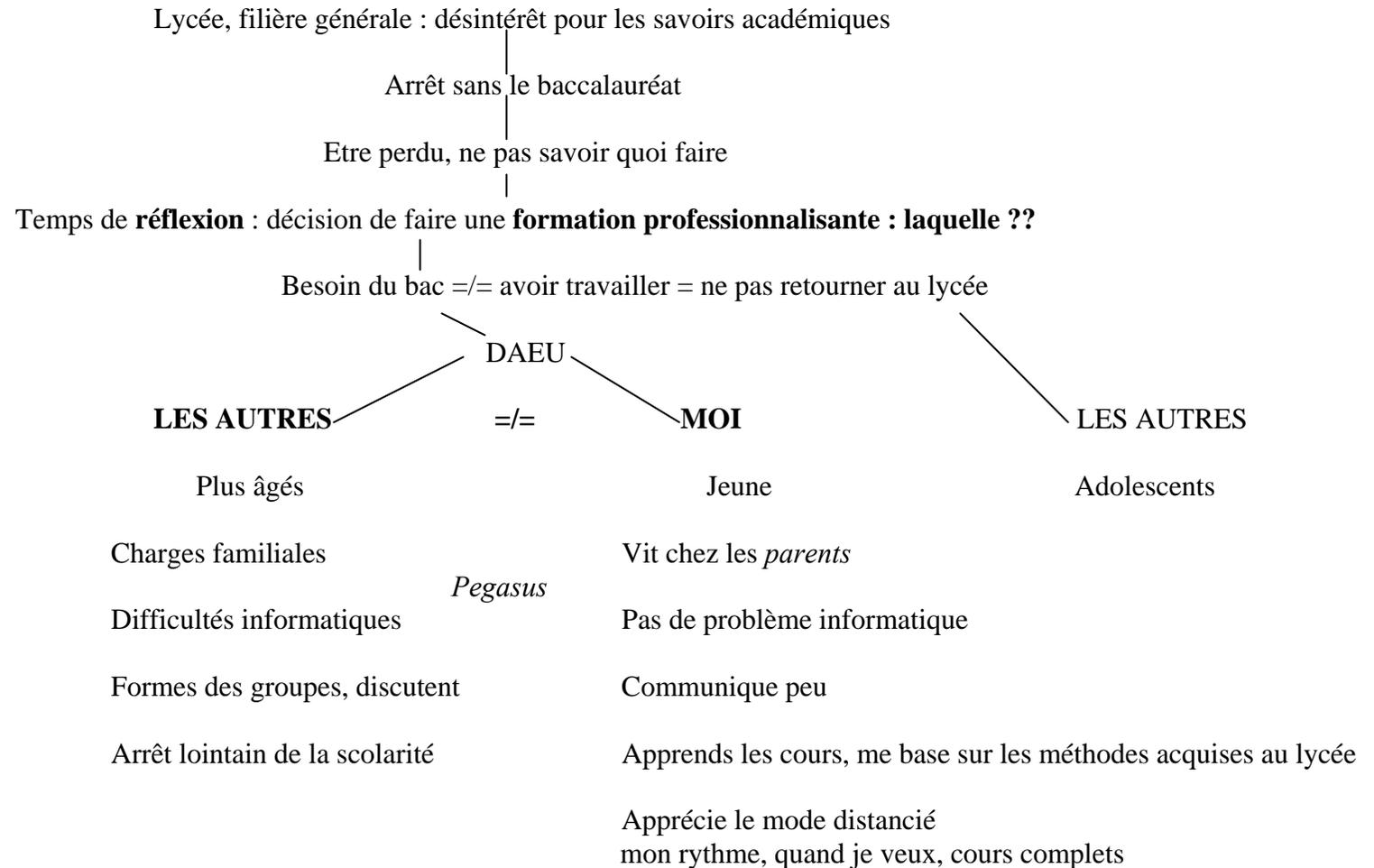
En dépit de ces différences de parcours et éventuellement d'image de soi, la trame est celle de la volonté. Le sens des études est effectivement celui du parcours souhaité : « qu'est-ce que je veux faire ? » apparaît ainsi comme la question fondamentale. Alors qu'aucun horizon n'est envisagé comme lendemain heureux du baccalauréat, Dominique décide ainsi de passer le CAIC et d'accéder, par là-même, à l'emploi. Tandis qu'il tente malgré tout d'avoir l'équivalent du baccalauréat en préparant le DAEU, l'intérêt se limitant à avoir un diplôme mais n'ayant pas d'impact sur sa situation professionnelle dont l'évolution se fait par formations internes à l'entreprise, Dominique se décourage, travaille peu et finit par abandonner. Gaétan et Sofia qui ne voyaient pas non plus d'utilité à avoir le baccalauréat, n'ont pas une telle alternative professionnelle. Le temps passé à travailler en contrats de courtes durées leur permet de chercher à mieux connaître leurs goûts et à ébaucher un projet éventuel. Le baccalauréat apparaissant alors comme un diplôme indispensable, ils reviennent vers le système scolaire, non plus par la voix traditionnelle mais par celle du DAEU. S'ils semblent, dès lors, s'être désormais approprié la norme sociale liant diplôme et emploi, ils conservent toutefois une considération d'eux-mêmes comme marginaux. Ils se sentent effectivement différents des adolescents en terminale n'ayant jamais eu d'activité professionnelle et ne souhaitent ainsi pas retourner au lycée. Mais alors qu'ils préparent le DAEU avec d'autres adultes, ils se sentent également différents de ces derniers et tout particulièrement des mères de famille, participant aux discussions du forum

généraliste. L'activité de ces dernières est source d'un certain dédain de la part de Gaétan et d'une certaine admiration de la part de Sofia. Cette différence d'appréciation semble relative à leur propre activité. En effet, vivant chez leurs parents et ayant arrêté de travailler, ces derniers ont tout loisir de se consacrer à la préparation du DAEU comme bon leur semble. Alors que Gaétan considère le DAEU comme plus facile que le baccalauréat et travaille peu, se reposant sur ses acquis de terminale, Sofia, qui a arrêté en seconde, éprouve, quant à elle, plus de difficultés et passe davantage de temps à la préparation du diplôme.

Outre le niveau initial, c'est également toujours la question du projet qui est susceptible d'expliquer l'assiduité aux études. En effet, si Gaétan pense poursuivre dans un domaine qui l'attire depuis longtemps, à savoir l'infographie-communication en faisant un DUT dont les cours peuvent désormais être suivis non loin de son lieu d'habitation, ce projet apparaît plus comme une possibilité que comme un choix déterminé. De plus, après avoir travaillé deux ans dans la vente, Gaétan se dit qu'il pourrait toujours continuer dans ce domaine et considère ainsi la préparation du DAEU comme une activité de vacances. Pour Sofia avoir le DAEU apparaît comme nécessaire à la réalisation de son projet d'études, à savoir un BTS tourisme. C'est ainsi que, deux ans après s'être inscrite en présentiel, elle prépare à nouveau le DAEU mais à distance et en prenant des cours particuliers en mathématiques, discipline dans laquelle elle a plus de difficultés. Elle envisage déjà, une fois le DAEU obtenu, suivre des cours de langues pour se préparer au BTS.

Si, dans les trois cas, les parents semblent soutenir la reprise d'études que constitue la préparation au DAEU, leur rôle semble minime. Dominique et Sofia expliquent que leurs mères les ont aidés à résoudre des problèmes de compréhension liés au contenu des cours, mais cette aide est présentée comme moindre et insuffisante. Famille et amis paraissent ainsi absents de la démarche de reprise d'études avant tout fondée sur l'appropriation de la nécessité du diplôme relevant d'une logique rationnelle en finalité (Weber, 1956/1995) guidée par la connaissance du système scolaire et d'une société dans laquelle le diplôme conditionne l'emploi. Si le retour aux études est alors stimulé par la naissance d'aspirations, signes éventuels de maturité, il signifie également une meilleure connaissance de soi. C'est ainsi que pas plus Gaétan que Sofia n'envisagent d'études universitaires. Un cursus court, plus professionnalisant et plus encadré que ceux proposés à l'université leur apparaît plus adéquat relativement, non seulement à leur souhait, mais aussi à leurs activités d'apprentissage. En effet, bien qu'ils apprécient la formation à distance en ce sens qu'elle permet d'accéder aux cours, sans avoir à prendre de notes, et de travailler à son rythme, sans avoir à se déplacer, le manque d'encadrement pédagogique se fait ressentir en cas de difficultés. Cependant, alors qu'ils sont habitués à l'informatique et n'ont aucun problème technique, ces apprenants trouvent la formation à distance bien adaptée à leur profil.

Figure 8 : Monde du devenir



6.1.2. Le monde de l'intérêt ou la logique de la réorientation animée par l'aimer

Certains étudiants ont déjà un diplôme en poche de type BEP ou CAP et une expérience professionnelle de quelques années. Toutefois, bien que présentée positivement, l'activité professionnelle occupée jusqu'alors ne leur « plaît pas » et les « motive » à reprendre des études. Ainsi, Nathan qui a fait une première année de BTS génie productique sur dossier et occupé différents postes par intérim, n'a pas poursuivi ses études car le domaine d'activité ne lui plaisait pas à l'instar du travail en usine. Il souhaite ainsi se « réorienter » vers des études en lettres et sciences sociales le menant éventuellement à l'enseignement. De même, Yannick qui, après un BEP a fait une formation de soudeur mise en pratique en Suisse où il gagnait très bien sa vie, souhaite « évoluer », dans le sens de changer d'emploi, faire quelque chose qui l'intéresse davantage. Cette voie est également celle mise en avant par Fabien, qui travaille depuis six ans en tant que surveillant dans une industrie chimique et prépare le DAEU pour poursuivre par un BTS de nutritionniste. Pour tous les trois, il s'agit donc de se former pour changer d'emploi, exercer une profession plus attractive. Alors qu'ils ne sont pas satisfaits de leur activité actuelle, le DAEU apparaît comme l'élément nécessaire à l'accès vers un domaine d'études et de travail jugé intéressant.

La logique à laquelle participe la préparation au DAEU s'inscrit ainsi dans un souhait d'adéquation entre intérêt personnel (goût) et activité professionnelle. Tandis qu'ils étaient qualifiés ou/et expérimentés dans un domaine, ce souhait implique une réorientation. En effet, alors qu'ils ont été orientés vers des études techniques, leur préférence va aux études plus littéraires¹⁸⁶. Nathan et Yannick expliquent ainsi avoir toujours beaucoup lu répondant notamment, par là, aux sollicitations de leurs parents. Ils ne semblent pas garder de mauvais souvenirs de leur scolarité et se présentent plutôt comme élèves ayant des facilités. Toutefois, probablement en raison de ce qu'ils désignent comme leur « manque d'assiduité » (Nathan) ou leur « nervosité » (Yannick), ils n'ont pas pu poursuivre d'études dans une filière générale mais ont été orientés vers une filière technique. Tandis que la première orientation, œuvre d'une sélection scolaire, est, dès lors, présentée comme subie, la réorientation, dont le DAEU constitue la première étape, apparaît comme une prise en main de leurs destins.

Celle-ci semble se faire avec des actants faisant figure de modèles implicites à savoir : pour Fabien, sa femme diplômée de psychologie avec laquelle il souhaiterait travailler ; Nathan a, quant lui, l'exemple de sa sœur qui a obtenu le DAEU A et repris de courtes études ainsi que celui d'un maître de conférence en sociologie ayant repris ses études sur le tard ; Yannick cumule les différents types d'exemples en se référant aussi bien à sa sœur qui a une activité professionnelle intéressante, qu'à un ami ayant complètement changé de vie après avoir brillamment réussi le DAEU scientifique, et il se trouve accompagné dans sa démarche par sa copine qui prépare également le DAEU A mais en présentiel. Bien

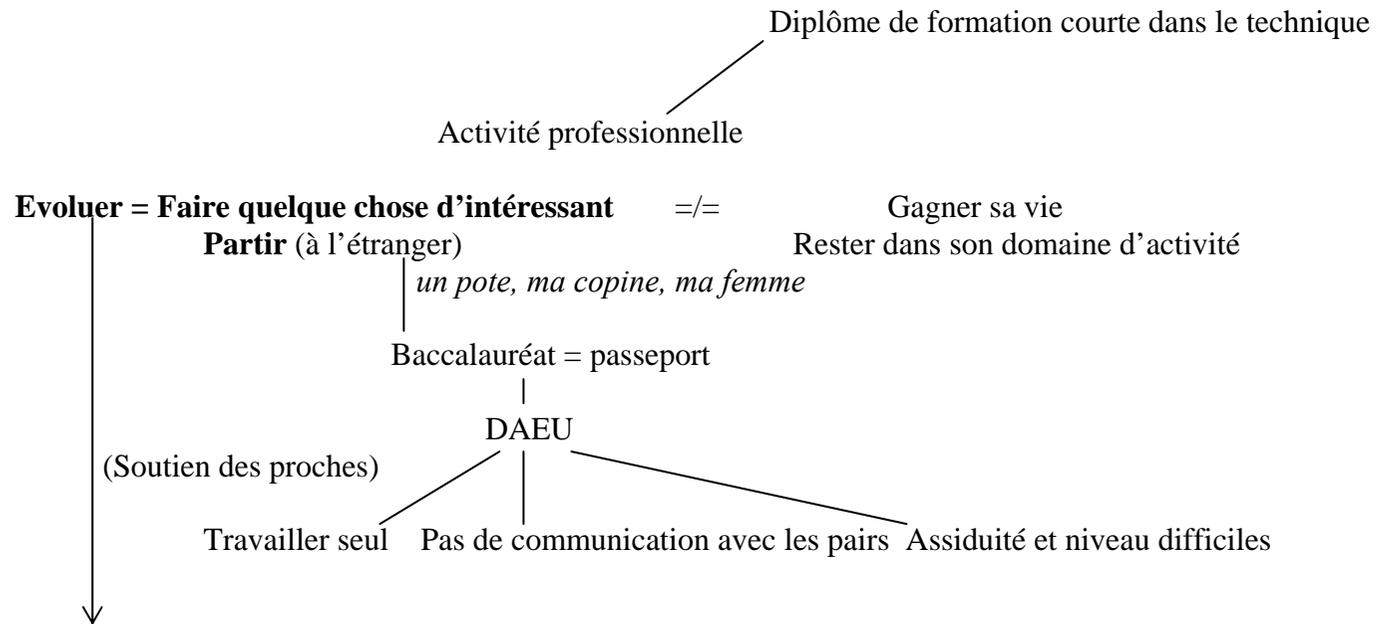
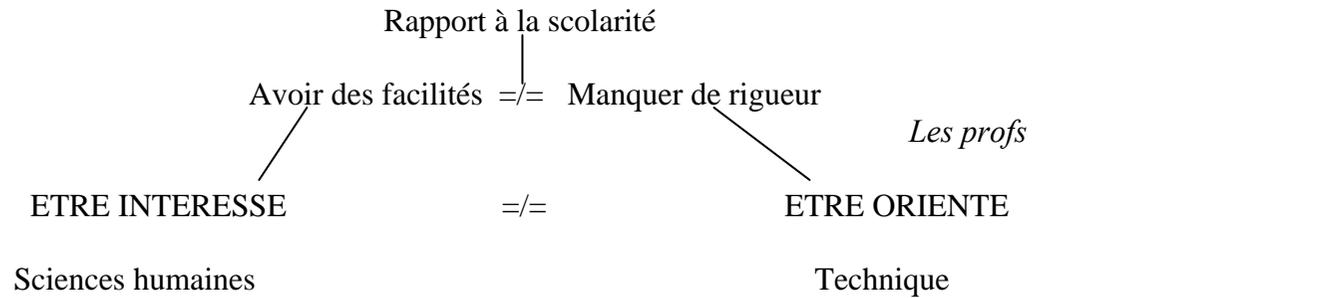
¹⁸⁶ Tout du moins en ce qui concerne Nathan et Yannick qui insistent beaucoup sur cette question de l'orientation. En ce qui concerne Fabien, les motifs de son orientation initiale ne sont pas développés dans l'entretien et, n'étant plus joignable, nous n'avons pas pu élucider ce point par la suite.

qu'elle ne soit pas explicite, cette idée de « modèle » ou d' « exemple » semble structurer le monde de croyances auquel participe la reprise du DAEU. En effet, alors que sa femme est péruvienne, Fabien présente le Pérou comme un pays en plein développement dans lequel tout est possible et indique ainsi souhaiter s'y installer. De même, Yannick qui voit que sa sœur a bien réussi dans le commerce aux Etats-Unis et qui - à l'instar de Fabien au Pérou - a eu l'occasion d'y vivre quelque temps, envisage d'aller s'y établir. Dans les deux cas la mobilité géographique est envisagée à la condition d'obtenir le DAEU, sans quoi ils pensent ne pas pouvoir accéder à un emploi intéressant dans le pays visé.

Mobilité professionnelle, sociale et géographique semblent donc aller de pair dans le monde de la réorientation, monde façonné par les figures de proches prises en exemple. C'est ainsi que l'environnement social apparaît important et semble, justement, manquer au niveau de la préparation du DAEU à distance. En effet, alors qu'ils ont tous trois choisi la forme distanciée qui était la seule compatible avec des horaires de travail variant d'une semaine à l'autre, ils se sentent seuls et regrettent le manque de soutien présentiel face aux difficultés de compréhension rencontrées¹⁸⁷. Pour autant, ils ne communiquent pas sur les espaces de la plate-forme et s'adressent peu aux tuteurs. Bien que jeunes et n'éprouvant pas de difficultés particulières liées aux dispositions techniques, ils paraissent tout de même peu habitués au travail sur ordinateur et à la communication médiatisée à laquelle ils préfèrent l'échange en face à face. Cette difficulté de l'apprentissage autonome et quelque peu isolé est une des causes probables de l'échec rencontré par Nathan à la suite du premier passage du DAEU. Bien décidé à l'obtenir, il tente, lorsque nous le rencontrons, une deuxième année de préparation, cette fois-ci, en présentiel.

¹⁸⁷ Ce qui apparaît plus fortement chez Fabien et Nathan que Yannick qui, en même temps que le DAEU, suit des cours de remise niveau aux APP et peu échanger avec sa copine préparant également le DAEU.

Figure 9 : Monde de l'intérêt



Recommencer si nécessaire mais obtenir le DAEU pour **reprendre les études**

6.1.3. Le monde de l'accomplissement ou la logique de persévérance animée par la volonté de continuer

Alors qu'ils souhaitent poursuivre leurs scolarités, certains étudiants n'ont pas choisi mais ont été obligés d'arrêter. Tel est le cas de Camille, perdant progressivement la vue alors qu'elle était en seconde, et de Sarah dont le père était opposé à ce qu'elle suive des études d'histoire de l'art car il n'en voyait pas l'utilité. Ainsi, bien que les raisons soient fort différentes, Camille ne pouvant pas suivre un enseignement classique et Sarah devant quitter le domicile familial et donc gagner sa vie, toutes deux ont dû interrompre leurs études.

Toutefois, elles n'ont jamais eu l'intention d'arrêter et s'efforcent de surmonter les obstacles rencontrés afin de poursuivre leurs routes. C'est ainsi que Camille a tenté de continuer sa scolarité par correspondance mais sa vue ne cessant de baisser elle n'a pas pu poursuivre jusqu'au bout. Sarah a essayé, quant à elle, d'obtenir le baccalauréat en le passant en candidate libre mais ne l'a pas réussi. D'où leur recours à la préparation du DAEU à distance. Celle-ci permet à Camille de ne pas avoir à se déplacer, de travailler de façon autonome et, surtout, de s'aider du système de synthèse vocale dont elle a équipé son ordinateur afin d'accéder auditivement à ce qui est écrit. Elle favorise également la formation de Sarah dont les horaires de travail empêchent le suivi de cours du soir. Même si elle n'a pas un projet aussi précis que Sarah qui veut faire des études d'histoire de l'art, Camille sait qu'elle aime être indépendante et préférerait ainsi exercer une profession libérale.

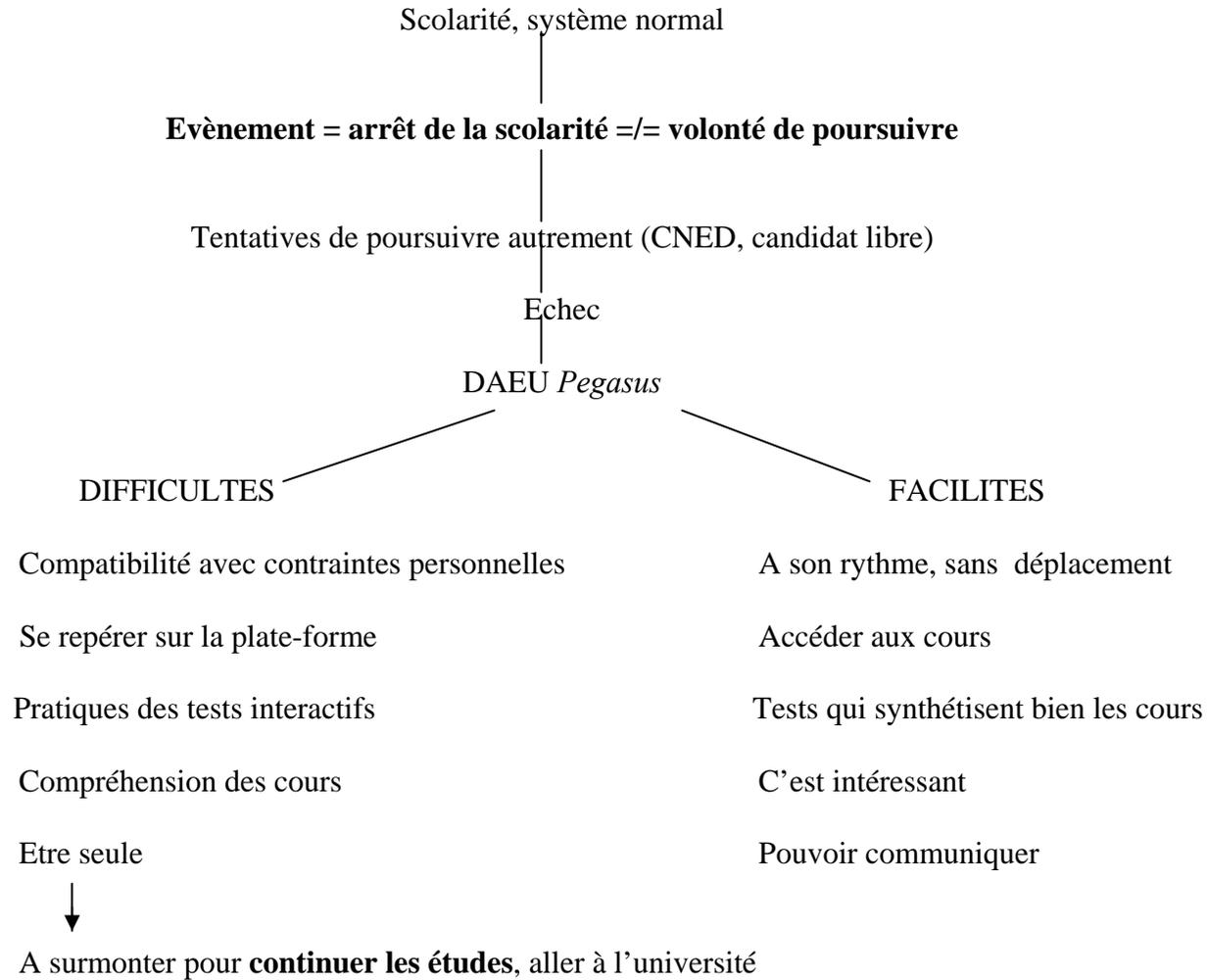
Toutes deux se disent intéressées par les cours et divers domaines d'activité. Curiosité et opiniâtreté les poussent à continuer en dépit des difficultés auxquelles elles doivent faire face lors de la préparation du DAEU. En effet, elles rencontrent des problèmes liés au fonctionnement de la plate-forme qui paraît complexe aussi bien à Camille qui ne peut accéder à l'ensemble des espaces et activités grâce à son système de synthèse vocale, qu'à Sarah qui se perd dans les multiples espaces structurant la plate-forme et met un certain temps avant de se familiariser à cet environnement informatique. Ces difficultés et le principe entendu d'un droit de questions limité en nombre concernant l'adresse aux tuteurs, les conduisent à peu participer aux discussions en ligne.

C'est ainsi qu'elles se sentent seules et regrettent de manquer de personnes physiquement présentes pour les aider. En effet, Camille apprécie énormément l'aide que sa mère, avec laquelle elle vit, lui apporte mais celle-ci ne peut lui consacrer qu'un temps limité. De même, Sarah est indirectement aidée par son mari qui, à l'occasion de la préparation du DAEU, prend en charge une plus grande partie des tâches domestiques. Alors que le père de Camille est absent, ses parents étant divorcés, et que celui de Sarah n'a jamais entendu son envie de faire des études d'histoire de l'art, toutes deux semblent quelque peu soutenu moralement par leurs mères mais n'en parlent guère¹⁸⁸. Leur intérêt pour les études

¹⁸⁸ Sarah ne fait part des conflits entre ses parents et de l'incompréhension de son père relatif à son projet d'études qui l'ont amenée à quitter le domicile familial que lors de notre second appel visant à faire le point.

souhaitées apparaît ainsi comme le seul moteur de leur activité et amène Sarah, qui n'a pas obtenu le DAEU, à trouver, malgré tout, le moyen d'accéder à la licence d'histoire de l'art en passant par un BTS ne requérant pas le baccalauréat.

Figure 10 : Monde de l'accomplissement



6.1.4. Le monde de la reconnaissance ou la logique de satisfaction personnelle animée par le souhait de prouver

L'arrêt de la scolarité est lointain pour certains apprenants et ne relève ni d'un désintérêt pour les études ni d'un empêchement mais d'une décision liée à un événement contextualisé à l'instar de celle de reprendre des études en passant par le DAEU. Ainsi, Clément, Yvonne, Virginie et Meissen avaient personnellement pris la décision d'arrêter leurs études puis de les reprendre suite à un choix de vie faisant événement telles qu'une rencontre ou une séparation amoureuse, la volonté d'être indépendant ou de penser à soi. Le contexte de plein emploi dans lequel s'inscrit l'interruption de la scolarité des trois premiers explique qu'elle n'ait pas été considérée comme quelque chose de « *grave* » et justifie une moindre intervention de la part des parents accordant relativement peu d'importance aux résultats scolaires et les laissant libres de leurs décisions. Meissen, plus jeune, dit, quant à elle, avoir longtemps eu ses parents « sur le dos » lorsqu'elle leur a annoncé sa décision.

L'évocation de l'arrêt de la scolarité les amène tous les quatre à parler du rôle joué par leurs parents dans ce choix important, cependant, ce rôle est variable. En effet, tantôt, l'intervention des parents est présentée comme mineure, en ce sens qu'ils n'avaient pas de raison d'empêcher leur enfant d'arrêter à une époque où faire des études n'était pas quelque chose de courant et où l'absence de diplôme n'était pas un frein à l'embauche (Yvonne, Virginie). Tantôt elle est mise en avant comme ne pouvant pas réellement influencer la décision prise (Meissen) ou, au contraire, est posée comme responsable principale de l'interruption ainsi que le met en relief le récit de Clément ayant arrêté sa scolarité pour pouvoir s'acheter une moto contre l'avis de ses parents. De la même manière que les reproches de Clément s'adressent davantage à son père, détenteur de l'autorité, qu'à sa mère apparemment plus effacée, Yvonne dont le père était parti après le divorce de ses parents, semble peu incriminer sa mère.

Si l'attitude de leurs parents est perçue comme compréhensible dans le contexte de l'époque, elle est cependant regrettée et conduit Clément et Virginie à projeter le schéma inverse sur leurs enfants en affirmant qu'ils les empêcheront d'arrêter leurs études. Alors qu'elle est plus jeune que ces derniers, Meissen semble avoir eu affaire à ce genre d'avertissement de la part de son père qui paraît regretter de ne pas avoir fait d'études. Pour ces étudiants plus âgés que la moyenne à l'exception de Meissen, qui a toutefois vécu dans un milieu familial assez traditionnel, reprendre le chemin des études est présenté comme un moyen de rattraper l'évolution de la société. En effet, alors que la banalisation du baccalauréat est telle que sa détention est presque appréhendée comme une norme, l'absence de diplôme semble source de marginalisation non désirée et de souffrance. C'est ainsi que l'obtention visée du DAEU est décrite comme un « défi personnel ». Dès lors, au-delà de la finalité purement professionnelle, c'est le besoin de reconnaissance sociale qui stimule le retour aux études et la volonté de réussir.

C'est ainsi avant tout le désir de prouver à soi-même et, secondairement, à ses proches sa capacité à obtenir un diplôme qui apparaît au premier ordre. Toutefois, d'un point de vue argumentatif, si le DAEU, en tant qu'équivalent du baccalauréat, est bien considéré comme porteur d'une symbolique forte, ce n'est pas son obtention en tant que telle qui est mise en avant pour expliquer la démarche de reprise d'études. En effet, pour Yvonne qui souhaite faire de longues études de philosophie, ou Meissen qui envisage un bac +2, aussi bien que pour Clément qui vise une licence professionnelle ou Virginie qui pense poursuivre par une formation courte et professionnalisante, le DAEU constitue un passage obligé vers les études convoitées. De manière plus hypothétique pour Yvonne qui, à 50 ans, envisage de devenir enseignante de philosophie et peut-être moins pressante pour Clément qui a un bon emploi et entrevoit une éventuelle promotion, que pour Meissen qui souhaite évoluer professionnellement ou Virginie qui veut avoir un métier, l'objectif complémentaire à celui du « défi personnel » n'est autre que l'accès à une identité professionnelle valorisante.

Bien qu'ils aient exercé ou exercent encore une activité professionnelle, celle-ci ne leur semble pas à la hauteur de leurs capacités. C'est ainsi que Meissen aime l'activité professionnelle qu'elle exerçait mais ne veut plus se voir refuser la réalisation de tâches dont elle se sait capable sous prétexte de l'absence du baccalauréat ou que Virginie, assistante maternelle, aimerait avoir un « métier », autrement dit, non seulement un emploi mais une reconnaissance de ses compétences. Cette reconnaissance passe davantage par la profession pour Virginie et Meissen et davantage par le suivi d'études universitaires relatives à un intérêt personnel, pour Yvonne et Clément dont les débouchés professionnels possibles sont plus envisagés que visés. C'est ainsi que la formation, quelle qu'elle soit, est tout particulièrement appréciée par ces deux derniers et que la préparation du DAEU sur *Pegasus* reste appréhendée de manière globalement positive en dépit des difficultés rencontrées.

Plus difficile qu'en présentiel en raison de l'absence de rythme imposé et de suivi pédagogique régulier, la formation à distance est perçue comme impliquant une forte prise en charge de soi-même. Alors qu'il s'agit de passer son temps à lire, Yvonne explique avoir suivi des cours en présentiel pour l'histoire, discipline qui lui faisait peur, Clément et Meissen ont, quant à eux, pris des cours particuliers en mathématiques pour l'un et en anglais pour l'autre. Virginie a opté pour une version modulaire afin de ne préparer que deux modules par an et cherche de l'aide auprès de ses proches en cas de difficulté. Outre les problèmes spécifiques à une discipline amenant à chercher des cours en face-à-face, l'ensemble des cours est travaillé à distance, de façon solitaire mais non pas isolée. En effet, si les points de méthode et méthodologie de travail qui leur posent problème sont considérés comme personnels et changeant difficilement malgré les conseils entendus, le fait de pouvoir échanger avec les étudiants et, encore plus, les tuteurs, semble cependant très apprécié. C'est ainsi que Clément ou Yvonne communiquent beaucoup avec les tuteurs dont ils se sentent proches et s'entraident entre apprenants. Meissen et Virginie, quant à elles, émettent moins de messages mais sont heureuses de lire ceux animant quotidiennement les forums. Ainsi, bien que le travail collaboratif soit globalement perçu

comme inutile, le fait de pouvoir interroger les tuteurs d'une part, et la possibilité de communication avec l'ensemble des acteurs, via les *mails* et forums, d'autre part, sont considérées comme appréciables, sympathiques et encourageants.

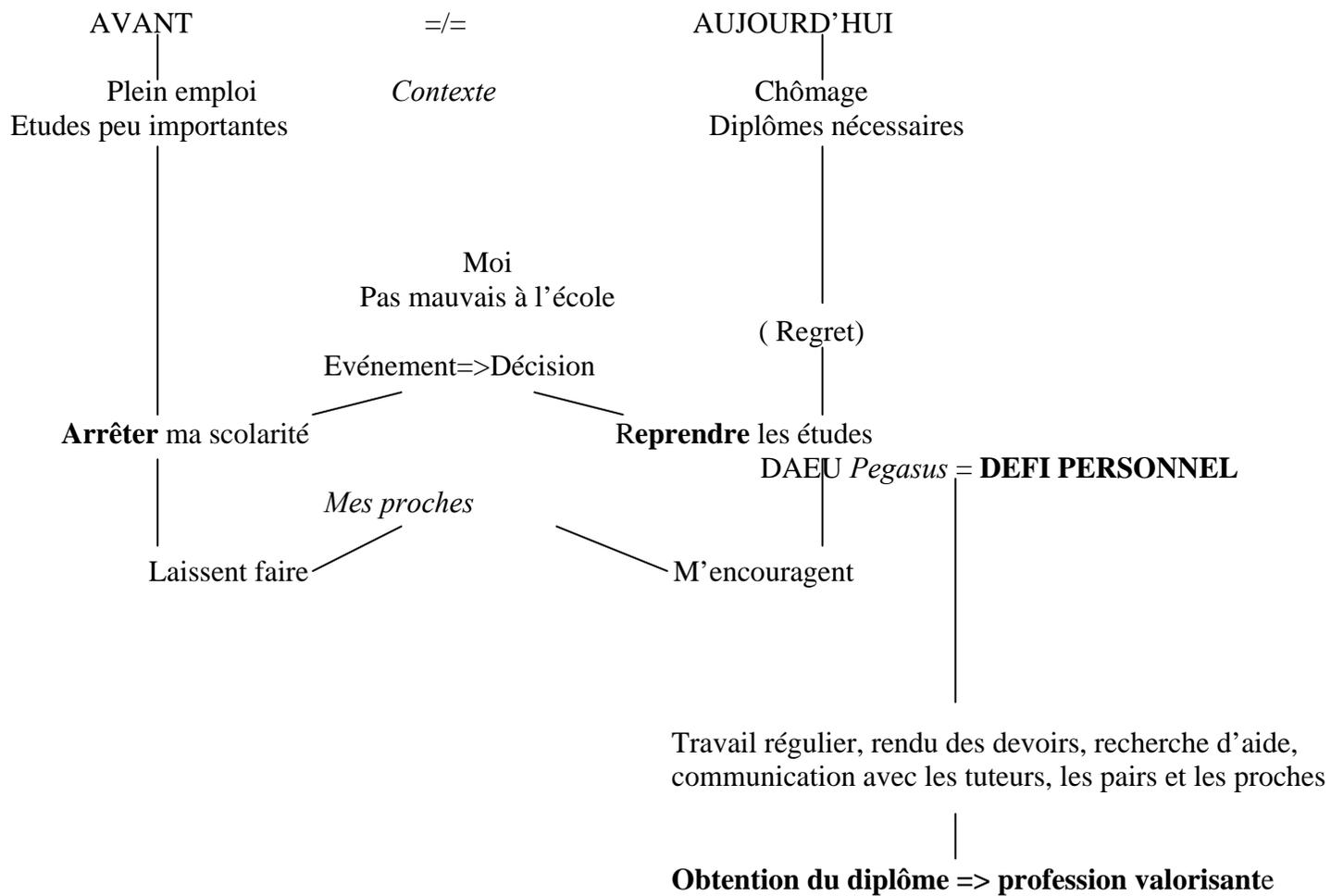
Si, alors même qu'il fait partie des apprenants ayant le plus envoyé de messages et est un des rares à avoir rencontré d'autres apprenants en dehors des regroupements, Clément présente le rôle des échanges avec les autres (apprenants, tuteurs ou proches) comme moindre dans l'accompagnement à la formation. Yvonne insiste au contraire sur l'importance des « petits mots » dans le soutien moral, de même que sur le bienfait du divertissement procuré par l'invention d'histoires fictives telle celle créée par Clément, autour de laquelle plusieurs étudiants paraissent avoir pris part à la conversation¹⁸⁹. Au-delà même des acteurs de la formation, ce sont les proches (mari, parents, enfants, fratrie, ami(e)s, collègues) dont le rôle est présenté comme fondamental au maintien de la « motivation » et, par conséquent, de l'assiduité au travail aussi bien dans les récits d'Yvonne que de Meissen ou Virginie. Bien que faisant part d'un besoin de soutien moral moindre, Clément évoque cependant, lui aussi, le rôle joué par sa femme dans sa reprise d'études.

L'importance des liens sociaux est présente dès la décision de s'inscrire au DAEU. En effet, après avoir vécu quatre ans avec son fiancé « sans voir le temps passer », la rupture d'avec ce dernier amène Meissen à « penser à elle » et à décider de reprendre ces études, il en va de même pour Yvonne, divorcée, qui n'ayant plus à jouer les épouses modèles et se trouvant quelque peu libérée de son rôle de mère par l'émancipation de sa fille, décide, elle aussi, de faire ce dont elle a envie. Tandis que son ami est philosophe elle s'oriente vers des études de philosophie ce qui implique l'obtention du DAEU. De façon un peu moins événementielle mais tout autant liée à l'entourage familial, Virginie, qui dit toujours avoir eu un complexe d'infériorité relatif à son mari et sa belle-famille dont les membres sont diplômés et exercent des professions qualifiées, semble, après avoir eu trois enfants, s'être remise en cause. Une personne l'informant alors de l'existence du DAEU, elle s'inscrit pour reprendre ses études. De manière un peu moins sociale mais toujours affective, Clément dit avoir toujours souffert de ne pas avoir le bac, et ce, d'autant plus depuis sa banalisation. Lorsque son épouse, qui travaille au SERFA, l'informe de l'existence du DAEU *Pegasus*, il s'inscrit en dépit du coût de la formation¹⁹⁰, d'emblée soutenu par sa femme dans sa démarche. Ainsi, dans les quatre cas, la reprise d'études paraît, tout comme l'avait été l'arrêt, conditionnée par le contexte socio-affectif.

¹⁸⁹ Nous avons retrouvé cette histoire en plusieurs épisodes ayant participé à l'animation du forum généraliste de la sixième promotion et remarquons qu'elle participe du même genre de phénomène que les fils de discussion extraits de la huitième promotion et présentés dans le chapitre précédent.

¹⁹⁰ Clément est le seul apprenant que nous ayons rencontré à avoir payé les frais de formation, ceux des autres étudiants étant pris en charge par la région, ce que ces étudiants considèrent comme une chance, voire une responsabilité stimulante vis-à-vis de la société (Meissen).

Figure 11 : Monde de la reconnaissance



6.2. Logiques sociales des concepteurs, administrateurs et tuteurs

Si l'ensemble des acteurs inclus dans le dispositif interagissent avec lui, ceux ayant la plus grande capacité d'agir sur les composantes du dispositif ne sont pas tant les étudiants que l'encadrement. Ainsi, nous allons ici examiner les logiques d'action mises en œuvre par des membres inscrits à différents niveaux du dispositif à savoir : celui de la conception (d'une organisation, de cours), de l'administration (institutionnelle, technique), de la coordination (des différents acteurs, des tuteurs d'une discipline), du tutorat. C'est ainsi qu'à partir de douze entretiens approfondis et complétés par des contacts téléphoniques ou des échanges de courriels, ont été dégagées différentes logiques d'action caractéristiques de la participation au dispositif. En effet, comparant les schèmes d'entretiens mettant en relief les motifs de l'engagement des enquêtés dans le dispositif, leur activité dans ce dernier et les représentations concernant les étudiants, nous distinguons quatre idéaux-types caractéristiques des mondes et logiques sous-tendant les pratiques des différents acteurs. Ces quatre logiques, qui se caractérisent par les verbes « créer », « soutenir », « stimuler » et « explorer », apparaissent étroitement liées aux histoires de vie de leurs acteurs et semblent, dans une certaine mesure, pouvoir être considérées comme s'inscrivant chronologiquement dans l'évolution du dispositif.

6.2.1. *Le monde du changement ou la logique de la création*

Le monde du changement est celui des acteurs ayant mis en place le dispositif aussi bien sur le plan politique et institutionnel, que pédagogique. Il est caractérisé par la logique de création, répondant à un intérêt pour l'innovation. Ses acteurs ont, après un parcours que l'on pourrait qualifier de « traditionnel », opéré une sorte de reconversion les amenant à travailler dans le champ de la formation continue. C'est ainsi qu'au moment de la mise en place du projet *Pegasus*, ils ont, pour la plupart d'entre eux, déjà une expérience dans le domaine de la création de dispositifs. Anne, la chef de projet avait, par exemple, déjà participé à l'instauration d'un dispositif de visioconférences et d'un campus numérique ; Alain, le directeur de formation continue, qui dit n'avoir pas d'expérience antérieure en terme de formation ouverte et à distance, avait cependant déjà participé à la mise en place d'un enseignement par correspondance pour ce même diplôme du DAEU ; Francis, l'ingénieur pédagogique, avait l'habitude de concevoir des dispositifs de formation continue et, passionné par la création, s'est retiré de *Pegasus* une fois le projet mis en oeuvre. Pour d'autres, aucune expérience de la création de dispositif ne préexiste mais le goût pour l'innovation est lié à une volonté de changement, tel que cela se révèle notamment dans les propos de Manuela, la responsable administrative, qui n'appréciait guère son activité antérieure de secrétariat, ou, dans une certaine mesure, dans ceux d'Yves, en tant qu'auteur. Ce dernier, qui a composé 17 des 20 leçons de sa discipline avant de devenir tuteur-coordonnateur, explique effectivement avoir pris part à ce

dispositif par souhait de changer de la « *routine* » du présentiel et de former un public différent, sur un autre programme que celui enseigné en lycée professionnel.

Dès lors, il ne semble pas y avoir deux types de parcours mais bien un seul type considéré à deux moments différents : Alain, Anne ou Francis ont opéré un changement dans le passé et s'inscrivent depuis lors dans cette dynamique, Manuela ou Yves opèrent, quant à eux, ce changement, en saisissant l'opportunité de participer à *Pegasus*. Changement ou reconversion dans le parcours biographique et logique de création en terme de dynamique d'activité semblent, dès lors, aller de pair. En effet, la logique de création est présente dès l'inscription dans le dispositif en ce sens que les acteurs qui mettent en œuvre cette logique déclarent s'être engagés dans cette formation à distance par intérêt pour l'innovation. Qu'il s'agisse, pour les acteurs, d'innovation technique, pédagogique ou institutionnelle, la motivation est toujours la même : faire advenir. Cette création, si elle ne se fait pas ex-nihilo dans le sens où des dispositifs de formation, des procédures administratives, des cours de DAEU etc. existent déjà, elle fait cependant appel à la reconsidération de l'existant, à la mise en place de nouvelles configurations institutionnelles, techniques et pédagogiques c'est-à-dire à ce que nous avons présenté comme des « usages sociaux novateurs ».

Ces configurations impliquent fortement les acteurs qui sont conscients d'être, chacun à leur niveau, seul responsable de tel ou tel pan de la création. C'est ainsi que, nombre de propos se présente avec la structure du « je » + verbe d'action, structure qui prédomine sur l'articulation du « faire ensemble », c'est-à-dire l'interdépendance des acteurs, uniquement présente en arrière-plan. Qu'il s'agisse du montage politique du dossier, de l'ingénierie pédagogique, de l'élaboration de procédures administratives ou de la rédaction de cours, le schème est ainsi toujours le même avec la considération de chaque acteur comme principal intervenant à son niveau. La pratique répondant à la source de l'engagement, une forte satisfaction personnelle est d'autant plus justifiée que les actions entreprises participent au bon fonctionnement actuel du dispositif. Cette satisfaction ne saurait cependant combler le motif de l'engagement tel un besoin à assouvir. En effet, force est de constater que loin de se satisfaire du résultat d'une création effectuée à un moment donné, les acteurs ne cessent de considérer le dispositif comme étant en évolution et, par là même, de se placer dans cette dynamique de remise en cause et de recherche créative perpétuelle. Pour mettre en avant le caractère évolutif des démarches mises en œuvre, la responsable administrative expose le cas du contrat de tuteur qui a connu six versions différentes afin d'instaurer des procédures comptables et administratives permettant l'encadrement des tuteurs.

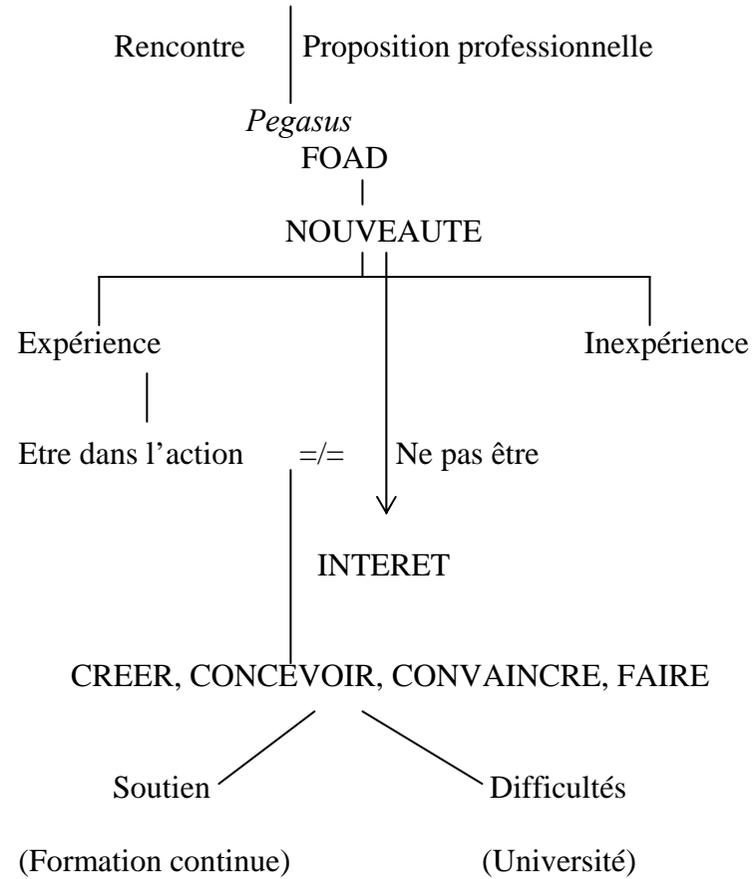
La constance de cette évolution est jugée nécessaire relativement à l'aspect marchand d'un dispositif de formation considéré comme un « *produit* » qui « *vieillit vite* »¹⁹¹ et dont les étudiants, appréhendés comme des « stagiaires », sont les clients. Cet aspect marchand est inextricablement lié à la formation dès lors que l'existence d'un marché pour le DAEU à distance et celle d'une impulsion internationale au développement de la FOAD, conduisant

¹⁹¹ Ainsi que l'explique un directeur de formation continue membre du comité de pilotage.

à des possibilités de financements ministériels et régionaux, sont présentés comme ayant motivé une telle création. Bien que le portail (*Pegasus*) soit désormais, d'un point de vue budgétaire, dans une situation d'autofinancement, il ne s'agit ainsi pas d'en rester là mais de continuer à créer de nouveaux cours, à réactualiser ou améliorer ceux déjà en ligne et ce, notamment, par le biais de l'ouverture du consortium à de nouvelles universités dont les conditions d'entrée ne sont, là non plus, pas figées mais à négocier. Contrairement à un campus inscrit physiquement dans des locaux, le campus numérique peut ainsi évoluer également en terme de participants. C'est ainsi que le CNED, initialement présent s'est vu remercié, entraînant par là même le passage de la plate-forme *WebCT* qu'il hébergeait à la reconfiguration de la plate-forme *Ganesh* devenant *eLisa* spécialement pour *Pegasus*. Cette logique ne s'arrête pas au DAEU *Pegasus* mais conduit certains acteurs à envisager une évolution du DAEU et à participer ainsi à un groupe de réflexion visant à faire des propositions au niveau ministériel ou à commencer la mise en place d'une version FLE (français langue étrangère) de *Pegasus*.

Figure 12 : Monde de la création

Activités variées en lien avec la formation des adultes



6.2.2. Le monde du soutien ou la logique de l'adaptation

Les histoires de vie des acteurs du monde du soutien sont caractérisées par des ruptures de parcours qui, contrairement à celle de changement volontaire des acteurs de la logique de création, sont des ruptures subies liées à des remises en causes personnelles et professionnelles passant souvent par des périodes de chômage. Marqués par leurs propres vécus, ces acteurs vont bien au-delà de l'exercice de leur fonction en adoptant auprès des apprenants, une logique d'adaptation. Les parcours de Charles, le directeur d'exploitation ou de Moustafa et Loïc, deux tuteurs, illustrent parfaitement ce cheminement. En effet, tous les trois ont repris des études pour se faire une nouvelle place dans la société et mettent l'accent sur leur disponibilité pour les étudiants qu'ils écoutent, cherchent à aider de leur mieux, et soutiennent aussi bien pédagogiquement que moralement dans leur démarche de reprise d'études.

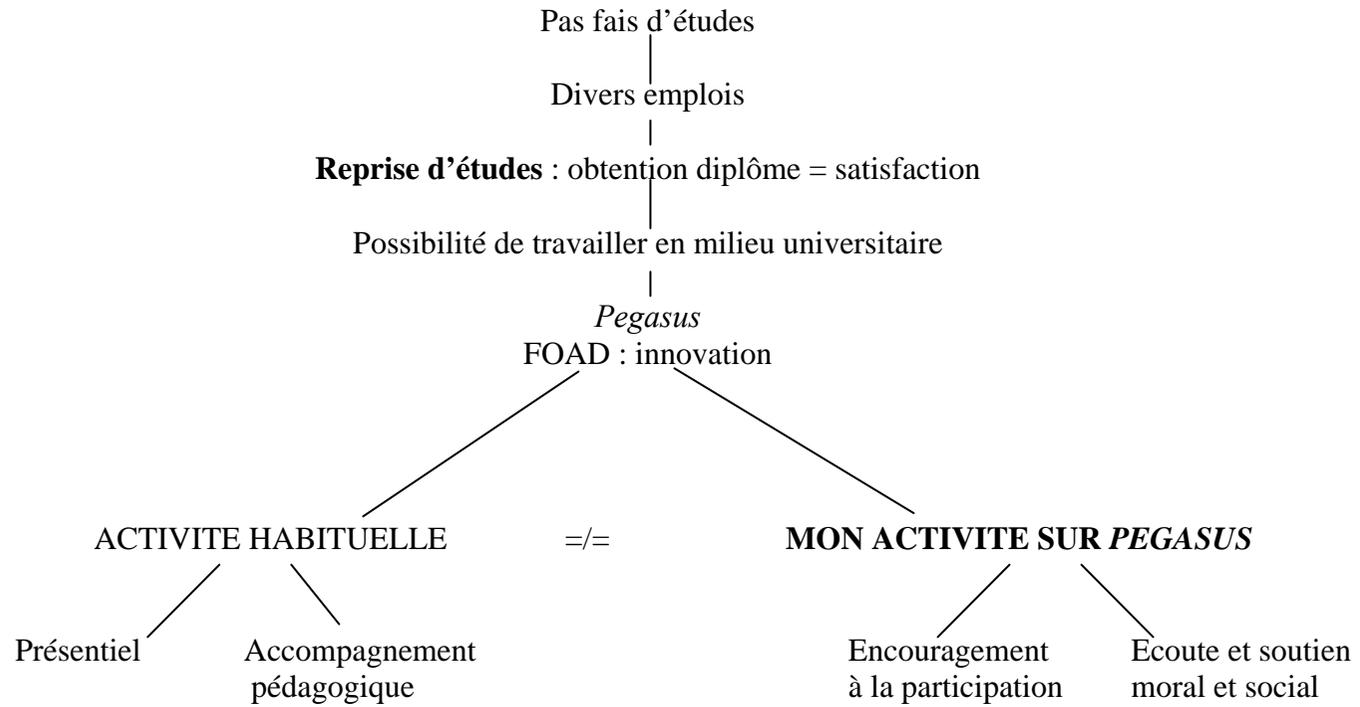
Face aux imperfections rencontrées les tuteurs font part d'un sentiment d'insatisfaction et cherchent à pallier les manques de réactivité des autres acteurs. C'est ainsi que, constatant des erreurs et bugs, qui demeurent en dépit de leur signalement au comité de pilotage, les tuteurs font part de ces défauts aux étudiants de même que, face aux difficultés rencontrées par les étudiants, ils mettent en place des rencontres synchrones ou asynchrones pour travailler avec les apprenants sur des points précis de grammaire, méthodologie, connaissances etc. L'adaptation consiste alors à refaçonner les dispositions pédagogiques en fonction des besoins émergents des apprenants et à trouver des moyens pour faire en sorte qu'ils poursuivent leur formation jusqu'au bout en travaillant régulièrement. Les « astuces » pédagogiques alors déployées sont propres à chaque tuteur. C'est ainsi, par exemple, que le tuteur d'histoire a mis en place un calendrier à respecter pour les devoirs, de même que pour les salons et regroupements.

Bien qu'ils n'y soient pas obligés et qu'ils le fassent souvent bénévolement, ces tuteurs proposent aux étudiants l'instauration de salons ou de regroupements et se présentent, tout comme le directeur d'exploitation, comme étant à l'écoute des étudiants. Ce dernier explique ainsi ne pas hésiter à donner ses coordonnées aux étudiants perçus comme étant en difficulté et à prendre contact avec eux. Les apprenants s'adressent alors à lui pour toutes sortes de problèmes : « *Panne informatique, panne de moral, panne de ... problème pour réaliser un travail, problème administratif, papiers euh, carte d'étudiant euh, enfin tout ... tout... Parce qu'ils sont malades, euh parce qu'elle est enceinte, parce que ... pour tout. Parce que son père vient de décéder euh ... tout* » (C., 3659) A défaut de pouvoir trouver des solutions à tout, il se dit, à l'instar des tuteurs ici évoqués, toujours là pour les écouter.

Cette écoute est liée à une forte empathie allant de pair avec le souhait de connaître les étudiants (d'où la demande de fiches de présentation personnelle en début d'année) et

l'apport d'un soutien moral allant jusqu'à la recherche conjointe de résolution de leurs problèmes. Très présent sur les différents espaces de communication, ces tuteurs se dépeignent comme témoins et acteurs de la vie du dispositif qu'ils considèrent de manière très positive.

Figure 13 : Monde du soutien



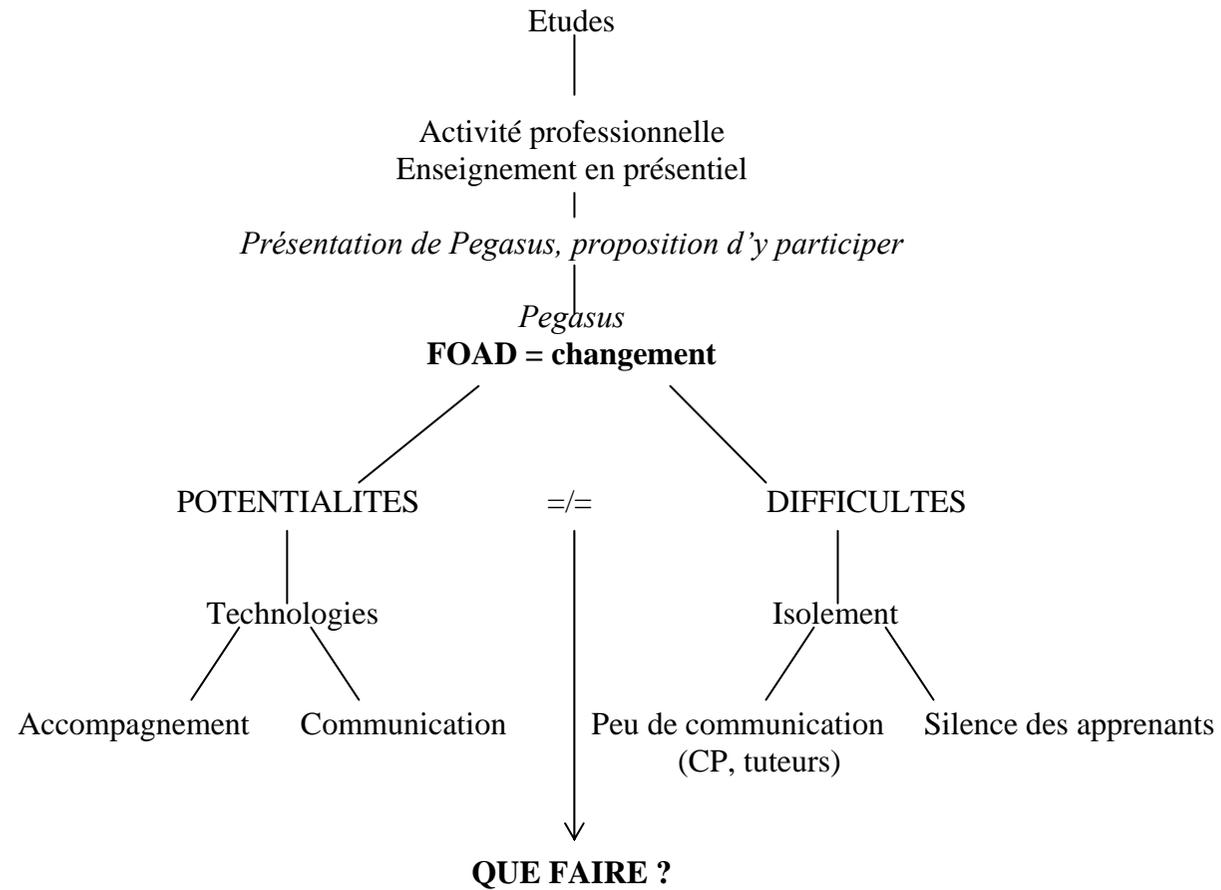
6.2.3. *Le monde des possibles ou la logique de stimulation*

Ce monde est celui des tuteurs ayant un parcours sans rupture les ayant menés à enseigner dans le secondaire. Enseignant en lycée, ils sont entrés dans *Pegasus* par intérêt pour l'enseignement universitaire et attiré pour les technologies. Ainsi, Patrick dit s'être autoformé à l'informatique de telle sorte qu'en dehors de l'enseignement des mathématiques en lycée, il donne des cours d'informatique à l'IUT. Yves, quant à lui, apprécie fortement l'aspect innovant de *Pegasus* favorisé par les divers outils technologiques intégrés à la plate-forme. Tous deux mettent l'accent sur les limites mais surtout les possibilités offertes par les technologies. En tant qu'auteurs, ils ont effectivement rencontrés quelques difficultés liées à l'explicitation de la programmation nécessaire à la scénarisation des cours qu'ils avaient prévue. En tant que tuteurs et coordonnateurs de leurs disciplines respectives, ils cherchent à s'adapter aux attentes des étudiants et à pallier les dysfonctionnements technologiques mais assurent un accompagnement se limitant généralement au registre pédagogique.

Ce n'est pas tant par refus que faute de demande de la part des apprenants qu'ils tendent à restreindre leur fonction au suivi pédagogique. En effet, tutorant principalement dans le DAEU scientifique, ils ont affaire à des étudiants silencieux, ne profitant pas des espaces de communication. Se trouvant quelque peu séparés des apprenants, ces tuteurs cherchent à stimuler la participation des étudiants en leur envoyant des *mails* voire en proposant des salons mais, à défaut de retour, se contentent de répondre aux rares questions qui leur sont posées et de corriger les devoirs envoyés par quelques étudiants. C'est ainsi que le tuteur de physique est déçu par le manque de dynamisme alors même que le dispositif offre aux étudiants « *plein de possibilités techniques et innovantes* » (Y, 0245).

Pourtant, explique-t-il : « *je vois pas comment ça pourrait être mieux adapté [...] c'est un outil qui pourrait être très performant mais [...] qui est pas utilisé peut-être parce qu'il y a quelque chose dans la tête des étudiants qui va pas [...] peut-être manque de motivation* » (Y, 3915). Tandis que de nombreux moyens de communication sont offerts aux étudiants, les tuteurs cherchent à expliquer leur silence mais ne comprennent pas vraiment une telle attitude et semblent regretter de pas pouvoir exercer pleinement leur fonction d'accompagnateur alors même qu'ils savent, forts de leur expérience, que les étudiants sont en difficulté dans leur discipline.

Figure 14 : Monde des possibles



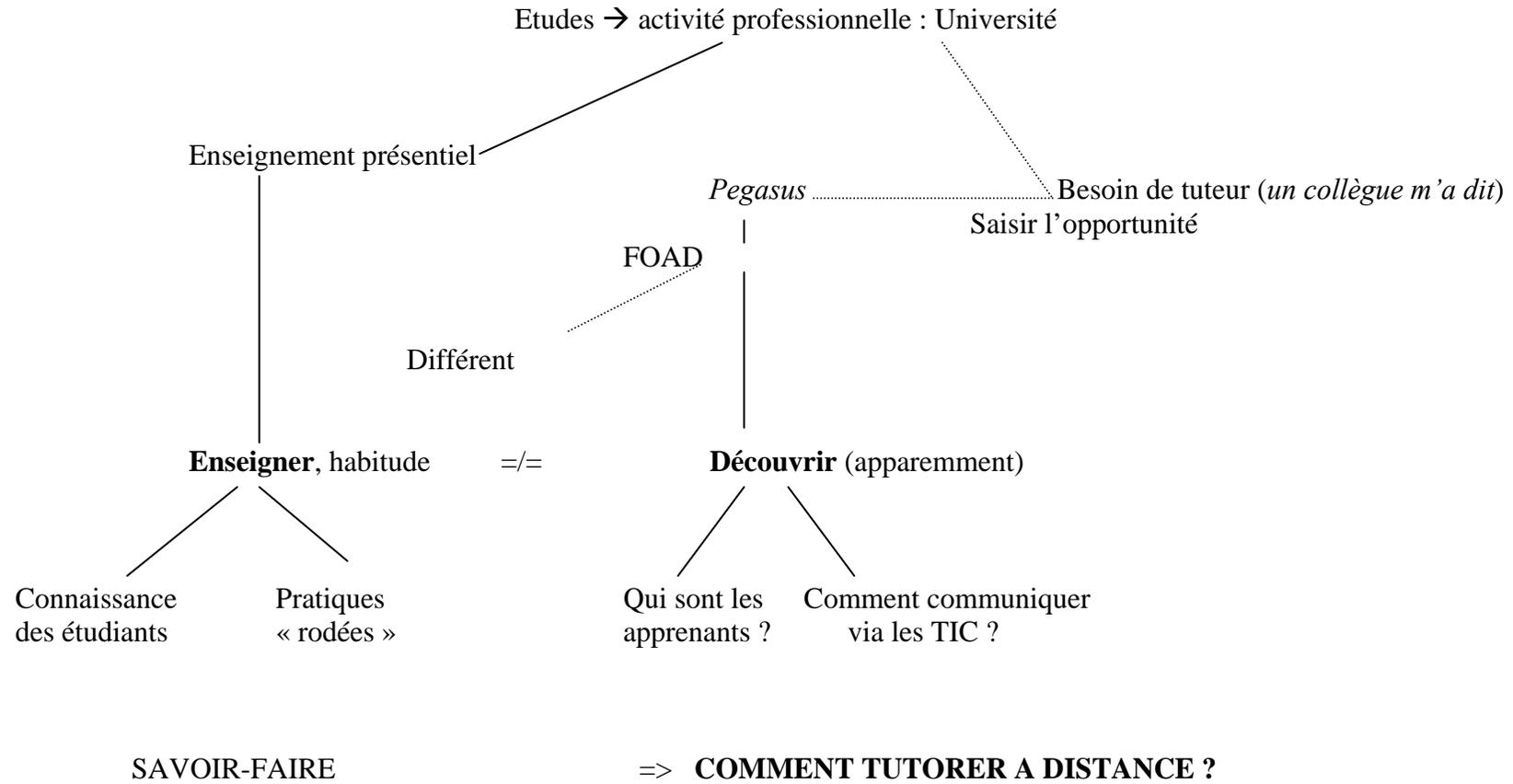
6.2.4. *Le monde de la conformité ou la logique d'exploration*

Contrairement aux logiques de soutien ou de stimulation principalement mise en œuvre par des enseignants du secondaire, cette logique d'exploration apparaît comme celle des enseignants du supérieur. Ces derniers sont peu nombreux dans le dispositif en ce sens qu'ils ont été plus réticents à y participer comme nous l'avons expliqué en première partie. Ces enseignants du supérieur, telles Katherine ou Danielle, ont un parcours longiligne les conduisant à passer progressivement d'un côté du bureau à l'autre et sont entrés dans *Pegasus* par goût pour l'enseignement. Enseignant déjà en université, de même que pour l'administrateur technique de la plate-forme, le tutorat est alors perçu comme une extension de l'activité quotidienne. Toutefois, en ce qui concerne ces tutrices, le cadre de l'enseignement à distance étant différent, le nécessaire changement de pratiques pose problème. Danielle, une des dernières tutrice embauchée, se demande comment motiver et faire participer ses étudiants sans pouvoir leur parler de vive voix ou les envoyer au tableau. De même, bien qu'ayant pris quelques habitudes au fil du temps, Katherine considère que « *dès que vous sortez des banalités, ça devient difficile à comprendre pour les étudiants sans les avoir en face de soi, sans pouvoir avoir un véritable échange, répondre à leurs questions, pouvoir leur donner des exemples, écrire au tableau. C'est vraiment les limites du cours en ligne* » (K, 3515). D'où une interrogation sur les pratiques qui est également une recherche de prescription tel que la tutrice d'allemand l'exprime vivement en mettant en relief le désarroi des débuts qui a failli l'amener à quitter *Pegasus*. Ayant également un parcours de formation initiale couronné de succès par l'agrégation la conduisant à enseigner dans le supérieur, Katherine illustre avec force cette volonté de s'inscrire dans le dispositif tel qu'il a été prévu et, pour ce, le besoin de réglementation d'une activité qui ne va pas de soi.

Ainsi, caractéristique des tuteurs qui n'ont pas été auteurs de même que, dans une certaine mesure, de l'administrateur technique qui n'est pas le développeur de la plate-forme, la logique d'exploration correspond à une recherche de prescription, de définition de l'activité dont le manque engendre un certain sentiment d'impuissance. Arrivés dans un dispositif fonctionnant déjà, un peu comme on prendrait le train en route, les tutrices évoquées cherchent à se conformer à ce qui est attendu d'elles. Or, le caractère flou de leurs fonctions, d'une part, et, des moyens d'actions dont elles disposent, d'autre part, laissent une marge de manœuvre dont elles peinent à profiter. Tandis que les trois autres logiques sont caractérisées par la prise de pouvoir de l'acteur qui, se présentant comme isolé, se sent responsable de son activité, la logique d'exploration semble quelque peu dénuer l'acteur de son pouvoir d'action. L'isolement est alors vécu comme une perte de repères, le manque de formation ou de répondant et d'informations fiables émanant du comité de pilotage semble entraver l'action. Les questions que faire ? et comment faire ? sont alors prégnantes dans les propos de ces acteurs qui considèrent leur activité de manière réflexive.

Le faire ou advenir « avec » qui présidait aux débuts de *Pegasus* paraît ainsi avoir laissé place à un faire « seul », comme si l'autonomie attendue des apprenants l'était de plus en plus des tuteurs. Dès lors, c'est bien sur la vie même du dispositif que la régulation et l'évolution reposent, les acteurs étant amenés à interroger leurs pratiques par rapport aux réactions qu'elles suscitent ou à ce qu'ils peuvent apercevoir des pratiques des autres acteurs. N'ayant pas participé aux débuts du projet ou à la création des cours, ces nouveaux entrants se sentent peu autorisés à remanier les choses. C'est ainsi, avant tout pour eux, que la spécialisation des tâches causant le manque d'échange avec les tuteurs ou le comité de pilotage est susceptible de poser problème, d'une part et que l'usage des moyens de communication constitue, le plus, un obstacle, d'autre part. En effet, la médiatisation de la communication est perçue à la fois comme confortable en ce qui concerne le contexte de travail (chez soi, quand on veut, avec des étudiants demandeurs) mais contraignante dans l'aspect pédagogique du tutorat. C'est ainsi qu'expliquer ou motiver des apprenants via des messages électroniques apparaît comme difficilement faisable. Pour les deux tutrices, rien ne remplace la communication de vive voix. D'où le regret du manque de regroupements prévus. Pour autant, cela ne les conduits pas à en organiser et, alors qu'elles regrettent de ne pas mieux connaître les étudiants, elles affirment la volonté d'en rester à un accompagnement pédagogique. C'est ainsi que Katherine refuse le rôle de « *conseiller social* » et que donner son numéro de téléphone privé aux étudiants paraît comme un asservissement impensable. Contrairement aux autres tuteurs, ceux-ci ne s'intéressent guère aux échanges à caractère sociaux se déroulant sur l'Agora du DAEU et consultent presque exclusivement les messageries et forums disciplinaires afin de répondre aux questions des étudiants.

Figure 15 : Monde de la conformité



6.3. Les logiques d'action entre mondes sociaux et dynamiques identitaires

Tandis que l'observation des usages permet de donner à voir deux zones : une d'usage et une de non-usage des artefacts technico-pédagogiques reposant sur une logique de construction des connaissances passant par la communication, ne pas en rester au constat mais appréhender la formation de telles zones de valeurs fonctionnelles partagées amène à interroger le sens donné à l'activité. Pour ce, il semble nécessaire de s'intéresser aux « logiques d'action » mises en œuvre par les acteurs. Sans nous replacer dans une approche sociologique particulière, nous entendons par ce terme de « logique d'action », le raisonnement conditionnant l'activité. Ce raisonnement s'inscrit, selon nous, dans une dynamique plus large ou « logique sociale » participant d'ensembles de situations vécues par les acteurs ou « mondes ». Ayant définis ces derniers dans les typologies précédentes, il convient désormais de voir la mesure dans laquelle ces mondes sont à l'origine de zones de valeurs fonctionnelles partagées, d'une part, et de comprendre la signification de ces dernières pour les acteurs les mettant en œuvre. D'où une avancée progressive du sens à la signification de l'engagement et de l'activité située de formation qui, tout en interrogeant le rapport de l'acteur à l'activité amène à aborder la question de la construction identitaire du sujet en formation.

6.3.1. Des logiques sociales aux logiques d'actions ou les dynamiques de l'activité

Alors que nous avons considéré dans un même ensemble entretiens des concepteurs et des tuteurs, la comparaison des schèmes spécifiques conduit à regrouper les concepteurs dans un même monde, à savoir celui du changement. Ce changement qui caractérise l'histoire de vie de ces acteurs, va de pair avec une logique d'action se présentant comme logique de création concrétisée par la mise en place de dispositifs de formation. Confirmant la pertinence d'une distinction entre cadres de la médiatisation et de la médiation, la logique de la création n'appartient pas aux mêmes « mondes » que celles mises en œuvre par les tuteurs. Tout en participant toujours d'une démarche d'accompagnement, la logique d'action des tuteurs dans le dispositif semble liée à leurs propres parcours scolaires et professionnels. C'est ainsi que les tuteurs étant, à l'instar des apprenants, passés par une période de reprise d'études, conçoivent l'activité d'accompagnement de façon beaucoup plus large que ceux pour lesquels l'activité d'enseignement s'inscrit en continuité du parcours scolaire.

Ainsi, l'activité d'accompagnement peut être subdivisée en trois logiques couvrant un spectre situé entre deux pôles, conformément à ce que certains mentionnent comme le double objectif du DAEU s'inscrivant à la fois dans une visée diplômante et une ambition sociale. Tandis que les tuteurs se considérant comme des enseignants à distance, et non pas comme des conseillers sociaux, sont dans une logique d'accompagnement pédagogique à

des fins diplômantes, ceux mettant en relief leur volonté d'apporter un soutien, non seulement pédagogique mais également affectif, se placent davantage dans une logique d'accompagnement social dont l'accès au diplôme est partie intégrante. Bien que toujours bienveillante, la relation définissant les interactions entre apprenants et tuteurs se traduit donc, dans les activités et ressentis, sur un plan plus ou moins large selon que le sens (aussi bien comme direction que ressentir) que les tuteurs donnent à leurs démarches. La question du sens va ainsi de pair avec celle de la finalité perçue du dispositif. Aussi, les activités mises en œuvre par les tuteurs ne sont-elles pas les mêmes selon qu'elles s'effectuent dans une visée diplômante (monde de la conformité) ou sociale (monde du soutien), la première pouvant ne pas seulement être un choix mais également une fatalité faute de manifestation des apprenants (monde des possibles).

Si, comme D. Demazière et C. Dubar (1997/2004), nous avons inscrit chaque acteur dans un monde particulier, nous souhaitons toutefois rappeler qu'il s'agit là, pour nous, d'idéaux types. Ainsi, comme nous l'avons indiqué, si, en tant que tuteur, Yves se place dans le monde des possibles, lorsqu'il parle de son activité d'auteur, il tend à se rapprocher du monde de la création, ce qui semble tout à fait normal dès lors que le cadre d'activité change. Par ailleurs, l'évolution de son activité telle que la présente Katherine, avec le recul de deux ans et demi de tutorat, semble illustrer un élargissement de la logique d'exploration vers une logique d'adaptation (restant, cependant à visée diplômante et non pas sociale); transition qui, d'un point de vue biographique, paraît également s'être effectuée avec le passage de l'enseignement supérieur universitaire au secrétariat en formation continue.

Sans doute en raison du lien entre histoires de vie et logiques sociales, bien que les motifs de l'engagement dans le dispositif ne soient pas les mêmes du fait de la différence de statut, des similarités sont toutefois observables entre les mondes sociaux des tuteurs et ceux des apprenants. En effet, mondes du devenir et de la conformité semblent traversés par les mêmes logiques d'actions : dans les deux mondes, il s'agit d'acteurs jeunes relativement à leur position, qui ont connu une scolarité « normale » et sont habitués à l'enseignement présentiel et au système d'évaluation basé sur la restitution de savoirs. La logique des tuteurs consistant à se conformer aux attentes de leurs fonctions et à préparer les étudiants au diplôme fait ainsi écho à celle des apprenants d'acquérir les savoirs requis à l'obtention du diplôme nécessaire à leur insertion professionnelle.

De même, le monde des possibles identifié chez les tuteurs semble avoir pour pendant celui de l'intérêt et, en creux, celui de l'accomplissement chez les étudiants. En effet, dans les trois cas il s'agit de parcours biographiques quelque peu contrariés : Patrick enseigne les mathématiques mais aime l'informatique tout comme Fabien s'intéresse à la nutrition mais travaille dans une usine chimique, Yves aurait préféré enseigner en lycée général que technique tout comme Nathan et Yannick auraient souhaité suivre des études générales plutôt que techniques, Sarah et Camille auraient aimé continuer leur scolarité alors qu'elles étaient au lycée mais n'ont pas pu le faire. Pour l'ensemble de ces acteurs, existe un

décalage plus ou moins grand et plus subi que choisi entre leurs souhaits et possibilités d'un côté et la réalité de l'autre. Ce décalage qui motive leur engagement dans *Pegasus* se retrouve dans les paradoxes de leurs activités : tous font part des possibilités techniques et de l'envie de communiquer avec les apprenants, pour les tuteurs, et avec les tuteurs, pour les apprenants, pourtant, alors que les apprenants ne se manifestent pas, les tuteurs n'ont pas non plus la possibilité de le faire. Que les technologies soient davantage envisagées sous l'angle des possibilités qu'elles offrent (monde de l'intérêt) ou des difficultés qui les accompagnent (monde de l'accomplissement), le résultat est le même (monde des possibilités) : à savoir le constat de potentialités non mises en œuvre en dépit d'un désir de communication, dès lors, inassouvi.

Enfin, et de façon plus évidente encore, mondes du soutien et de la reconnaissance se ressemblent et semblent en totale adéquation. En effet, alors qu'ils ont eux-mêmes eu des parcours chaotiques les conduisant à reprendre leurs études tardivement, les tuteurs connaissent les difficultés liées à une telle démarche et cherchent à accompagner leurs apprenants à tous les niveaux. Sachant qu'au-delà de l'objectif diplômant et professionnel réside un enjeu personnel, les tuteurs se montrent totalement disponibles pour les étudiants qu'ils considèrent non seulement comme des adultes apprenants mais également comme des personnes. Offre et demande de soutien pédagogique et moral se rencontrent alors dans la pratique d'échanges passant par l'ensemble des moyens de communication proposés dans le dispositif, comme nous l'avons noté sur le forum généraliste, mais comme cela se déroule également, de manière plus privée via les messageries personnelles et tels que le téléphone. La nécessité d'humanité dans la formation se traduit également par les rencontres lors de salons ou regroupements en présentiel.

Dès lors, d'une part, mondes sociaux des tuteurs et des apprenants paraissent très proches ; d'autre part, logiques sociales des histoires de vie et logiques d'action dans le dispositif semblent étroitement liées. La dynamique d'activité située du *dispositif vécu* paraît ainsi participer de ces trois logiques et des tensions provoquées par leur mise en œuvre puisque tuteurs et apprenants de chaque groupe pédagogique n'appartiennent pas forcément au même type de monde. Ceci tend à confirmer notre approche théorique puisque, tout en faisant partie du cadre d'activité de la médiation, ces différentes logiques ou dynamiques, semblent participer de la prédominance de l'influence d'un type de disposition sur les autres selon la configuration suivante :

Tableau 10 : Correspondance entre champs de dispositions et mondes sociaux

Types de dispositions	Types de mondes des tuteurs	Types de mondes des apprenants
Institutionnel	Conformité	Devenir
Technique	Possibles	Intérêt / Accomplissement
Pédagogique	Soutien	Reconnaissance

D'où l'existence non pas de deux mais de trois zones de valeurs fonctionnelles partagées aussi bien par les étudiants que les tuteurs, les valeurs partagées perçues dans l'activité relativement requise émergeant, comme nous en avons fait l'hypothèse, du sens accordé à la formation. Toutefois, la prudence reste nécessaire dans la mesure où, alors que la correspondance entre logiques sociales et logiques d'action semblent pleinement concordantes dans les entretiens des tuteurs, davantage centrés sur leurs pratiques que sur leurs histoires de vie, certains décalages apparaissent chez les apprenants. Ces décalages ont rendu difficile, lors la constitution des « tas », l'inscription de certains apprenants dans des mondes et invitent, une fois encore, à préciser le caractère ouvert des idéaux-types. C'est ainsi, par exemple, que nous avons eu du mal à savoir où placer Clément : se présentant comme bon élève amoureux de la littérature au destin contrarié, il aurait pu faire partie du monde de l'intérêt ; ayant été au lycée mais arrêté en seconde faute d'intérêt pour la scolarité et envie d'indépendance, il aurait pu être compris dans le monde du devenir ; enfin, alors qu'il montre son destin comme ayant été celui de faire des études et, tout en étant l'auteur de la décision d'arrêter ses études, se présente presque comme victime de la non opposition de son père, pourquoi ne pas le classer dans le monde de l'accomplissement ? Pourtant, alors qu'il a pris la décision d'arrêter ses études et présente l'obtention du DAEU comme un défi, nous avons pensé que son récit se rapprochait davantage de ceux du monde de la reconnaissance. De même, en terme de pratiques, alors qu'il dit que la communication n'a pas d'importance et que les regroupements sont inutiles, il fait partie des étudiants ayant le plus interagit avec d'autres et dit avoir plusieurs fois rencontrés d'autres étudiants, laissant, par là même, des questions en suspens en terme de correspondance entre logique sociale et logique d'action. Naviguant entre situations passées et présentes, la difficulté rencontrée à repérer les logiques mises en œuvre par Clément, dans son récit, est peut-être liée au croisement de « projets » variant en fonction de l'âge tel que le théorise J.-P. Boutinet¹⁹² (1990/2005).

¹⁹² En effet, face à la disparition des rites traditionnels, ce dernier considère le projet comme l'élément marquant le passage d'une séquence à une autre dans la vie de l'individu. C'est ainsi que « le projet suit alors les âges de la vie » selon J.-P. Boutinet (1990/2005, pp. 80-91) qui distingue trois « situations existentielles à projet » :

- le « projet adolescent d'orientation et d'insertion » dont l'idée d'orientation désigne une mobilité à court terme impliquée par les choix liés aux études (filières, options) tandis que celle d'insertion renvoie au projet d'adulte comme projet professionnel mais aussi projet sentimental et familial correspondant au choix d'un modèle de vie.
- Le « projet vocationnel de l'adulte » : la vocation comprise comme « la façon par laquelle l'adulte entend se réaliser, notamment dans son travail professionnel, compte tenu des possibilités subjectives et objectives qui sont à sa disposition » (p. 84) apparaît comme un moyen d'adaptation à un environnement changeant. Le projet peut alors être un projet d'emploi relatif à une situation précaire ; un projet de compétences visant une meilleure reconnaissance sociale ou bien encore à un projet de carrière conditionné par les possibilités de mobilité professionnelle latérale (reconversion) ou verticale (ascension).
- Le « projet de retraite entre retrait et retraitement » : le troisième âge peut-être caractérisé soit par un projet de retrait correspondant à un désengagement de la vie active et n'incluant que quelques activités non productives, soit par un projet de retraitement sorte de reconversion professionnelle par laquelle l'individu continu à être actif bien que son salaire soit désormais remplacé par une pension de retraite.

Selon ce chercheur, en dépit de leurs diversités, les projets individuels de formation comportent une temporalité commune avec, en amont, l'intention de s'inscrire en formation ; durant la formation, l'activité de formation elle-même ; en aval de la formation, l'atteinte ou non d'un objectif. Tout en étant issue de la comparaison des différents récits et plus particulièrement de leurs schèmes, la typologie dégagée permet effectivement de mettre en relief les trois moments du projet identifiés par J.-P. Boutinet (1990/2005, p. 214) avec, en amont, le projet de formation comme intention de s'inscrire dans un dispositif de formation, intention qui semble indissociable de l'interruption initiale de la scolarité. Le projet en tant qu'il se présente alors sous l'angle de l'objectif, prend la forme d'un « projet d'objet ». Il se distingue ainsi du « projet-méthode » désignant la réalisation de l'action de formation caractéristique de la période de formation proprement dite. Enfin, en aval de la formation, le projet redevient objet avec la perspective d'un autre but à atteindre. Si ces trois phases sont repérables dans la typologie présentée, force est cependant de préciser que la distinction de ces moments est quelquefois délicate. En effet, l'intention initiale, présentée en amont est souvent une attention pour l'aval dans la mesure où l'obtention du DAEU est d'emblée vue comme un passage obligé pour s'inscrire à la formation choisie.

Si les mondes dégagés incluent des projets caractérisés par des classes d'âge, seul le projet adolescent d'insertion se retrouve comme tel dans le « monde du devenir » et, de façon moindre, dans celui de « l'accomplissement ». Par ailleurs, nous n'avons rencontré aucun cas dans lequel la préparation au DAEU participerait d'un projet de retraite malgré la dimension symbolique de cet équivalent du baccalauréat. Cependant, le projet vocationnel de J.-P. Boutinet ressort dans les mondes de « l'intérêt » et de la « reconnaissance ». Si l'âge semble effectivement jouer un rôle dans la détermination et la présentation du projet nous comprenons, par là même, les difficultés rencontrées à situer certains étudiants, tel que Clément, à la seule considération des séquences et arguments présentés. En effet, les parcours biographiques et choix d'orientation tout comme la légitimation de ces derniers subissent l'impact du passage du temps. Ainsi, alors que ces apprenants s'inscrivent dans un processus de reprise d'études, le sens actuel accordé à la formation semble reposer sur la consonance ou la dissonance entre projet adolescent et projet adulte. Dès lors, si de telles difficultés à saisir pleinement logiques sociales et logiques d'action de certains apprenants -sources de nombreuses hésitations et relectures des entretiens et résumés- sont rares, elles laissent toutefois à penser, que les logiques sociales dans lesquelles s'inscrit la reprise d'études sont infiniment plus complexes que celles menant les tuteurs à s'engager dans *Pegasus*. Cela n'est pas surprenant mais nous invite à penser que les logiques dégagées ne suffisent pas à rendre compte des tensions identitaires à l'origine de l'engagement dans le dispositif. Nous proposons ainsi de poursuivre un peu plus loin l'analyse des mondes sociaux dégagés.

6.3.2. *L'engagement des apprenants en formation à l'articulation de transactions biographiques et relationnelles*

Au-delà même du projet, poursuivant l'interrogation du sens de la formation pour les apprenants rencontrés, nous proposons de nous demander, à l'instar de E. Bourgeois (1998, p. 101): qu'est-ce qui peut pousser un adulte à entrer dans un processus de formation en dépit des « coûts, sur les plans pratique, cognitif ou affectif ? » L'engagement ou entrée en formation qui correspond, dans notre cas, à la reprise d'études, est alors entendu comme

le processus qui conduit l'adulte, à un moment donné de sa vie, à prendre la décision d'entamer telle ou telle formation, c'est-à-dire, le plus souvent, à renoncer à d'autres options qui s'offrent à lui. La question de la motivation se pose ensuite à propos de l'engagement dans l'apprentissage proprement dit, c'est-à-dire ce processus qui conduit le sujet, une fois entré dans la formation et confronté à des situations spécifiques d'apprentissage, à accepter de mettre ses connaissances préalables au travail, et à relever le défi de leur transformation.

Il s'agit ainsi d'interroger le pourquoi et le comment de la reprise d'études.

Selon J.-P. Boutinet (2006, pp. 65-66), en dépit des changements intervenant dans sa vie, l'adulte conserve « tout au long de son itinéraire un certain sentiment de ce qu'il est, de la façon par laquelle il se perçoit. Ce sentiment selon son contenu plus intellectuel ou affectif prendra la dénomination de *concept de soi* ou d'*image de soi*. » Ce concept de soi est au fondement de la construction identitaire construction constituée par trois types de sentiments :

- un sentiment de permanence dans le temps, permanence à partir de laquelle l'adulte se reconnaît lui-même dans ce qu'il estime être sa singularité au niveau de son histoire ; ce sentiment exprime une certaine forme de continuité à travers laquelle il se saisit ;
- un sentiment de différenciation nourri de la diversité des événements vécus et des changements que ceux-ci apportent tant dans l'organisation personnelle que dans le type de relation que l'adulte entretient avec son environnement ;
- un sentiment de reconnaissance vis-à-vis de soi-même ou un sentiment que l'on prête à autrui à propos de la façon par laquelle il nous perçoit et estime dans ce que l'on est pour lui, ce que l'on représente pour lui.

Une telle conception semble pouvoir être rapprochée de celle de C. Dubar. En effet, s'intéressant aux mondes socio-professionnels, ce dernier propose dans ses différentes recherches une compréhension des constructions identitaires repérées sous l'angle d'une double transaction¹⁹³ à savoir

¹⁹³ Nous considérons ici la théorie relativement à sa pertinence dans notre recherche d'intelligibilité des phénomènes saisis et ne discuterons pas du choix de cette notion qui a fait l'objet de débat au début des années 1990 et que C. Dubar (1992, p. 521) justifie de la façon suivante : « Le choix du même terme « transaction » pour désigner ces deux mécanismes pourtant hétérogènes tient à leur point commun essentiel : il s'agit d'action qui, l'une et l'autre, traversent la situation individuelle et nécessitent délibérations, ajustements et compromis. »

une transaction « biographique » consistant à projeter des avenir possibles en continuité ou en rupture avec un passé reconstitué (« trajectoire »), une transaction « relationnelle » visant à faire reconnaître ou non par les partenaires institutionnels la légitimité de ses prétentions, compte tenu des objectifs et des moyens (« politiques ») de l'institution. (Dubar, 1992)

A condition de ne pas considérer « l'institution » comme une entreprise mais comme l'institution scolaire diplômante, cette théorie de la double transaction paraît également pertinente dans le cas de la reprise d'études. En effet, chacun des idéaux types dégagés inductivement semble reposer sur une articulation spécifique des dimensions biographiques s'inscrivant dans le temps de l'histoire de vie et relationnelle prenant place dans l'espace des actants liant apprenants et institution scolaire. Ce faisant, l'analyse en terme de double transaction nous permet d'accéder à ce que J.-P. Boutinet (2006) présente comme des sentiments de permanence et de différenciation qui participent de ce que J.-M. Barbier (2000) présente comme « identité pour soi ». Le sentiment de reconnaissance sera alors abordé dans le point suivant traitant de l'énonciation révélatrice de « l'identité pour autrui ».

Ainsi, considérant le mécanisme 'd'arrêt de la scolarité – reprise des études' nous remarquons que la construction identitaire caractéristique du « monde du devenir » articule un processus de rupture relationnelle avec l'institution scolaire dont les contenus et modalités d'apprentissage n'ont jamais suscité d'intérêts particuliers. Le retour aux études ne correspond qu'à une prise de conscience de la nécessité d'avoir le baccalauréat pour accéder à une insertion professionnelle plus satisfaisante. C'est donc, faute de choix, que ce retour vers l'institution scolaire s'opère, pour autant, cela ne modifie pas l'écart perçu entre ce milieu et son monde. Alors qu'ils se sentaient marginaux en arrêtant leurs études sans le baccalauréat, ils se présentent toujours ainsi dans le suivi de la préparation du DAEU à distance. La rupture caractéristique de la transaction relationnelle se conjugue donc avec une continuité sur le plan biographique. Bien que moins vive en ce sens qu'ils ont malgré tout suivi un cursus technique, la rupture avec l'institution scolaire traverse également le « monde de l'intérêt ». Tandis que l'orientation scolaire avait été subie, décision est prise de changer son rapport à l'institution en prenant en main son orientation. Ce tournant est conditionné par une rupture biographique caractérisée par le désir de changer de champ d'activité professionnelle en passant du domaine de la « technique » à celui de l'« humain ». C'est ainsi dans l'interaction d'une double rupture relationnelle, marquée par l'arrivée de figures faisant exemple en terme de réussite scolaire, et biographique, caractérisée par l'envie d'« évoluer », que s'inscrit la dynamique identitaire procédant de la logique sociale de réorientation. A l'inverse, n'ayant jamais souhaité arrêter leurs études et toujours fait leur possible pour surmonter les embûches barrant leur chemin afin d'emprunter la voie toujours convoitée de l'université, la dynamique identitaire des acteurs du « monde de l'accomplissement » semble s'inscrire dans une double continuité relationnelle et biographique fondée sur un désir inchangé de mener des études. Si elle participe également d'une continuité relationnelle avec l'institution scolaire qui a laissé une image de soi comme plutôt bon élève, la construction identitaire

caractéristique du « monde de la reconnaissance » est, quant à elle, basée sur une rupture biographique liée à la souffrance de ne pas avoir poursuivi sa scolarité au moment où cela était possible. Les actants présents jouent un rôle important en soutenant et aidant cette démarche de reprise d'études, ils participent ainsi à recréer ce chemin liant l'apprenant au monde scolaire. Les mondes sociaux dans lesquels s'inscrit la reprise d'études peuvent ainsi être présentés de la façon suivante :

Tableau 11 : La double transaction au cœur des mondes sociaux des apprenants

		Transaction relationnelle	
		« Rupture »	« continuité »
Transaction biographique	« rupture »	Monde de l'intérêt	Monde de la reconnaissance
	« continuité »	Monde du devenir	Monde de l'accomplissement

Tout en participant toujours de l'articulation de ces deux transactions, la dynamique identitaire propre à chacun des mondes est fonction du poids de chacune de ces transactions dans le processus amenant de l'arrêt à la reprise d'études. Alors que, d'une part, au moment des entretiens la préparation du DAEU est en cours ou s'est achevée depuis peu, que, d'autre part, nous ne nous intéressons pas à l'ensemble du parcours biographique inter et intra générationnel, et, finalement, qu'ils ont tous, avec le DAEU, repris le chemin des études, nous invitons à considérer prudemment les termes de « rupture » et « continuité » emprunter à C. Dubar en se rappelant que les processus ainsi désignés relèvent de logiques sociales subjectives participant aux actions en cours. En effet, dans aucun cas, la préparation du DAEU ne fait uniquement suite à une déstabilisation brutale. Au contraire, alors qu'ils sont engagés dans le processus de formation, elle est présentée comme ayant toujours fait partie du champ des possibles, voire, dans certains cas, est prévue de longue date. D'où l'idée d'une « inflexion » davantage que d'une « rupture », en ce sens que s'il y a bel et bien une étincelle facteur de changement dans les mondes, ce dernier ne modifie pas brutalement le parcours, tout du moins, sur le court terme. Toutefois, alors qu'une telle nuance doit être apportée comme une prudence relative au récit que les apprenants font de leurs parcours alors même qu'ils sont en formation, il convient de se pencher sur la manière dont les apprenants cherchent à présenter et, par là même, à légitimer leurs parcours. Ce faisant, nous proposons de poursuivre par une réflexion croisant séquences et arguments structurant les récits avec l'énonciation au fondement de l'émission de ces derniers afin de mieux saisir ce que P. Ricoeur (1990) appelle « identité narrative »¹⁹⁴ se construisant, ici, dans l'entretien.

¹⁹⁴ Partant d'une dialectique proche de celle que nous avons envisagée mais exprimée non pas en termes de « continuité » et de « rupture » mais de « concordance » et « discordance », P. Ricoeur (1990, p175) développe : « La personne, comprise comme personnage de récit, n'est pas une entité distincte de ses

6.3.3. Transformation et présentation de soi ou la question de l'énonciation

Croiser la question de l'argumentation de l'engagement en formation avec celle de son énonciation, c'est-à-dire de « l'acte même de dire » (Ricoeur, 1990, p. 55) conduit à approfondir notre lecture en terme de motifs et de légitimation considérés comme les instruments par lesquels le sujet fait part de son parcours et de son activité au chercheur. Nous pouvons ainsi nous baser sur la distinction entre causes et motifs établie par J.-P. Boutinet (1998) qui présente les « causes » comme relevant d'une contrainte extérieure s'exerçant sur le sujet et les « motifs » comme des raisons plus personnelles. Nous constatons qu'aucun des enquêtés n'explique sa préparation au DAEU par une quelconque cause. Seul, le choix du mode distancié relève dans certains cas d'une contrainte extérieure comme le montre notamment le cas d'Yvonne qui ne pouvait pas être inscrite en présentiel, faute de quoi ses droits à l'allocation chômage lui auraient été retirés. De même, le fait de devoir concilier le suivi d'une formation avec une activité professionnelle, qui est la principale raison évoquée pour justifier le choix du mode distancié, semble relever de la contrainte extérieure. Toutefois, cette dernière étant intériorisée, elle paraît davantage participer de ce que J.-P. Boutinet (1998) appelle les « motifs situationnels » par distinction avec les « motifs intériorisés » et les « motifs personnels »¹⁹⁵. Si les « motifs situationnels » jouent un rôle dans le choix du mode de formation, ce sont davantage les deux autres types de motifs qui sont avancés pour justifier l'engagement en formation. En effet, les étudiants font tous part d'un « motif intériorisé » qui n'est autre que la nécessaire obtention du baccalauréat ou de son équivalent pour poursuivre des études ou passer des concours, d'une part, et nombre d'entre eux, avancent également, au fur et à mesure de la progression des entretiens, des « motifs personnels » liés à leurs histoires de vie. Comme le mettent en relief les mondes définis, ce sont ces derniers motifs qui varient le plus selon les sujets avec, toutefois des types d'étincelles communs venant allumer ces différentes mèches, étincelles relevant de deux champs principaux : celui de la rupture familiale ou de la rencontre amoureuse, d'une part, et celui du désintérêt et de l'intérêt personnel pour une activité professionnelle, d'autre part. Il apparaît, dès lors, logique que les deux types de légitimation dont les motifs sont davantage basés sur des normes d'intériorité semblent plus présents que ceux basés sur des normes d'externalité.

« expériences ». Bien au contraire : elle partage le régime dynamique propre à l'histoire racontée. Le récit construit l'identité du personnage, qu'on peut appeler son identité narrative, en construisant celle de l'histoire racontée. C'est l'identité de l'histoire qui fait l'identité du personnage. »

¹⁹⁵ « Les premiers, qui appartiennent à la motivation extrinsèque, sont faits de contraintes de situation identifiées comme incontournables et prédéterminant les choses. Les seconds constituent des contraintes intériorisées et transformées en défis personnels ; ils caractérisent une motivation internalisée. Enfin, les troisièmes définissent des contraintes personnelles liées à des enjeux attachés à l'histoire de l'individu. Ils relèvent de la motivation strictement intrinsèque. Entre ces différents niveaux de motifs, des glissements peuvent s'opérer en cours d'action. » (Boutinet, 1998, p. 96)

Tableau 12 : Motifs de légitimation d'après J.-P. Boutinet (1998, pp. 97-99)

Légitimations dont les motifs sont basés sur des normes <i>d'externalité</i>	Légitimations dont les motifs sont basés sur des normes <i>d'internalité</i>
<p>La justification programmatique ou « logique du programme » : « Le programme élaboré par une institution définit un espace andragogique rigide et instrumentalisé en objectifs, moyens, évaluations, normes, tous paramètres destinés à préformer une formation subséquente. » L'étudiant appelé « stagiaire » « est donc amené à identifier une commande sociale qui lui est faite de partir en formation, commande souvent assortie, pour en demeurer attractive, de renforcement financiers, promotionnels, identitaires ou autres. »</p> <p>La légitimation problématique est relative au regard porté sur l'organisation : « le projet individuel de formation ébauché devient l'association entre un problème bien identifié et une solution fonctionnelle apportée à la question posée suite au dysfonctionnement constaté. Il y a effacement (mais non suppression) de la commande institutionnelle, c'est-à-dire de la légitimité problématique fondée sur l'importance reconnue à la question identifiée. »</p>	<p>La légitimation projective concerne « l'auteur-acteur de l'innovation. » « La légitimité du projet innovant pourra alors osciller entre différentes variantes, voire se camper sur l'une de ces variantes que sont l'action existentielle, l'action instrumentale, l'action expérientielle renvoyant respectivement aux trois formes de sens portées par tout projet, le sens-finalité, le sens-signification, le sens-sensorialité.»</p> <p>La légitimation prospective cherche à « privilégier la mise en évidence, à la faveur du départ en formation, d'une utopie concrète à définir, susceptible de polariser son propre devenir au regard des enjeux perçus dans les situations environnantes. Ces enjeux seront explicités en termes de tendances qui se font jour sur le long terme et qui sont à accentuer ou à réorienter par le stagiaire compte tenu de ses aspirations. »</p>

La notion de légitimation employée par J.-P. Boutinet (1998) nous semble particulièrement pertinente pour rendre compte des facteurs d'engagement dans la formation (en terme aussi bien d'inscription que d'activité) avancés par les étudiants, facteurs variant selon les moments de l'entretien, en ce sens que, comme le note G. Charlet (1998, p. 113),

Si nous interrogeons une personne sur les motifs de son acte, nous risquons d'obtenir une réponse externe à la véritable motivation – on entre ici de plain-pied dans le domaine des rationalisations, des justifications. [...] L'individu peut dissimuler ce qui le guide, soit de manière intentionnelle (mensonges, affabulations, exagérations, omissions), soit inconsciemment.

Cependant, comme nous l'avons indiqué, deux de ces formes de légitimation, en tant que travail sur l'élaboration des motifs, semblent peu aptes à rendre compte de l'engagement en formation des étudiants rencontrés dans la mesure où leur démarche ne vise pas une meilleure adaptation à leur activité professionnelle.

Par contre, cette typologie semble pertinente pour légitimer, au-delà de l'engagement comme inscription, l'engagement comme activité de préparation du DAEU. En effet, si nous considérons l'organisation susceptible de contraindre l'apprenant non pas comme celle où se déroule son activité professionnelle mais comme celle de l'activité de formation, nous observons l'énonciation :

- d'une « légitimation programmatique » pour expliquer un type d'activité tel que le bachotage ;
- d'une « légitimation problématique » pour justifier l'abandon de la pratique des tests interactifs suite aux dysfonctionnements rencontrés ou le passage des salons à *msn* trouvé plus pratique;
- d'une « légitimation projective » pour expliquer le recours à d'autres supports que ceux proposés sur la plate-forme, afin de compléter les cours diffusés ;
- d'une « légitimation prospective » justifiant l'approfondissement ciblé des notions ou cours perçus comme intéressants ou la quantité de travail fournie pour une option choisie, bien que difficile, en raison de son intérêt pour la poursuite des études.

De même que J.-P. Boutinet le fait à propos de l'engagement en formation, dans le cadre de l'activité d'apprentissage, nous pouvons considérer ces formes de légitimation comme s'entrecroisant dans les différentes démarches d'apprentissage avec toutefois, une forme généralement dominante signe d'une complémentarité hiérarchisée¹⁹⁶. En effet, l'ensemble des apprenants déclare bachoter avant les examens ; une majorité explique ne pas se servir de l'ensemble des fonctionnalités intégrées sur la plate-forme mais en avoir choisi certaines ; encore moins nombreux sont ceux qui disent compléter leurs cours par des recherches supplémentaires ; et seuls quelques uns ont choisi leurs disciplines et l'approfondissement qu'ils y apportent en fonction de leur perspective d'avenir. Les degrés de prise de distance relativement à la seule prescription d'acquisition de savoirs, apparaissent effectivement comme des degrés différents d'accès à l'autonomie liés à l'engagement dans la formation. Relativement à la typologie proposée, la « légitimation programmatique » semble caractéristique de l'activité du « monde du devenir », celle de « légitimation problématique » de celui dit de « l'intérêt », celle de « légitimation projective » semble caractéristique du « monde de l'accomplissement », et celle de « légitimation prospective » est mise en avant dans celui de la « reconnaissance ». Ces degrés d'autonomisation peuvent également être conçus comme des degrés d'autodétermination et d'investissement dans la formation, degrés variant en fonction de la finesse de la structuration du projet dans lequel est intégré le DAEU et du lien entre dynamique identitaire et apprentissage.

¹⁹⁶ « le stagiaire capable de légitimer son action au quatrième niveau sera à même de se déplacer sur les trois premiers ; mais le stagiaire prisonnier du premier niveau, de par sa situation contraignante, aura à conforter son moment présent en lui donnant plus de consistance pour passer progressivement à des niveaux de plus grande autonomisation » (Boutinet, 1998, p. 100)

Selon E. Bourgeois (1998, pp. 106-107), face au coût de la remise en cause de ses connaissances nécessitée par l'apprentissage, le sujet peut soit ne pas s'engager en formation, soit préserver ses connaissances préalables, soit mettre en œuvre une stratégie permettant de résoudre les conflits entre connaissances préalables et informations nouvelles en préservant les premières présentées comme des « stratégies homéostatiques du conflit cognitif. » Les résistances apparaissent alors quand les connaissances du sujet comportent un enjeu identitaire fort. C'est ainsi que, partant d'une étude de cas cliniques, E. Bourgeois présente trois constats :

1. certaines connaissances sont plus liées à l'identité que d'autres.
2. « Les connaissances du sujet sont d'autant plus difficilement modifiables qu'elles sont associées à un modèle identitaire positif de référence. » Ils peuvent toutefois « manifester une très forte motivation à l'entrée en formation et à l'apprentissage »
3. « Il en va tout autrement si le modèle identitaire du sujet est lui-même en cours de transformation. [...] l'engagement en formation, en tant qu'occasion de remettre au travail ces connaissances, de les recomposer, de les transformer, peut être perçu, au contraire, comme un moyen de réaliser, ou tout au moins de soutenir, sa transformation identitaire en cours. »

Bien que les étudiants rencontrés, contrairement à ceux enquêtés par C. Poliak (1992) n'évoquent pas directement le « moule » auquel il faut se conformer pour le baccalauréat et les études ultérieures, il se profile cependant avec la difficulté rencontrée, par l'ensemble des étudiants, à intégrer et appliquer les méthodologies de la dissertation et de l'analyse de textes.

Relativement au premier constat et au rapport aux savoirs académiques du DAEU mis en avant par les étudiants, force est de supposer que ce ne sont pas tant les savoirs que les savoir-faire (méthodologie) qui sont susceptibles d'être liés à l'identité des acteurs en ce sens qu'ils marquent la différence entre la connaissance et l'ignorance des méthodes de travail universitaires. Les problèmes soulevés par les étudiants relèvent effectivement, avant tout de cette appropriation douloureuse de l'art de dissenter qui implique un travail sur soi comme cela apparaît clairement dans le récit de Virginie. Pour certains étudiants, l'acquisition de telle méthodologie pose moins de problème, soit parce qu'ils ont été jusqu'au baccalauréat, soit parce qu'elle leur semble se situer dans la lignée de leurs études antérieures, quand bien même celles-ci sont anciennes. C'est alors dans cette logique de continuité repérée dans le second constat, qu'aucun changement spécifique n'est envisagé comme le mettent clairement en relief les propos de Clément conservant son image de lui comme très bon élève. A l'inverse, les étudiants ayant subi des échecs et cherchant à se réorienter ont davantage tendance à chercher à s'approprier de nouvelles méthodologie de travail et d'organisation de leurs activités ainsi que le met en lumière le récit de Meissen. Les constats 2 et 3 nous ramènent donc à deux dynamiques identitaires distinctes : « une dynamique « défensive » de préservation identitaire » dans quel cas « la formation est perçue comme un moyen d'assurer « activement la préservation de l'identité menacée »,

par opposition à une dynamique de « transformation identitaire » (Bourgeois, 1998, p. 107) engageant le sujet dans le changement.

Si, dans le deuxième cas, peut exister un réel investissement dans la formation, l'orientation de celui-ci semble donc différente. A priori, en raison de la continuité biographique, les « mondes du devenir » et de l'« accomplissement » tendraient à participer de la dynamique défensive tandis que ceux de l'« intérêt » et de la « reconnaissance » participeraient de la dynamique de transformation identitaire. Cependant, à considérer au cas par cas les récits des différents enquêtés, force est de constater une réalité plus complexe dans la mesure où les volontés de changement de situations (personnelle, sociale et professionnelle) présentes peuvent s'inscrire dans une continuité identitaire de même que la reprise d'études, comme rétablissement d'une continuité de parcours, peut aller de pair avec une démarche de transformation identitaire. Ce décalage provient de la limite de ce raisonnement sur les dynamiques identitaires à savoir que

tout se passe comme si le sujet agissait en acteur rationnel face à la possibilité de s'engager ou non dans la formation, pesant le pour et le contre des conséquences possibles de son engagement éventuel en rapport à sa dynamique identitaire et programmant de la sorte son projet de formation comme projet identitaire. Or, l'expérience de formation comprend sa part d'imprévu, de « failles », qui peut plonger le sujet en situation de dissonance plus ou moins forte en cours de route par rapport à son projet de formation initial (qu'il s'agisse d'un projet de type « préservation » ou d'un projet de type « transformation identitaire ») (Bourgeois, 1998, pp. 107-108)

Fort de l'analyse en terme de double transaction, nous postulons que ce décalage est lié au manque de considération de l'aspect relationnel. C'est ainsi que, tout en mettant en avant la pertinence du croisement de la transaction biographique avec la transaction relationnelle faisant que seules les activités présentées par les acteurs des mondes de « l'accomplissement » et de « l'intérêt » semblent pleinement s'inscrire respectivement dans les dynamiques de préservation et transformation identitaire, une telle considération nous invite à prendre davantage en compte le type d'énonciation participant à la présentation des différents actants dans chaque récit.

Ce faisant, conformément à l'idée selon laquelle « la double transaction s'exprime à travers le dialogue du sujet avec le chercheur, dans les arguments échangés et la mise en intrigue de la « narration » considérée comme un discours » (Dubar et Demazière, p. 306), nous repérons deux formes argumentaires présentant un rapport inversé au DAEU et actants mentionnés dans sa préparation. En effet, alors que tous disent éprouver des difficultés relatives à certains contenus d'apprentissage ou au mode distancié de la formation, deux tendances se notent : l'une à la minimisation des difficultés rencontrées, l'autre à l'évocation d'une véritable épreuve vécue pour essayer de les surmonter. Ces deux styles d'argumentation traversent les différents mondes et apparaissent essentiellement dans la manière dont le sujet présente sa considération du DAEU. Celle-ci donne effectivement accès à la perception que le sujet a de sa « compétence » et du rôle joué par les autres dans

le suivi de la formation allant de pair avec son « sentiment d'autodétermination ». Ce faisant, bien que nos résultats soient éloignés de ceux de P. Carré¹⁹⁷ (1998, pp. 127-129), nous confirmons la pertinence de ses critères d'analyse dans le cadre de notre recherche. En effet, prenant appui sur les travaux antérieurs traitant de la motivation, ce chercheur envisage l'engagement éducatif des adultes en fonction de trois concepts c'est-à-dire de trois dimensions de la dynamique motivationnelle d'engagement dans la formation :

- « le sentiment d'autodétermination » selon lequel « le sujet social a tendance à rechercher l'impression d'être la cause de son comportement, et tire satisfaction de ce sentiment. »
- « la perception de compétence » qui « décrit la perception, ici encore subjective, qu'a le sujet de la probabilité de réussir l'action dans laquelle il s'engage. »

¹⁹⁷ P. Carré (1998, pp. 120-122) s'appuie sur la conception de la motivation définie par J. Vallerand et E. Thill (1993) selon laquelle il existe des « forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement » pour expliquer que « la notion de motivation représentera la dimension dynamique du rapport à la formation. Son investigation s'inscrira dans le champ global du rapport à la formation, en se centrant sur ses aspects conatifs, (intentionnalité, volonté, projet...), affectifs (sentiments, émotions, affects...), et leurs sources sociodémographiques (âge, genre, profession, caractéristiques sociales et culturelles) et biographiques (expériences scolaires et parascolaires). » Il traite les résultats d'entretiens menés auprès de personnes en FPC « à la fois sur le plan du contenu de la motivation (analyse des motifs d'engagement) et du processus (analyse de la dynamique d'engagement). » P. Carré définit alors deux axes d'orientation motivationnelle, un axe clivant « les motifs qui trouvent leur réponse dans le fait même d'être en formation, et ceux qui trouveront leur satisfaction en dehors de la formation elle-même », « un second axe clivant les orientations motivationnelles répartit les motifs d'engagement en formation entre ceux qui visent l'acquisition d'un contenu de formation (connaissances, habiletés, attitudes), donc qui sont centrés sur l'apprentissage de savoirs, et ceux qui visent la participation, c'est-à-dire l'inscription et/ou la présence en formation. » A partir de ces deux axes il définit 10 motifs : Trois motifs « intrinsèques » : « motif épistémique », « motif socio-affectif », « motif hédonique » et sept motifs d'ordre « extrinsèque » : « motif économique », « motif prescrit », « motif dérivatif », « motif opératoire professionnel », « motif opératoire personnel », « motif identitaire », « motif vocationnel ». Les trois « motifs intrinsèques » n'apparaissent pas a priori mais seulement, et éventuellement, a posteriori dans les entretiens menés auprès des étudiants préparant le DAEU. En effet, l'acquisition de connaissances, l'échange avec d'autres étudiants ou le fait d'être en formation ne participent pas à l'entrée en formation et ne sont évoqués, par certains, comme point positif, qu'une fois engagés dans l'action de formation pour d'autres motifs. De même, on ne retrouve pas l'ensemble des sept motifs extrinsèques, seuls deux d'entre eux semblent vraiment présents, à savoir les motifs identitaire et vocationnel. Cela peut laisser envisager que les motifs participant à l'engagement en formation universitaire c'est-à-dire à la reprise d'études ne sont pas les mêmes que ceux participant à l'engagement en FPC, plus courte et davantage liée à l'activité professionnelle. En effet, dans aucun des cas, l'inscription au DAEU n'a été prescrite par un employeur. De même, bien que le lien à l'activité soit évoqué par les différents étudiants, le « motif opératoire personnel » concourant à l'acquisition de compétences visant la réalisation d'activités extra-professionnelles ne fait pas partie des motifs explicites. Ainsi les deux seuls motifs communs à ces deux publics différenciés par le type de formation sont les motifs identitaires et vocationnel. Le premier est « centré sur la reconnaissance de l'environnement et l'image sociale de soi, en dehors (ou à côté) de tout motif économique » (Carré, 1998, p. 126) ; le second vise l'acquisition des « compétences (connaissances, habiletés, attitudes) et/ou la reconnaissance symbolique nécessaire à l'obtention d'un emploi, à sa préservation, son évolution ou sa transformation. » Si ces deux motifs sont présents, le second est aussi à moduler en fonction du type spécifique de formation qu'est la préparation au DAEU. Ainsi, le motif vocationnel est clairement exprimé mais de façon moins directe qu'en FPC puisqu'il s'agit, généralement, pour les étudiants d'obtenir ce diplôme pour accéder à une autre formation avec l'espoir qu'elle les conduisent au but visé en terme d'emploi. De plus, au sein même des motifs vocationnels des étudiants préparant le DAEU se rencontre une distinction entre général et professionnel : ceux envisageant de continuer par des études universitaires longues en précisent moins l'objectif professionnel que ceux s'orientant vers des études plus courtes et professionnalisées.

- « le projet et la représentation de l'avenir » qui repose lui-même sur trois concepts : « La valence du projet est appréciée à travers les expressions traduisant l'importance des motifs dans l'ensemble du cycle d'action, qui mène de l'inscription en formation au but final, en passant par les motifs terminaux ou intermédiaires. »; « L'instrumentalité est la perception par le sujet de l'utilité de la formation dans la réalisation d'un projet plus large » ; « la temporalité du projet s'exprime dans certaines interviews à travers certaines formulations qui laissent entrevoir une planification de l'action à moyen ou long terme ».

Nous étant déjà attaché à ce qu'il présente en terme de « projet » et « représentation de l'avenir », nous conservons les définitions des deux premières dimensions proposées par P. Carré (1998) pour poursuivre notre analyse des formes d'énonciation des récits.

En effet, nous constatons que la minimisation des difficultés rencontrées va de pair avec une perception de sa compétence comme élevée. Cette perception, mise en avant par la présentation de soi comme quelqu'un d'intelligent et capable pour qui l'obtention du DAEU n'est presque qu'une formalité à remplir nécessairement en vue de poursuivre son projet, est liée à un fort sentiment d'autodétermination en ce sens où le projet est présenté comme source d'une motivation personnelle, telle que la manifestation de soutien moral de la part d'autrui n'apparaît pas vraiment nécessaire. Cette narration est observée dans le « monde de l'intérêt » où l'image que Yannick donne de lui est celle d'un sujet intelligent, qui avait des résultats scolaires plutôt bons sans trop travailler et qui avait simplement été « victime » du système d'orientation. En dépit des difficultés liées à la différence entre le niveau acquis et celui nécessaire pour obtenir le diplôme, il ne fait aucun doute, pour lui, que le diplôme sera obtenu à long terme afin de permettre la réalisation du projet envisagé. Dès lors, s'il y a bien des figures faisant office d'exemple, les actants mentionnés ne sont pas présentés comme porteurs de soutien moral, ce dernier ne semblant pas vraiment nécessaire. De manière encore plus tranchée, cela apparaît dans le « monde du devenir » avec Gaétan qui insiste sur le caractère « facile » du DAEU relativement au baccalauréat jusqu'auquel il est allé par la voie du lycée. Il explique ainsi ne pas avoir l'intention de beaucoup travailler, la préparation au DAEU étant avant tout une activité de « vacances » ne requérant aucun soutien quel qu'il soit. De même, dans le « monde de l'accomplissement », Clément qui a obtenu le DAEU dit qu'il s'agissait juste de l'obtenir pour remplir la condition imposée par le jury de VAE et faire la licence professionnelle. Dès lors que le DAEU n'était qu'une étape à franchir sur un chemin qu'il était déterminé à suivre, le soutien moral de ses proches ou des autres apprenants n'est pas présenté, a posteriori (après obtention du diplôme), comme ayant joué un quelconque rôle dans la conduite, à bon terme, de la préparation sur *Pegasus*.

Sentiments d'autodétermination et de compétence semblent plus faibles dans la seconde forme de narration. Celle-ci repose effectivement davantage sur la mise en relief des difficultés rencontrées dans la préparation du DAEU dont le vécu paraît plus douloureux. Une telle énonciation se retrouve dans le « monde de l'accomplissement » avec l'accent mis sur les nombreux problèmes techniques liés à l'utilisation de la plate-forme et

l'isolement engendré par la formation à distance qui permet à Sarah de justifier son échec. De même, dans le « monde du devenir », Dominique explique avoir abandonné faute d'un soutien pédagogique et moral suffisant et Sofia, qui apprécie le mode distancié de formation, souhaiterait plus de regroupements en présentiel et est heureuse de pouvoir communiquer avec les autres apprenants via les forums et *msn*. Bien que se présentant comme « *logique* », Camille insiste sur l'importance de l'aide apportée par sa mère afin de compenser son handicap. De façon encore plus forte, à l'exception de Clément, cette forme de narration semble caractéristique du « monde de la reconnaissance » où le DAEU est synonyme du baccalauréat dont l'obtention, relevant du « *défi* », apparaît comme un élément de satisfaction et valorisation personnelle. Dès lors que l'affect et l'estime personnelle sont hautement engagés dans ce processus de préparation du DAEU participant d'un projet plus ou moins précis de formation, le rôle de soutien moral joué par les proches voire les tuteurs et autres apprenants est mis en avant comme nécessaire à la motivation donc au travail et à la réussite.

Alors que les entretiens ont été menés auprès d'apprenants en cours de préparation du DAEU aussi bien que de sujets l'ayant déjà passé, on peut se demander si les résultats au passage des épreuves du DAEU n'influencent pas grandement les formes de narration empruntées. En effet, s'il parle du DAEU comme d'un « *truc* », pas très intéressant et plutôt facile car relevant tout simplement de la culture générale, autrement dit, comme pour Gaétan, de savoirs déjà acquis, Clément, exprime également la souffrance antérieurement vécue en raison de la non détention du baccalauréat, diplôme à forte valeur symbolique. D'où l'hypothèse d'une forme de narration mettant en avant confiance en soi, facilité du DAEU et moindre importance du rôle des autres dans le soutien moral comme liées au succès du DAEU. En raison du « *feuilleton DAEU* »¹⁹⁸ repéré sur le forum et de la non persistance affirmée dans l'obtention de la licence professionnelle en cas d'échec, nous supposons que la forme de narration aurait été autre, insistant davantage sur l'importance du DAEU, si l'entretien avait eu lieu en cours de préparation du DAEU. De même, alors que Nathan, Dominique et Sarah s'inscrivent dans la seconde forme de narration en insistant sur les difficultés rencontrées et la nécessité de soutien pédagogique et moral pour les dépasser, nous pensons qu'une telle présentation est influencée par leur non obtention du diplôme. En effet, Nathan se présente comme quelqu'un ayant plutôt des facilités, Dominique comme très bon élève au collège et Sarah, ayant déjà passé le bac en candidate libre, semble penser être capable de réussir seule. Dès lors, il est envisageable qu'ils auraient davantage mis en avant la première forme de narration en cours de préparation. Nous faisons ainsi l'hypothèse d'une forme de narration a posteriori caractérisée par une valorisation de soi en cas de réussite et une imputation à autrui (les différentes dispositions pouvant être considérées comme des autrui), en cas d'échec. Il ne s'agit pas de vérité ou de mensonge concernant la présentation de soi mais d'une perception du retour sur soi inévitablement influencée, en terme biographique, par le

¹⁹⁸ Cette histoire en plusieurs épisodes est fondée sur une présentation de l'apprenant avançant péniblement vers l'obtention du DAEU métaphorisée par un sujet devant grimper à l'échelle envers et contre tout. cf. annexes pour l'histoire dans son intégralité.

passage du temps et, en terme relationnel, par la présence de l'enquêteur. Toutefois, cette inversion de forme de narration n'apparaît pas vraiment dans le récit d'Yvonne qui, bien qu'ayant réussi le DAEU major de promotion et présentant, comme dans la première forme de narration, le DAEU comme simple passage vers ce qui l'intéresse, à savoir, la poursuite d'études de philosophie, insiste sur l'importance du rôle joué par le soutien moral de ses proches, des tuteurs et autres apprenants.

Si la considération des formes d'énonciation participant à la dynamique identitaire dont le concept est inséparable de celui de « trajectoire subjective » -c'est-à-dire la manière dont les apprenants disent et pensent leurs parcours de formation, « tentent de mettre leur vie en intrigue et construisent des projets ou simplement des projections dans l'avenir » (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 301)- est délicate et quelque peu hypothétique en raison de l'interview d'acteurs en étant à des moments différents de leurs parcours, un phénomène semble toutefois ressortir quant aux rapports de l'apprenant à autrui : celui d'une énonciation genrée. En effet, bien qu'étant influencés par leurs femmes (Clément, Fabien), ami(e)s ou sœurs (Yannick, Nathan), bien qu'ayant l'aide de leurs parents chez lesquels ils vivent (Yannick, Nathan, Dominique, Gaétan), les autrui implicitement significatifs des choix de reprise d'études des apprenants ne sont jamais évoqués comme vecteurs de soutien moral dans leur activité de préparation du DAEU et ce, alors même que le rôle joué par leurs proches ou/et l'institution scolaire est évoquée pour expliquer des échecs ou orientations non satisfaisantes. Cette forme de narration signe d'un fort « sentiment d'autodétermination » semble ainsi caractéristique des récits effectués majoritairement par des hommes par opposition à la plupart des récits féminins. En effet, dans ces derniers, les parents, qui sont pourtant présentés comme pouvant potentiellement jouer un rôle dans l'arrêt des études, ne sont pas accusés mais au contraire excusés de leur laisser-faire, l'accent étant mis sur les circonstances et le choix personnel présidant à l'arrêt des études¹⁹⁹ (Yvonne, Virginie, Meissen). A l'inverse, le soutien apporté par les proches, qu'il soit matériel (Sylvia) ou moral (Yvonne, Virginie) voire d'aide concrète à la formation (Camille, Virginie) est mis en relief comme un élément indispensable au suivi de cette formation. Le caractère social de la formation quelque peu mis de côté par sa forme distanciée est ainsi compensé par le soutien des proches et le regard (Meissen,

¹⁹⁹ Toujours concernant la double transaction dans le rôle d'autrui mis en avant dans la relation entre l'apprenant et le parcours scolaire, nous constatons que la scolarité est articulée avec un rapport complexe aux parents et plus particulièrement à la figure du père. Ainsi, alors que Meissen présente, quant à elle, son père comme l'ayant vivement encouragée à poursuivre ses études et que pour Nathan et Yannick les parents sont également vecteurs du goût pour la littérature, ils ne se sont pas opposés à la première orientation. Clément présente quasiment son père comme responsable de l'arrêt de sa scolarité en seconde en ce sens que, porteur de l'autorité, il aurait pu l'empêcher d'agir ainsi. De même, Sarah explique que son père n'étant pas en accord avec son choix d'études l'a obligée à quitter le domicile familial et à interrompre ainsi ses études alors qu'elle était en terminale. Yannick dit avoir fait une formation de soudeur et travailler ainsi dans le même domaine que son père par nécessité financière puisque ce dernier avait quitté le domicile et divorcé d'avec sa mère. Yvonne et Camille, sans expliciter leur rôle, laissent également entendre que l'absence du père divorcé a eu des répercussions sur leur parcours biographique. Si ce lien semble intéressant, nous ne le développerons pas davantage en ce sens qu'il nous éloignerait de notre réflexion et fait appel à des analyses plus psychanalytiques que nous ne prétendons pas être en mesure d'effectuer.

Camille, Sarah, Virginie) voire la participation (Yvonne, Sylvia) appréciée aux échanges entre acteurs du dispositif. S'il ne s'agit évidemment pas d'être catégorique en opposant hommes et femmes dans l'articulation présentée des transactions biographiques et relationnelles, d'une part, tout en sachant que le sentiment d'autoefficacité n'est généralement pas sexué (Bandura, 2003), d'autre part, force est cependant de considérer l'existence de formes genrées d'énonciation de cette articulation, l'une plutôt masculine, l'autre plutôt féminine. Dès lors, tout en partageant une même activité située source d'une zone de valeur fonctionnelle partagée observable part des usages communs des artefacts et un sens similaire accordé à l'engagement en formation, la signification, c'est-à-dire également la présentation, d'une telle activité est susceptible de varier en fonction du genre.

Ce phénomène, confirmé, en terme d'activité, par la plus forte participation des femmes aux discussions du forum de l'Agora, correspond, en terme de récit de vie, à celui observé de façon encore plus évidente dans nos recherches de DEA (Papi, 2004). En effet, enquêtant alors auprès d'hommes et de femmes travaillant dans l'industrie automobile nous avons constaté que, tandis que les hommes retraçaient leur carrière comme une suite d'étapes logiquement ordonnées en fonction de leur volonté d'évolution, les femmes présentaient, quant à elles, leurs parcours comme une suite de rencontres et contingences²⁰⁰. De même, ayant interviewé 8 informaticiens et 9 informaticiennes, I. Collet et N. Mosconi (2006), remarquent qu'hommes et femmes ont un rapport différent à la formation et, plus particulièrement, à l'autodidaxie. La distinction dont elles font part se rapproche très nettement de celle perçue dans les entretiens menés auprès des étudiants préparant le DAEU :

Les femmes ne sont que deux à valoriser des apprentissages qu'elles ont réalisés en dehors des circuits classiques de la formation, alors que six hommes sur les huit mettent en avant un parcours au moins en partie autodidacte. Quatre d'entre eux prétendent même, quel que soit leur diplôme, avoir tout appris par eux-mêmes. [...] Malgré la multiplicité des témoignages, aucune de ces femmes ne dira : « J'ai tout appris toute seule » ni ne prétendra que l'informatique s'apprend par soi-même. [...] En général, ces femmes mentionneront ceux qui leur ont transmis le savoir, même quand cette transmission est informelle et se produit sur du temps « volé », elles parleront de leurs enseignants, de leurs mentors. (Collet et Mosconi, 2006, p. 139 et 143)

Comme nous l'avons noté, une telle présentation ne vient pas tant de pratiques réellement différentes que de représentations distinctes. Ces dernières semblent modelées au cours de la socialisation alors que les filles sont invitées à prendre soin des autres et compter sur eux tandis que les garçons sont encouragés à être indépendants et autonomes. D'où la meilleure réussite des filles à l'école, apprendre ce qu'un professeur enseigne entrant davantage dans le modèle stéréotypé féminin que dans celui masculin. Au-delà du cas des

²⁰⁰ En ce qui concerne les récits de carrières, nous ne sommes pas les seuls à avoir repéré une telle distinction. Testenoire, A. (2001, p. 124) observe ainsi : « au projet professionnel masculin (même si celui-ci est reconstruit a posteriori) s'oppose le caractère contingent des trajectoires féminines, phénomène amplifié lorsque la carrière féminine est plus rapide que celle de son conjoint. »

apprenants, ceci serait aussi susceptible d'expliquer l'attente déclarée des tutrices à ce qu'on leur dise ce qu'elles doivent faire ou comment faire, tandis que les tuteurs se présentent davantage comme instaurateurs de pratiques nouvelles à l'image de leurs compétences en informatique et parcours professionnels dont ils se présentent comme les seuls acteurs.

L'« identité personnelle narrative qui se joue à travers la narration » (Havet, 2006, p. 153) semble ainsi fortement influencée par l'appartenance genrée. En effet, conformément au processus de construction identitaire ébauché en considération des récits des apprenants, de façon plus psychanalytique, la différence de discours des différents acteurs peut-être appréhendée comme relevant de la construction de soi via le fantasme de l'engendrement. Alors qu'en renvoyant les femmes à leur rôle de mère, les hommes se trouvent dépossédés de leur capacité de s'engendrer, I. Collet et N. Mosconi (2006, p. 146) font effectivement l'hypothèse que, tout comme la création de programme informatique, l'autodidaxie est liée au fantasme d'auto-engendrement : « L'autodidacte est quelqu'un qui s'engendre lui-même, au sens où il construit seul sa personnalité future avec ce qu'il pense ou ce qu'il est déjà en s'appropriant seul des savoirs nouveaux et de nouvelles compétences. » Bien que, dans le cas de la préparation au DAEU sur *Pegasus*, on soit dans le cadre d'une autoformation institutionnalisée davantage que dans celui de l'autodidaxie, la signification est susceptible d'être partagée en sens qu'il s'agit, malgré tout, d'être autonome, d'une part, et d'apprendre via des technologies participant au domaine masculin de l'informatique²⁰¹. Tout en restant revenant au champ de la sociologie, il semble ainsi nécessaire, pour conclure cette recherche, de s'intéresser à l'usage social de la reprise d'études de façon non seulement générale mais également genrée.

6.4. Reprendre ses études pour une formation tout au long de... quelle vie ?

Le questionnement de l'engagement des apprenants dans la préparation au DAEU fait ressortir, au-delà des motifs professionnels évoqués, une motivation plus profonde de l'ordre de la construction identitaire. En effet, face à l'affaiblissement ou la ré-voire dés-organisation des cadres de référence qui caractérisaient la vie adulte (à savoir, la famille, la scolarité, l'activité professionnelle, la religion ou les idéaux), la reprise d'études semble appréciée par l'adulte vu, par J.-P. Boutinet (2006, p. 28), comme baignant dans l'incertitude et la solitude. Tandis que ce dernier (Boutinet, 2006, p. 31) parle de « cette

²⁰¹ S'intéressant à la création de l'intelligence artificielle, I. Collet et N. Mosconi (2006, p. 146) notent : « On a l'impression d'être face à deux méthodes différentes de reproduction : l'une supposée féminine, biologique et passive, au sens où l'entend Simone de Beauvoir (1949), dans laquelle les femmes restent dépendantes des hommes ; l'autre supposée masculine, logique et active, dans laquelle la présence des femmes est inutile. Dans le processus d'auto-engendrement cybernétique, les femmes disparaissent totalement. Philippe Breton attribue à ce phénomène une des raisons de l'exclusion des femmes de la tribu informatique. »

course effrénée vers le « tout-formation » pour l'adulte boulimique qui estime pouvoir trouver là dans les savoirs et savoir-faire attrapés au vol une solution à tous ses maux », on peut se demander si le diplôme auquel donnent accès les formations universitaires ne constituerait pas, malgré tout, un îlot de stabilité en ce sens que l'attestation de l'institution serait moins rapidement accablée par l'obsolescence que la formation délivrée. Mais alors que ce psychologue remarque que « tous ces projets vont apparaître comme autant de sursauts volontaires éphémères, faute de bénéficier d'un environnement porteur ; et de ce fait ils se dégonfleront à l'occasion de nouvelles illusions déçues » (Boutinet, 2006, p. 37), on peut se demander si la dynamique de formation se poursuit une fois le DAEU obtenu. Quelles sont les zones de valeurs fonctionnelles partagées repérables dans l'usage du diplôme ? Autrement dit, alors qu'il existe un décalage entre usages prévus et effectifs des dispositions participant au dispositif, dans quelle mesure les usages sociaux du diplôme témoignent-ils du partage de la finalité de « seconde chance », caractéristique du DAEU, par les apprenants ?

Se rappelant que l'ESEU préalable au DAEU confère à cette formation un objectif de promotion sociale et que le DAEU, tel qu'il existe depuis une dizaine d'années, qui plus est actuellement, dans sa forme « à distance », vise toujours l'offre d'une « seconde chance » afin d'ouvrir l'accès à la formation tout au long de la vie, il va donc désormais s'agir de s'intéresser à la signification du diplôme pour les apprenants ainsi qu'au rôle social joué par la détention de ce dernier en terme d'égalité des chances en formation. En effet, tant au niveau international qu'étatique est affichée une volonté de promouvoir l'égalité entre les individus et de favoriser le développement de leurs compétences en vue d'accroître la compétitivité économique des nations. La conception législative de la formation française officialisée dans la loi de 1971 indique ainsi : « la formation doit répondre à trois grands objectifs, inscrits dans le Code du Travail : assurer l'efficacité économique, combattre l'exclusion et favoriser la promotion sociale, promouvoir le développement culturel. » (Michaudon, 2000) Comme nous l'avons vu, cette visée d'essor d'un système de formation continue favorisant le développement permanent des compétences individuelles et collectives a amené à un effacement progressif des distinctions entre formation initiale et continue avec l'idée de « formation tout au long de la vie ». Tandis que la finalité d'un dispositif est ce qui justifie son avènement et ce qui le structure plus ou moins fermement, il convient ainsi de terminer cette recherche par ce point plus prosaïque.

6.4.1. De la satisfaction personnelle au positionnement social : quel rôle pour le diplôme ?

Alors que l'on parle de plus en plus de « formation tout au long de la vie », C. Dubar et C. Gadéa (1998, p. 82) repèrent le déclin de l'assignation de la visée de promotion sociale de la formation pour adultes en constatant que, « rarement citée dans la loi de 1991, la notion de promotion disparaît de celle de 1993. La formation professionnelle, seul terme de

référence, demeure un instrument de la politique de l'emploi – priorité nationale – et de la lutte contre l'exclusion », la logique économique semble l'emporter sur la logique sociale, la visée de la formation devenant l'insertion sur le marché du travail. Alors que l'individualisation des parcours de formation rendant chacun responsable de sa formation ne fait qu'accentuer cette tendance, les deux sociologues se demandent :

Et du côté des individus, quelles dimensions recouvrent le signifiant « promotion sociale » ? Quelle relation établissent-ils entre l'univers de la formation, où se joue leur rapport aux savoirs, et celui des emplois, capital pour la définition de leur identité sociale ? (Dubar et Gadéa, 1998, p. 83)

Partant de la logique de promotion sociale à l'origine du DAEU et mise en avant par les travaux sociologiques portant sur l'autodidaxie, nous reprenons cette question à notre compte en nous attachant alors à la « valeur » accordée au diplôme par ses détenteurs.

Tandis que l'autodidacte présenté par C. Poliak (1992, p. 30) comme un intellectuel clandestin ayant accumulé des savoirs variés, en dehors du système scolaire et de sa reconnaissance « ne peut échapper à l'évaluation de la « valeur » de ses connaissances et de leur rendement (et de ce fait à sa propre auto-évaluation) qu'en les mesurant et en se mesurant aux détenteurs légitimes de la culture » et doute à défaut de détenir la garantie de son capital de connaissances, l'apprenant inséré dans un système institutionnel délivrant un titre, semble, quant à lui, plus assuré, non seulement dans sa démarche, mais également en ce qui concerne les connaissances développées. Or, cette possibilité de reconnaissance est fort importante ainsi que le met en avant la notion de domination symbolique²⁰² correspondant, chez P. Bourdieu et J.-C. Passeron (1970), au pouvoir d'imposer la reconnaissance de sa légitimité. Tandis que l'appréhension de la société en terme de classes semble de plus en plus difficile, le rôle de la légitimation des connaissances par le diplôme demeure. P. Bourdieu (1979, p. 378) présentait effectivement le système scolaire comme étant le « seul habilité à transmettre ce corps hiérarchisé d'aptitudes et de savoirs qui constitue la culture légitime et à consacrer, par l'examen et les titres, l'accès à un niveau déterminé d'initiation ». Il montrait ainsi que l'autodidaxie dite « légitime »²⁰³ des détenteurs de titres scolaires est valorisée et ce, d'autant plus que les diplômes détenus sont

²⁰² La « domination symbolique » est considérée comme participant à l'établissement d'un certain ethnocentrisme de classe passant par un système de valeur hiérarchisant les groupes culturels comme le mettent en avant C. Grignon et J.-C. Passeron (1989) en montrant que la fraction intellectuelle des classes dominantes a horreur de « l'inculture » des masses et méprise « l'irrationalité » des pratiques populaires. Ce mépris semble à double sens, puisque de la part des ouvriers il s'agit de celui visant le « porte-serviette à lunettes et cheveux brillantinés » c'est-à-dire le cadre de *L'Etabli* (R. Linhart, 1978) qui aspire à de hautes fonctions et critique les ouvriers. C'est ainsi que, malgré leur position de dominés et « s'il faut admettre que l'initiative vient d'en haut, il n'en reste pas moins que les dominés ont toujours diverses possibilités – dignes ou indignes – de « réagir » à la domination, qu'ils ont des ressources, des marges de manœuvre pour réagir au sort qui leur est fait. » (Beaud et Pialoux, 1999). Ces marges de manœuvre correspondent donc au mépris - ou au « cynisme » mis en avant par R. Hoggart (1957/1970) – caractéristique d'un certain refus.

²⁰³ « En employant l'expression *essentiellement contradictoire* d'autodidaxie légitime, on voudrait indiquer la différence de nature qui sépare la 'culture libre' hautement valorisée du détenteur de titres scolaires et la culture libre illégitime de l'autodidacte. » (Bourdieu, 1979, p. 24)

élevés, tandis que l'autodidacte ne pouvant légitimer ses apprentissages par un diplôme, voit sa démarche quelque peu dévalorisée en ce sens qu'elle n'a pas été préalablement légitimée par l'institution. L'institution scolaire apparaît dès lors « comme la seule « instance d'appel » susceptible de « réhabiliter » les condamnés scolaires et de les doter de la « dignité » dont elle les avait privés. » (Poliak, 1992, p. 37) Ainsi, les autodidactes dont il est généralement fait part dans la littérature sociologique, se sont, certes, instruits eux-mêmes à un moment donné, mais ont regagné le milieu scolaire, seul à même de leur apporter cette « reconnaissance tardive du système scolaire dont ils attendent tous des titres certifiant leurs connaissances, quel que soit l'usage qu'ils déclarent ou espèrent en faire. » (Poliak, 1992, p. 152)

Considérant les apprenants du DAEU *Pegasus*, nous avons remarqué que l'importance de la reconnaissance du système scolaire apparaît plus grande pour certains que pour d'autres comme le met en avant « le monde de la reconnaissance » dans lequel l'obtention du diplôme est fortement liée aux enjeux de la construction identitaire c'est-à-dire au soi (pour soi et pour autrui) en société. Cet enjeu se retrouve dans la charge émotionnelle des réponses de certains titulaires du DAEU à la question « que représente, pour vous, le DAEU ? ». Ainsi, sans même en revenir au niveau du sens du DAEU comme nous l'avons fait pour dégager les logiques sociales, celui de la signification est, à lui seul, déjà fortement révélateur et, tout en considérant d'autres étudiants (à savoir ceux ayant participé aux entretiens directifs) tend à confirmer les analyses précédentes. En effet, tout comme dans les entretiens semi-directifs, dans les entretiens directifs souvent remplis par les enquêtés eux-mêmes tels des questionnaires ouverts, ce sont généralement les sujets les plus âgés qui présentent le DAEU avec une forte charge émotionnelle. Celle-ci se note aussi bien dans la ponctuation, avec l'usage, par exemple, des points de suspension marquant une impossibilité d'exprimer pleinement un ressenti : « *Enfin je me sent bachelier...cela compte bcps pour moi* »²⁰⁴ (H, 35 ans)²⁰⁵ ou un doublement du point d'exclamation signe d'insistance sur un point : « *En dehors du fait qu'il m'a permis de faire des études supérieures, le DAEU représentait pour moi le bac !!* » (F, 37 ans). Une telle insistance et le fait que les étudiants en faisant part soit généralement plus âgés que la moyenne paraissent liés. En effet, comme l'indique le « *pour moi* », l'obtention du diplôme en tant qu'équivalence du baccalauréat vient mettre fin à une absence créant un rapport douloureux de soi à soi relativement aux autres, douleur présentée par l'idée de complexe.

A l'instar de Virginie, le premier étudiant cité explique ainsi avoir préparé le DAEU « *pour laver mon complexe de ne pas avoir mon Bac* » (H, 35 ans), complexe lié à ce qui est vécu

²⁰⁴ On peut se demander si l'orthographe n'est pas ici également révélatrice de l'émotion allant de pair avec cette question. En effet, si l'accord du verbe sentir à la troisième personne au lieu de la première peut être associé à une simple inattention, le fait d'écrire « beaucoup » en abrégé tout en y rajoutant un « s », marque du pluriel, semble moins anodin et paraît également interprétable comme signe de la charge émotionnelle liée à cette question.

²⁰⁵ Contrairement aux propos issus d'entretiens semi-directifs pour lesquels nous indiquons l'initial du pseudonyme et le moment de l'énonciation dans l'entretien, nous nous référons aux entretiens directifs en précisant simplement s'il s'agit d'un homme (H) ou d'une (F) et son âge.

comme une défaillance ou un manque comme le soulignent les propos de la seconde titulaire du DAEU présentée : « *Il a comblé un manque que je ressentais de plus en plus car la plupart des mes amis avaient ce bac ! Il a éliminé un complexe d'infériorité que j'avais vis-à-vis des études. Il m'a permis aussi de calmer cette faim d'apprendre que j'avais !* » (F, 45 ans) Apaisée par l'obtention du diplôme, la douleur de l'absence fait place au bonheur de la possession du diplôme. Le « complexe » nourri de longue date se transforme alors en satisfaction personnelle comme le met en relief cette apprenante pour laquelle l'obtention du DAEU ne représente rien moins que « *de l'or, une grande fierté face aux grandes difficultés éprouvées dans le quotidien heureusement qu'il existe cette formation pour ceux qui n'ont pas eu de circonstances favorables pour suivre des études* » (F, 37 ans). Le DAEU est alors bien présenté comme une « *deuxième chance* » (F, 1963) venant compenser un premier manque de chance. La chance dont il est ici question est, pour la plupart, celle de pouvoir désormais accéder aux études supérieures -« *La première étape dans ma reprise d'étude, le marche pied qui mène à mon projet d'avenir* » (H, 25 ans)- ou au secteur d'emploi souhaité - « *clé qui m'a permis d'accéder un emploi dans le secteur vers lequel je souhaitais m'orienter, ainsi qu'à un cursus de formation correspondant à ma vocation* » (F, 31 ans). C'est ainsi que le DAEU est présenté, de façon moins émotionnelle mais avec un caractère tout aussi indispensable, comme le début d'autre chose par la plupart des diplômés.

Force est alors de constater que, dans les entretiens menés auprès d'étudiants du DAEU, le terme de promotion sociale n'est jamais employé. Cependant, comme le met en avant le « monde de l'intérêt » voire celui de la « reconnaissance », l'idée est présente dans certains récits, tel celui de Meissen qui avait un travail mais souhaite accéder à un emploi de qualification plus élevée. Toutefois, de façon plus générale, la question des centres d'intérêt semble prédominer sur celle des statuts en ce sens que, s'ils ont ou sont susceptibles d'avoir certains emplois et donc d'être « insérés » socio-économiquement parlant, les emplois qu'ils ont occupé voire occupent encore ou peuvent occuper, ne répondent pas à leurs aspirations. Nous avons effectivement vu que, même s'ils ne parviennent pas forcément à formuler un objectif professionnel précis, se trouve cependant toujours présente l'existence d'un projet professionnel correspondant à un désir d'intégrer un domaine ou un type d'activité. C'est dans la mesure où l'obtention du DAEU ne vise pas le simple fait de trouver un emploi mais de trouver un emploi supposé satisfaisant voire valorisant pour soi, qu'entre le passage du DAEU et l'accès à l'emploi est souvent mentionné comme objectif intermédiaire, le suivi d'une autre formation diplômante ou certifiante, davantage spécialisée. Les formations « intermédiaires » ainsi envisagées sont généralement courtes, du type licence professionnelle, BTS ou DUT.

Toutefois certains n'ayant pas de but proche et précis pensent s'engager dans la voie plus longue des études générales. Tel est le cas de Nathan qui souhaite poursuivre le DAEU par des études de lettres ou de sociologie, ainsi que d'Yvonne qui a commencé des études en philosophie. Il semble envisageable que ces sujets aient un rapport à la culture moins instrumental et plus proche de celui des autodidactes décrits par C. Poliak (1992) ainsi que

peut le laisser supposer le choix des disciplines. En effet, à en croire C. Poliak, ces choix et tout particulièrement celui de la philosophie, ne sont pas neutres mais relèvent d'une représentation de l'excellence culturelle, d'une forme élevée de la pensée, mystérieuse et attirante pour ceux qui n'en connaissent que le mot. C'est ainsi que, même sans se projeter dans des études longues, Virginie a choisi la philosophie pour l'imaginaire social²⁰⁶ entourant cette discipline comme le mettent en avant ses propos justifiant la sélection de cette option : « *c'est le fait philosophie, philosopher tout ça quoi [...] je trouvais ça intéressant bien quoi, c'est un petit peu, enfin je sais pas si la psychologie si ça peut être pareil quoi, c'est intéressant quoi c'est beaucoup de réflexion ... j'aime bien quoi* » (5952). De même, il semble que nous puissions suivre C. Poliak (1992, p. 164) dans son affirmation selon laquelle « le choix de la sociologie est d'abord celui d'une matière « non scolaire » et –comme l'attrait de la philosophie pour d'autres- la quête de réponses à des problèmes existentiels » en ce sens où Yvonne fait le lien entre ses expériences et pensées personnelles et la philosophie, de même que Nathan présente la reprise d'études comme ayant participé à la sortie de l'alcoolisme, phénomènes derrière lesquels on peut supposer des problèmes existentiels. Si leurs projets professionnels ne sont pas forcément aussi précis que ceux d'apprenants s'orientant vers des études plus courtes, ils n'en sont, pour autant, pas moins présents. Alors qu'ils envisagent comme possible et souhaitable de devenir enseignant au terme de leurs études, ils sont, malgré tout, loin de manifester le désintéressement²⁰⁷ de leurs activités culturelles relevé par C. Poliak (1992, p. 158) chez les autodidactes. En effet, les étudiants expriment le fait d'avoir le DAEU comme une nécessité pour faire ce qu'ils veulent, ce diplôme étant présenté comme « une clef », « un passeport ». Le motif de passage du DAEU n'est ainsi pas tant le DAEU en lui-même que ce à quoi il permet d'accéder. Si la symbolique du baccalauréat est forte, l'obtention de ce dernier n'est donc toutefois pas énoncée comme objectif en lui-même.

C'est ainsi qu'alors que 9,2 % des 20-24 ans et 19,7% des 25-49 ans n'ont aucun diplôme ou un certificat d'études primaires, 38% des 50-64 ans et 68,2% des plus de 65 ans sont dans ce cas (INSEE, 2005)²⁰⁸ ; plutôt que de s'estomper, ces inégalités semblent se renforcer avec le DAEU puisqu'à quelques exceptions près l'ensemble des sujets inscrits au DAEU à l'UHA entre septembre 2002 et septembre 2005 avait moins de 45 ans.

²⁰⁶ Se basant sur les travaux de L. Boltanski et P. Maladier (1977). *La vulgarisation scientifique et son public*, C.S.E.-E.H.E.S.S, vol.1, pp. 76-77, (Poliak, 1992, p. 36) reprend et poursuit l'idée selon laquelle « On peut à tout âge, griffonner des poèmes sur le coin d'une table de bistrot, pas des équations. [en montrant qu'] Ainsi peut-on comprendre que la culture littéraire et artistique et les sciences humaines puissent incarner, pour des exclus scolaires qui aspirent à l'acquisition culturelle, la culture légitime par excellence dans la mesure où ces disciplines restent à leurs yeux prestigieuses et dans la mesure où, leur appropriation, n'étant ni impensable ni impossible, peut être l'occasion d'une revanche sociale et culturelle et, pour certains, d'une revanche scolaire. » Ceci participe probablement à expliquer le fait qu'il y ait plus d'inscrits dans la série littéraire du DAEU que dans la série scientifique en dépit du prestige accordé actuellement aux études scientifiques.

²⁰⁷ celui-ci semble notamment lié à l'époque et à l'université Paris 8 où nombre des étudiants interrogés étaient d'anciens militants

²⁰⁸ http://www.inegalites.fr/spip.php?article34&id_mot=124

**Tableau 13 : Répartition des apprenants par tranche d'âge et réussite au DAEU
*Pegasus***

Apprenants <i>Pegasus</i> inscrits à l'UHA de sept. 2002 à sept.2005	Ensemble	24 ans et -	25-34 ans	35-44 ans	45-54 ans	55 ans et +
Effectif inscrit	80	26	30	20	3	1
Effectif diplômé	19	6	5	6	2	0
Pourcentage de réussite au DAEU	23,8	23,1	16,7	30	66,7	0

Alors, qu'au-delà de 35 ans, le taux de réussite plus élevé signale sans doute un plus fort investissement peut-être engendré par une motivation s'étant accrue au fil du temps. On peut également noter l'absence d'apprenants retraités ce qui tend à confirmer l'existence d'un lien entre DAEU et emploi (même hypothétique). Toutefois, les journaux télévisés présentant chaque année quelques exemples de retraités passant le baccalauréat sans autre intérêt que l'obtention du fameux diplôme, on peut aussi imaginer que la baisse du nombre d'apprenants à partir de la quarantaine est également liée au mode distanciel de la formation. En effet, des situations socio-professionnelles telles que la retraite, le chômage ou un emploi à durée indéterminée permettant de bénéficier de temps ou congés de formation, d'une part, le fait de ne plus avoir d'enfant en bas âge, d'autre part, permettent d'effectuer la formation en présentiel. Dès lors, le mode distanciel constitue-t-il effectivement une chance pour les actifs occupés ou vivant loin des centres de formation ?

6.4.2. Une seconde chance ou la réduction des inégalités ?

Alors qu'ils ont arrêté leurs études avant le baccalauréat, le DAEU est supposé favoriser la promotion sociale des actifs et ce, dès son origine²⁰⁹. C'est ainsi que les concepteurs de *Pegasus* présentent la finalité du dispositif comme étant d'offrir une « deuxième chance ». Les idées de « promotion sociale » ou de « seconde chance » allant de pair avec le DAEU et, qui plus est, avec son mode « à distance », le DAEU *Pegasus* apparaît comme un moyen de compenser les inégalités d'accès à l'enseignement supérieur. Alors que plus de la moitié des français n'ont pas le baccalauréat et que seul 9% de la population majeure dispose d'un diplôme supérieur à bac +2, le DAEU joue un rôle potentiel important pour permettre aux adultes de s'inscrire dans la formation tout au long de la vie et trouver un emploi. En effet, les enquêtes emploi de l'INSEE indiquent que le taux de chômage des non diplômés est deux fois plus élevé que celui de ceux disposant d'un niveau au moins égal à bac +2. Ainsi, en 2005, tandis que le taux de chômage des non diplômés est de 15%, celui des détenteurs d'un baccalauréat est de 9,2% et celui des détenteurs d'un bac +2 de

²⁰⁹ Décret simple 56-349 du 30 mars 1956, < <http://www.legifrance.gouv.fr/WAspad/LeRtf?cid=239354&table=LEX>>

6,6%²¹⁰. Dans quelle mesure, en facilitant l'accès de la préparation au DAEU, les étudiants usent-ils de *Pegasus* pour réduire les inégalités existantes?

Bien que *Pegasus* permette la préparation au DAEU à distance ce qui étend donc l'accessibilité de cette préparation à l'ensemble du monde, plus des trois quarts des inscrits à l'UHA habitent en Alsace, région dans laquelle les principales villes proposent toutes une formation au DAEU en cours du soir et où existe également des enseignements- par correspondance avec quelques rencontres en présentiel. De tels regroupements sont également prévus mais uniquement trois fois par an dans le cursus *Pegasus*. Au vu des résultats, force est de constater que le fait de pouvoir y assister facilement ou non, relatif au lieu d'habitation, n'a apparemment pas d'impact puisque, au contraire, le taux de réussite des apprenants vivant à l'étranger est plus élevé que celui de ceux vivant en Alsace.

Tableau 14 : Répartition des apprenants par lieu de résidence et réussite au DAEU *Pegasus*

Apprenants <i>Pegasus</i> inscrits à l'UHA de sept. 2002 à sept.2005	Haut-Rhin	Bas-Rhin	Autres départements français	Pays frontaliers	Pays lointains
Effectif inscrit	46	17	5	10	2
Pourcentage relatif à l'ensemble des inscrits (80)	57,5	21,3	6,3	12,5	2,5
Effectif diplômé	10	3	1	4	1
Pourcentage de réussite	21,7	17,6	20	40	50

Ces étudiants vivant à l'étranger étant plus rares mais ayant un meilleur taux de réussite, on peut supposer que le suivi de cette formation se fait avec une motivation plus élevée. En effet, parmi les sujets ayant répondu au questionnaire, une apprenante résidant en Argentine fait part des difficultés rencontrées en raison de son éloignement géographique tant du point de vue administratif, qu'à celui de l'accès aux ouvrages recommandés ou à la participation aux salons aux horaires fixés. Malgré ce qu'elle catégorise ainsi comme des sources de découragement, cette étudiante a obtenu son DAEU avec la mention assez bien.

Alors qu'ils vivent dans la région et pourraient suivre la même formation en présentiel, pourquoi la majorité des apprenants choisit-elle le mode distancié ? Nous référant aux arguments évoqués par les apprenants interviewés aussi bien que par ceux ayant répondu aux questionnaires, nous notons trois types de motifs :

- Conciliation avec l'activité professionnelle (postes aux horaires variables)

²¹⁰ Observatoire des inégalités (2005). Le taux de chômage selon le diplôme, http://www.inegalites.fr/spip.php?article228&id_mot=119

- Possibilité de travailler à son rythme, de s'organiser
- Avantages financiers (la préparation à distance permet effectivement de ne pas avoir de frais de déplacement ni de garde d'enfants, d'une part, elle permet de conserver le droit aux ASSEDIC et de bénéficier, dans la plupart des cas, d'une prise en charge des coûts de la formation par le Conseil régional, d'autre part.)

L'aspect financier participe peut-être également à expliquer le plus fort investissement supposé des inscrits vivant à l'étranger en ce sens que ces derniers financent eux-mêmes leur formation tandis que la grande majorité des étudiants vivant en Alsace bénéficient d'une prise en charge. C'est ainsi que, parmi l'ensemble des étudiants inscrits au DAEU à l'UHA entre septembre 2002 et septembre 2005, seul un quart a payé son inscription. Parmi ces 20 apprenants, 6 ont obtenu leur DAEU ce qui fait un taux de réussite de 30%, supérieur au taux global de 23,8% et à celui de 21,7% des apprenants n'ayant pas financé leur formation. Le fait d'avoir à payer plus de 1000 euros pour se former engage donc peut-être davantage la responsabilité des apprenants, tant en ce qui concerne la décision de s'inscrire que l'investissement en terme de travail devant suivre l'investissement financier. En effet, alors que les étudiants, auprès desquels elle enquête, se décrivent comme motivés et très travailleurs, C. Poliak (1992, p. 187) explique : « Le travail acharné, outre le prix qu'ils y attachent, est aussi une nécessité, matérielle et morale, liée au financement de leurs études (congé individuels de formation, stages payés, etc.) » Cependant, milieu social et niveau scolaire étant souvent corrélés, il est aussi possible d'imaginer que les étudiants ayant les moyens de financer leur formation ont également un niveau scolaire plus élevé ou une situation sociale davantage favorisée leur permettant de compléter leur préparation par des cours particuliers ainsi que l'illustre le cas de Clément. Dès lors, à quel « milieu social » appartiennent les apprenants ? Dans quelle mesure l'objectif d'obtention du DAEU participe-t-il d'une perspective de promotion sociale ?

Nous ne disposons pas des données concernant l'activité professionnelle des apprenants et de leurs parents pour des promotions complètes et nous référons donc, pour ce passage, uniquement aux informations recueillies par entretiens directifs et semi-directifs. Nous ne nous intéresserons qu'aux étudiants ayant obtenu leur DAEU suite à la préparation effectuée sur *Pegasus* afin de chercher à voir si l'obtention du DAEU est effectivement suivie par le passage de concours ou la préparation de diplômes universitaires. Il s'agit ainsi de savoir si l'obtention du diplôme est susceptible de participer à un processus de promotion sociale. Comme nous l'avons vu dans l'étude des logiques sociales, les motifs d'arrêt de la scolarité sont de quatre ordres : manque dit « de projet » ou de « motivation », problèmes financiers, mésentente avec les parents poussant à quitter le domicile familial, événement de la vie (maladie, mariage, naissance). Ainsi, en ce qui concerne la promotion sociale inter-générationnelle, parmi les seize titulaires du DAEU considérés : il s'agit, pour deux d'entre eux dont les deux parents ont au moins le niveau baccalauréat, davantage d'un « rattrapage » que d'une promotion sociale. Le fait que ces derniers soient allés jusqu'en terminale tend d'ailleurs à prouver qu'ils n'étaient pas censés finir leur scolarité sans diplôme. Toutefois, ils ne sont pas les seuls dans ce cas. En effet, six apprenants sont passés par la terminale et, au total, douze ont fréquenté le lycée seuls quatre d'entre eux

ayant pris la voie du BEP/CAP. Il serait intéressant de connaître le pourcentage d'apprenants ayant fréquenté le lycée parmi ceux ayant obtenu et ceux n'ayant pas obtenu leur diplôme afin de déterminer la corrélation entre ces deux facteurs. Cependant, ne disposant pas de ces données, nous ne pouvons que faire l'hypothèse d'une contribution de cette fréquentation à la réussite au DAEU dont l'obtention peut-être plus aisée que pour des sujets ayant arrêté plus tôt leurs études, et ce, tant en raison des méthodes et méthodologies de travail alors acquises que de la légitimité accompagnant la recherche d'obtention de ce diplôme.

Au moment où ils préparent le DAEU, à l'instar de leurs parents, la majorité des apprenants occupent des postes d'ouvriers ou d'employés relevant des catégories une et deux de la nomenclature des PCS. Alors que seule une apprenante a passé un concours après l'obtention du DAEU et, l'ayant réussi, a changé d'emploi suite à ce diplôme, les autres gardent une activité de même niveau, généralement la même, éventuellement quelque peu allégée en terme d'horaires afin de poursuivre une formation universitaire. Pour la plupart d'entre eux, l'obtention du DAEU était souhaitée afin de pouvoir « faire des études ». C'est ainsi qu'à l'obtention du diplôme fait suite une inscription post-baccalauréat, le plus souvent en licence : deux d'entre eux ont obtenu la licence souhaitée, deux autres ont abandonné après la première année, les autres sont en train d'en préparer une. Deux sujets n'ont pas vraiment de projets, tandis que, par leur choix d'études, la majorité témoigne une volonté de changement d'orientation ou/et de professionnalisation. Les disciplines privilégiées de cette reprise d'études appartiennent au champ des lettres et sciences humaines avec tout particulièrement le choix de la psychologie, de la sociologie ou des langues. Alors que ces choix d'orientation concernent aussi bien les hommes que les femmes, le DAEU participerait-il à gommer les différences genrées ?

6.4.3. L'influence du genre sur la reprise d'études

De l'inscription en FOAD à la réussite

La répartition des inscriptions aux formations réglementées de l'enseignement supérieur au CNED, en 2004, met en avant que 69% des inscrits sont des femmes. Menant une enquête sur les étudiants inscrits à l'Université de Toulouse-Le Mirail au DAEU A à distance ou en cours du soir, E. Fijalkow (2004) fait part de 68% d'étudiantes contre 32% d'étudiants. Dès lors, les femmes semblent bien, davantage que les hommes, s'engager dans le sillon de la préparation de diplôme de l'enseignement supérieur à distance et ce, dès le DAEU. Il en va ainsi de même qu'en présentiel où l'écart est cependant moins important en ce sens que les statistiques du ministère de l'éducation nationale française compte 57% de femmes parmi les étudiants inscrits en licence ou master au cours de l'année scolaire 2003-2004. Cette plus forte représentation féminine n'est toutefois pas indépendante des filières. Ainsi, si plus de la moitié des étudiants suivant une formation en présentiel dans les établissements d'enseignement supérieur français sont des femmes, ces dernières ne

constituent que 27% des étudiants en sciences fondamentales contre 69% des effectifs de sciences humaines. De même, parmi les inscrits au DAEU à distance, on note une majorité d'hommes dans la voie scientifique, les femmes s'inscrivant davantage en série littéraire.

Toutefois, concernant le DAEU les choses semblent quelque peu différentes. En effet, si l'on considère les apprenants inscrits au DAEU à l'UHA entre septembre 2002 et septembre 2005 qui sont à 77,5% inscrits au DAEU littéraire (la section scientifique n'ayant été ouverte qu'après la section littéraire), on constate que la majorité des étudiants sont des hommes (45 contre 35 femmes).

Alors qu'en 2005 la proportion des bacheliers dans une génération était de 40,3% des filles contre 27,3% des garçons en ce qui concerne les baccalauréats généraux et le taux de réussite à ces mêmes baccalauréats était de 85,5% pour les filles contre 82,1% pour les garçons et de 81,9% pour les filles contre 77,7% pour les garçons, toutes catégories de baccalauréat (général, technique, professionnel) confondues²¹¹ on peut se demander si le DAEU participe à résorber les différences genrées de réussite²¹². Apparemment non. En effet, parmi les 80 apprenants considérés 37,1% de femmes contre 13,3% d'hommes ont obtenu le DAEU, autrement dit, 68,4% des diplômés sont des femmes. Cette réussite ne semble pas être uniquement une question d'obtention ou non du diplôme mais également de résultats. En effet avec les étudiants ayant répondu à nos enquêtes nous remarquons que, comme à l'école, les femmes semblent obtenir de meilleurs résultats que les hommes dans la mesure où sur onze femmes, cinq ont la mention bien, quatre la mention assez-bien et deux la mention passable tandis qu'aucun homme n'a la mention bien et seulement deux la mention assez bien, les quatre autres ayant la mention passable. Il convient cependant de préciser que, de tels écarts peuvent être liés au hasard des répondants. En effet, cette tendance se vérifie, mais de façon moindre, à calculer les moyennes avec lesquelles les étudiants inscrits au DAEU *Pegasus* de l'UHA en 2005-2006 ont obtenu leur diplôme avec 11,8/20 pour les apprenants contre 12,1/20 pour les apprenantes.

Vers une redistribution des domaines d'activités ?

Alors qu'hommes comme femmes s'inscrivent davantage dans le DAEU A, on peut se demander si la reprise d'études à distance et à l'âge adulte, c'est-à-dire dans des circonstances où l'influence des camarades de classes, des enseignants et parents ne permet pas d'expliquer l'orientation choisie, participe à un rééquilibrage des filières d'études et champs d'activité. Nous disposons de plusieurs sources d'informations pour répondre à cette question, à savoir, les réponses aux questionnaires, les seconds entretiens effectués

²¹¹ INSEE (2006). Réussite au baccalauréat, <http://www.insee.fr/fr/ffc/chifcle_fiche.asp?ref_id=NATFPS07237&tab_id=379>

²¹² Une telle différence n'est pas uniquement française, D. Olcott (2006) indique, effectivement, qu'aux Etats-Unis, 99% des femmes entre 25 et 29 ans sont diplômées de « high school » contre 87% des hommes de la même tranche d'âge.

auprès des étudiants rencontrés afin de savoir ce qu'ils étaient devenus et le fil de discussion n°1 analysé dans le chapitre 5. Ce dernier commence par la question d'une étudiante suscitant de nombreuses réponses : celle de savoir quelles sont les visées expliquant la préparation du DAEU par les uns et les autres. Sur les douze apprenants alors en communication, huit femmes disent avoir besoin de cet équivalent du baccalauréat pour passer le concours d'infirmière, travailler dans le social, devenir institutrice en école maternelle, travailler dans les services (commerce, tourisme, banque...), poursuivre par une licence littéraire ou un BTS assistante de direction ; l'un des deux hommes dit vouloir préparer un DUT en informatique tandis que l'autre souhaite faire des études d'histoire. En bref, en terme de perspectives professionnelles, si cet équivalent du bac est souvent présenté par ces étudiants comme une clef ouvrant de nouvelles portes, la nouveauté de ces dernières semble se restreindre au niveau individuel mais s'inscrire dans les sillons déjà bien creusés au niveau collectif. En effet, les enquêtes emploi de l'INSEE font apparaître qu'en 2005, comme depuis longtemps, les secteurs d'activité les plus féminisés sont ceux de l'éducation, de la santé, de l'action sociale, des services aux particuliers, des activités immobilières et financières ainsi que de l'administration.

Les entretiens semi-directifs menés auprès des douze apprenants (six femmes et six hommes) et ceux plus directifs ou questionnaires auxquels ont répondu douze autres apprenants (huit femmes et quatre hommes) confirment cette tendance, et permettent d'apporter quelques nuances en suggérant de se rappeler, au-delà des objectifs professionnels, les facteurs de motivation plus vastes participant au retour vers le « monde de l'école ». Le choix de préparer le DAEU, bien qu'il corresponde systématiquement à une volonté de reprendre des études arrêtées très tôt, ne s'inscrit pas dans le même type de parcours scolaires selon que l'on soit homme ou femme. Ainsi, parmi les hommes enquêtés, une grande partie déclare faire ce DAEU pour se réorienter comme l'illustrent ces quelques exemples d'aspirations évoquées : passer du contrôle dans l'industrie chimique au métier de nutritionniste, de la soudure au commerce d'énergie propre ou à scénariste, de la manutention à des études de littérature, d'électricien à des études d'histoire, d'employé de station service à des études de sociologie en vue de travailler dans le domaine de la coopération internationale.

Comme nous l'avons vu avec les mondes de « l'intérêt » et de « l'accomplissement », ayant toujours beaucoup aimé lire, certains disent avoir davantage subi que choisi leur orientation initiale vers le domaine de la technique, d'autres disent avoir été quelque peu contraints d'interrompre leurs études avant le baccalauréat²¹³ et envisagent le DAEU comme un tremplin pour la réorientation. Ce faisant, ils tendent à passer de domaines d'activités typiquement masculins à des sphères professionnelles davantage féminisées. Alors qu'ils se présentent quelquefois comme ayant toujours été « doués » dans les

²¹³ Lors d'un entretien directif, un étudiant ayant obtenu le DAEU en 2006 fait ainsi part de mécanismes de reproduction sociale : « *Mes parents ne voulaient pas me financer les études... Pas droit aux bourses... Et trop marginal pour avoir le soutien des enseignants... Je n'ai jamais choisi d'arrêter les études, mais en bon fils de prolo j'ai fini à l'usine* »

disciplines littéraires, leur première orientation vers des filières techniques semble révélatrice d'un certain déterminisme sexué des orientations pour les élèves quelque peu détachés du système scolaire. La plupart des hommes enquêtés déclare effectivement avoir des facilités mais s'être peu impliquée dans la formation initiale, plus influencée alors par leurs amis ou par une volonté d'indépendance matérielle impliquant un arrêt prématuré des études. Tandis que cette deuxième raison est également évoquée par certaines femmes, davantage que les amis, c'est l'engagement dans la construction d'une famille qui apparaît comme autre facteur explicatif de l'interruption des études mais, également, comme élément favorisant la reprise d'études dès lors que la situation affective ou familiale se modifie. Alors que la mise en couple ou la naissance des enfants s'était accompagnée d'une interruption d'études, la séparation d'avec le conjoint ou le fait que les enfants aient grandi et soient scolarisés participe ainsi au choix d'un retour vers les études. Or, de même que l'arrêt ou la reprise d'études se trouve fortement influencés, voire conditionnés, par les situations familiales et professionnelles, l'activité de formation s'organise dans un univers d'encouragements et de contraintes.

C'est dans cet univers que les inégalités potentielles précédemment évoquées prennent sens. En effet, les jeunes apprenants vivant chez leurs parents ont une charge domestique plus faible que ceux plus âgés vivant seuls ou en couple, voire avec des enfants. Tandis que les premiers ont ainsi pour activité principale leur formation, pour les seconds, les choses sont plus délicates. La conciliation d'une activité professionnelle et/ou des tâches domestiques avec celle de formation permise par le mode distanciel apparaît pour certains comme un véritable casse-tête quelquefois présenté comme source de découragement. En effet, si la préparation à distance permet la formation en dépit d'un emploi du temps allant à l'encontre du suivi de cours en présentiel, elle n'en augmente pas pour autant le temps et l'énergie dont disposent les sujets. Ces derniers font généralement part de la fatigue entraînée par des horaires de travail irréguliers ou de la nécessité de conjuguer formation et charges familiales. La question du genre revient alors : tandis que les hommes justifient le choix d'un mode distanciel de formation en raison des horaires de leur activité professionnelle, les femmes l'expliquent également, pour celles qui en ont, par les activités liées aux enfants. Si les pratiques organisationnelles diffèrent peu entre jeunes hommes et femmes célibataires, c'est ainsi à partir de la mise en couple et tout particulièrement avec la présence d'enfants qu'apparaissent des différences. Alors que certaines soulignent que reprendre ses études revient à « *faire quelque chose pour soi* », l'organisation de l'activité de formation reste clairement structurée par les rythmes des enfants et du conjoint. La description d'une journée type effectuée sur le forum par l'une des étudiantes semble révélatrice d'un tel phénomène:

« *Alors en fait j'essaye de m'organiser comme je peux !
3 enfants + 1 mari ===== La galere pour étudier !!!!!*

*Journée type (comme en anglais avec les interviews)
De 8h à 9h :parcourt du combattant pour emmener les grands à l'école et le petit a la garderie.*

De 9h à 11 h : Etudes

11h 30 : re parcours du combattant pour aller chercher tout le monde.

*De 12h à 13h je suis connecté pour les messages , forummais sans être vraiment là !
(il faut faire manger les petits!!!*

13h30 : les grands à l'école , le petit a la sieste

13h45 à 15h45 : etudes

16h depart pour l'école

17h: devoir (du plus grand) + douches + preparation du repas

18h: repas des enfants (en semaine)parceque le week-end tout est différent.....

19h : histoire, pipi, a boire, bisous (ceux qui ont des enfants savent de quoi je parle !!!!)

19h30 : ENFIN TRANQUILLE LES ENFANTS DORMENT !!!

19h30 21h :études

21H repas en amoureux

22h jusqu'a 2ou3h du mat : études+ menage +preparation du repas du lendemain.....

ce n'est pas tous les jours comme ca , il faut ajouter cours de chant (juste pour me faire plaisir rien qu'a moi !)+ chorale de ma ville (eh ouai ! ca rigole pas !),

activités des enfants (basket, dessins, musique) generalement le mercredi.

Week-end reservé pour sorties en famille (je peux quand même étudier la nuit)

eh bien sur menage, course, petits soucis journalier a gerer

Mais j'ai un mari qui m'aide énormément !

Et voilà vous savez tout de ma vie !!! » (F1., C. 14/11/05)²¹⁴

Cette étudiante qui prépare le DAEU tout en étant « femme au foyer » parle de « parcours du combattant » et d'autres étudiantes doivent composer avec, outre ces deux domaines d'activité, un travail salarié. Dans cette double voire triple journée de travail, l'activité domestique du conjoint est évoquée par l'ensemble des femmes en terme d'« aide » davantage que de répartition des tâches domestiques. Ainsi, si apprenantes comme apprenants font part d'une plus grande prise en charge des activités domestiques par leurs conjoint(e)s au moment de la préparation du DAEU, celle-ci paraît davantage accentuer les inégalités lors de la préparation du DAEU par un homme²¹⁵ que les réduire en cas de préparation du DAEU par une femme. De tels propos rappellent, d'une part, ceux de F. de Singly expliquant, lors d'une conférence en 2002, qu'entre théories égalitaires et pratiques « il y a cette petite différence -ces quelques quinze minutes de l'homme- qui à défaut des lendemains qui chantent, fait croire à un présent meilleur que le passé » et manifestent, d'autre part, l'intériorisation prégnante de rôles traditionnels assignant prioritairement les activités domestiques aux femmes²¹⁶.

C'est ainsi que, pour les femmes au foyer, la formation n'est pas posée comme priorité mais comme activité « résiduelle » se logeant dans les interstices de journées centrées sur les besoins des proches. Il semblerait ainsi que, dans le même temps qu'il favorise l'accès

²¹⁴ Message extrait du forum de l'Agora du DEAU A envoyé le 14/11/2005 à 17h42 et présenté tel quel.

²¹⁵ Un apprenant ayant répondu au questionnaire indique ainsi : « *Ma petite femme s'est occupée de tout pour me laisser un maximum de temps, sans elle cela aurait été impossible* ».

²¹⁶ De même, si J.-C. Kaufmann (1992) met plus en relief l'effort de participation de l'homme confronté au problème de découpage des territoires et au regard critique de la femme sur les tâches domestiques qu'il tente d'effectuer à sa place, il conclut malgré tout sur une prégnance des modèles traditionnels.

à la formation des femmes, le mode distancié tend à conforter le partage traditionnel des activités plutôt qu'à le remettre en cause. Toutefois, par l'obtention d'un diplôme et les portes professionnelles qu'il ouvre, le DAEU semble, malgré tout, participer à une recomposition identitaire de ces femmes qui ne veulent plus seulement être considérées en tant qu'épouses et mères, mais souhaitent également valoriser les capacités d'attention, d'écoute et de soins dont elles font preuve au quotidien par l'exercice d'une activité professionnelle. De plus, bien qu'elles valorisent davantage le rôle joué par autrui dans leur processus de formation, leur réussite révèle leur capacité à se former en dehors du modèle transmissif, faisant ainsi éclater le mythe d'une autonomie dans l'apprentissage spécifique aux hommes (Collet et Mosconi, 2006). Enfin, si le recours aux technologies de l'information et de la communication impliqué par les campus numériques est potentiellement un frein²¹⁷ à l'inscription de certaines, peut-être est-il d'autant plus valorisant pour celles relevant le défi de se former par ce biais. En effet, alors que les femmes usent davantage des dispositions technologiques proposées, ce qui peut être corrélé à leur meilleure réussite, il semblerait que l'accès au diplôme, des femmes, via la formation à distance, soit susceptible de modifier cette « construction sociale » selon laquelle « les techniques instrumentées sont associées aux métiers, donc au travail qualifié, et au masculin » (Daune-Richard, 1998, p. 51) et, par là même, de briser l'un des trois piliers de la « domination masculine » (Bourdieu, 2002).

²¹⁷ Ingeborg J. R. & Tjeerd P. (1997). « Information Technology and Gender Equality : a contradiction in Terminus ? », *Computers & Education*, vol. 28, n°2, pp. 65-78. Cet article montre qu'au début des années 1990, bien que de façon plus ou moins forte selon les pays considérés, comparées aux hommes, les femmes s'y connaissent moins en manipulation des TIC, apprécient moins l'utilisation des outils informatiques et éprouvent notamment plus de difficultés dans celle des *software*. De même, P. et V. Light (1999) faisant une revue de littérature, notent que les filles sont présentées comme ayant une attitude davantage défavorable que les garçons en ce qui concerne les ordinateurs dans l'utilisation desquels elles ont moins d'expérience. Cependant, cette différence de départ n'empêche pas une similarité de pratiques en FOAD. C'est ainsi que B. Bastard et V. Glikman (2004, p. 266) remarquent que « le sexe n'est pour le moins pas un facteur discriminant quant à l'usage des outils informatiques en ligne ».

Eléments de synthèse du chapitre 6

Cherchant à appréhender le processus de formation de zones de valeurs fonctionnelles partagées, nous en venons à étudier les logiques guidant l'engagement et l'action des différents acteurs dans le dispositif. L'accès au sens que les acteurs donnent à leurs formations permet d'identifier huit mondes correspondant à huit ensembles de situations conditionnant le sens de l'entrée dans *Pegasus*. Alors que quatre d'entre eux sont issus des récits faits par les acteurs chargés de la conception et de l'encadrement de *Pegasus*, quatre autres découlent des récits des apprenants. Les mettant en parallèle, nous observons que, mis à part le monde des concepteurs participant du cadre de la médiatisation davantage que de celui de la médiation, des similitudes sont observables dans les logiques d'action des tuteurs et apprenants. Les trois logiques d'action qui ressortent alors permettent d'affiner notre recherche précédente en donnant à voir non pas deux mais trois zones de valeurs fonctionnelles partagées dans la mesure où, en dehors de celle perçue à travers les interactions du forum, le moindre ou non-usage des dispositions technico-pédagogiques permettant la communication participe de deux logiques distinctes : l'une correspondant à un manque d'utilité perçue de l'échange pour un diplôme reposant sur la restitution de savoirs, l'autre davantage liée aux difficultés techniques et sociales rencontrées pour communiquer. La question du sens permet ainsi de préciser ce qui est au fondement des types d'activités repérés par les tuteurs différenciant deux ou trois groupes d'étudiants (chapitre 4) et de voir que les valeurs fonctionnelles sont partagées par des acteurs au statut distinct en fonction des situations constitutives de leurs histoires de vie.

Situations et intentionnalités liant dispositions et acteurs dans le *dispositif vécu* participent ainsi d'usages sociaux à la conjonction des projets du consortium, des tuteurs et des apprenants. Alors qu'à travers les logiques identifiées, le projet du consortium apparaît clairement comme celui de créer une offre de formation et celui des tuteurs comme l'accompagnement pédagogique voir social des apprenants, de façon plus ou moins conforme aux fonctions qu'ils savent ou se représentent être les leurs, les logiques sociales des apprenants ne se limitent pas à l'obtention du DAEU en vue d'une promotion sociale mais mettent en relief un conditionnement de celui-ci relativement à des situations et perspectives plus larges. En effet, si les souvenirs scolaires jouent un rôle important dans la reprise d'études, il convient de remarquer que celui-ci varie selon les types de parcours. Ainsi, le public des étudiants autodidactes de C. Poliak (2003, p. 155) entrant à l'université sans le baccalauréat n'est, majoritairement pas le même que celui des étudiants préparant le DAEU si l'on en croit le fait que parmi les entrants à Paris 8 « peu d'entre eux étaient disposés à se présenter à une épreuve qui aurait nécessité une « remise à niveau » scolaire, soit qu'ils pensaient qu'ils auraient échoué, soit que les mauvais souvenirs de leur scolarité antérieure les en avaient dissuadés. » En effet, si les étudiants que nous rencontrons font cet effort de préparer le diplôme ayant la charge symbolique la plus importante en France, force est également de remarquer qu'ils n'exposent pas de « mauvais souvenirs de leur scolarité antérieure », et se présentent, au contraire, plutôt comme de bons élèves.

Cependant, tandis que la préparation du DAEU ne les place pas en porte-à-faux avec leurs processus d'apprentissage habituels et que leurs pratiques de formation tendent à montrer une moindre importance de l'appartenance à une communauté d'apprenants, l'hypothèse de E. Bourgeois (2006) selon laquelle « une tension identitaire sera perçue comme d'autant plus importante par le sujet qu'elle comporte également – au-delà de ses enjeux cognitifs et, éventuellement comportementaux – un enjeu relationnel fort » semble vérifiée dans plusieurs des parcours présentés. Nous y rajoutons une seconde hypothèse selon laquelle cet enjeu relationnel est d'autant plus fort que la formation s'effectue à distance. En effet, si la douleur liée à la transformation de soi dans l'apprentissage, mise en avant par E. Bourgeois (1996), apparaît clairement dans certains récits au travers des difficultés profondes rencontrées pour certains types d'activités, telle que l'écriture d'une dissertation, les probabilités de ne pas mener ce processus douloureux à terme apparaissent d'autant plus élevées que la formation ne s'effectue pas dans ce que cet auteur présente comme un « espace protégé ». Loin d'être séparée des champs du travail et de la vie quotidienne, cette préparation au DAEU, en tant qu'elle se fait à distance, rompt les frontières entre les différents domaines et diminue la contribution des conditions pédagogiques et institutionnelles au soutien du sujet dans l'apprentissage. Bien que l'on soit loin des critiques pouvant être portées sur l'apprentissage en situation de travail « au service des objectifs et des stratégies de l'organisation dans laquelle elle s'inscrit » (Bourgeois, 1996, p. 34), dans la mesure où il s'agit bien d'une démarche personnelle, cet entremêlement des différents espaces de vie semble susceptible d'être aussi bien favorable que défavorable au déroulement de la formation.

Si dans tous les cas, la volonté est personnelle, l'accompagnement moral voire affectif paraît ainsi jouer un rôle essentiel dès lors qu'il s'agit, non seulement d'obtenir un diplôme, mais de se transformer. La plus ou moins grande insistance sur les difficultés rencontrées et l'appréciation du soutien témoigné par des « autres » plus ou moins significatifs, apparaît dès lors comme révélateur de la force de l'engagement dans une démarche de transformation identitaire. La mise en relief de l'encouragement voire l'aide à la formation apportée par les proches semble d'autant plus capitale que l'inscription dans cette démarche de transformation, marquée par l'inscription à la préparation du DAEU, est relative à un mal-être voire à une « crise »²¹⁸ survenant dans le rapport de soi aux autres.

²¹⁸ Pour J.-P. Boutinet (2006, p. 63), la logique englobant les phénomènes de crises et de transition de la vie d'adulte, n'est autre que celle « d'*histoire personnelle* : logique forte ramassant en deux mots ce qui fait à la fois la singularité et l'universalité d'une expérience adulte. » Ainsi, c'est parce qu'elle a un sentiment d'infériorité relativement à sa famille dont les différents membres ont fait des études et ont un métier que Virginie se met à préparer le DAEU en vue d'acquiescer, elle aussi, une identité professionnelle qu'elle perçoit comme liée à une certification (par opposition au fait de garder des enfants). De même, Yvonne explique s'être inscrite au DAEU dans un contexte où, étant divorcée et sa fille ayant fait sa crise d'adolescence, signe d'émancipation, il s'agissait, également pour elle, de s'émanciper, de changer ses rapports aux autres en commençant à ne plus penser seulement en terme de famille mais de désirs personnels. Nathan, bien qu'il n'ait pas obtenu le DAEU lors de sa préparation sur *Pegasus*, le présente toutefois comme ce qui lui a permis de sortir de l'alcoolisme et de changer de fréquentations et explique son échec en ligne par le manque de soutien présentiel. Alors qu'elle vient de rompre avec son fiancé,

En effet, le lien entre activité, changement de rapport avec autrui, processus de transformation identitaire et engagement en formation est fort mais se révèle de façons différentes dans les divers récits avec, tout particulièrement, une bien plus grande insistance sur le rôle joué par les soutiens de tous ordres dans les récits au féminin que dans ceux au masculin dans lesquels la place de tels soutiens est réduite par la manifestation de sentiments d'autodétermination et de croyance en ses capacités personnelles plus élevés. La différence genrée de ces discours, en tant qu'elle paraît pouvoir s'expliquer, par la spécificité de cette formation qui, en tant qu'autoformation reposant sur l'usage de technologies, s'inscrit, a priori mieux dans l'éthique masculine d'indépendance que dans celle féminine de l'interdépendance, peut laisser à penser que la FOAD est davantage favorable aux hommes qu'aux femmes. Or, c'est justement pour les femmes qui, vivant dans la logique d'adresser des soins aux autres plutôt que de s'accorder des espaces-temps de formation que ce type de formation semble, a priori, utile.

Dès lors, partant de l'idée que la formation à distance pouvait notamment être attractive pour l'ensemble des sujets faiblement diplômés souhaitant s'engager dans la formation tout au long de la vie et, plus particulièrement, pour les femmes faiblement diplômées et ayant tendance à partager avec leurs époux les représentations traditionnelles de répartition des sphères d'activités nous nous sommes intéressés à quelques étudiant(e)s préparant le DAEU à distance. Nous demandant si le suivi d'une telle formation se traduit par une remise en cause ou, au contraire, un renforcement des positionnements socio-professionnels et de la répartition sexuée des activités professionnelles et domestiques, nous observons ainsi que si cette reprise d'études n'entraîne pas davantage les femmes dans les filières scientifiques, elle favorise, par contre, la réorientation des hommes vers des domaines professionnels moins masculinisés. Par ailleurs, alors que l'obtention du DAEU n'a, jusqu'alors, pas réellement été source de promotion sociale des apprenants et, bien que les femmes tendent à viser des « professions exigeant des vertus soi-disant féminines » (Pfefferkorn, 2004, p. 172), le passage par la formation à distance semble positif. En effet, non seulement les diplômés tendent à poursuivre des études mais aussi les apprenantes -même celles continuant à faire passer les activités domestiques et familiales avant leur formation- font la preuve de leur maîtrise des technologies et de leur capacité à s'auto-former tout en s'engageant sur la voie d'une revalorisation de leurs compétences ainsi que de leur estime personnelle²¹⁹.

Meissen semble vouloir s'éloigner de son passé en évoluant, tandis que Fabien qui récemment marié veut se rapprocher de sa femme en acquérant les savoirs et certifications lui permettant de travailler avec elle.

²¹⁹ Ce que mettait déjà en relief le premier ouvrage collectif sur la prise en compte du genre dans la formation à distance (Faith, 1988).

Des usages sociaux au *dispositif vécu*

Observations de la recherche

Dans son livre blanc intitulé *Vers la société cognitive* (1995), la Commission européenne avançait la nécessité de ne pas réduire l'apprentissage ou l'éducation à la première période de la vie mais de considérer désormais ce processus comme un continuum sans fin. D'où les appels à projets, lancés en France, pour la constitution de « campus numériques ». Caractérisés par leur flexibilité, les formations proposées par ces campus sont envisagées comme participant à l'individualisation des parcours de formation et, par conséquent, à l'enrichissement des pratiques centrées sur un apprenant « acteur » et « gestionnaire » de sa formation. Ainsi, les perspectives économiques et sociales actuelles²²⁰ font de plus en plus appel à l'autonomie c'est-à-dire à un repositionnement de l'individu dans les institutions et organisations supposées « apprenantes », notamment, grâce au recours à l'autoformation appréhendée par J. Dumazdier comme un « nouveau fait social total ». Dès lors, si l'autoformation des adultes n'est pas une notion nouvelle en soi, « la nouveauté tient sans doute à la convergence actuelle de forces disparates, économiques, sociales et pédagogiques, dont la synergie favorise l'essor des pratiques d'autonomisation des sujets sociaux sur le champ de formation » selon P. Carré (1997/2002, p. 17) qui présente l'autonomie comme une « véritable norme sociale, illustrant la conception moderne de la liberté ». Et N. Tremblay (2003, p. 81) de poursuivre en considérant que l'autoformation constitue déjà un fait social caractéristique de notre « histoire » : « L'autonomisation des individus et des groupes et leur « responsabilisation » fait partie intégrante des changements de paradigme observés dans le monde actuel. »

Comme le mettent en avant les chapitres un et deux, cet essor de l'autonomie semble avoir été favorisé par les développements technologiques et s'être « imposé avec l'avènement des nouvelles technologies de la communication et de la micro-informatique » en ce double sens que « d'une part, l'apprenant se retrouve livré à lui-même, à distance de l'école ou du maître et, d'autre part, il s'y développe une démocratisation du savoir qui n'est pas sans remettre en question le rôle social de l'institution scolaire ». (Tremblay, 2003, p. 143)

²²⁰ A la couverture du *Monde Dossiers et documents* couvrant les élections présidentielles de 2007, le constat selon lequel la croissance d'aujourd'hui ne repose plus sur l'imitation comme celle d'hier mais sur l'innovation constante, l'adaptation : « la situation (avoir une bonne situation) est remplacée par la vitesse (la capacité d'adaptation), l'avantage acquis par l'accès à la formation, etc. » (Le Boucher, E., avril 2007, p. 1)

En effet, à considérer la figure de l'autodidacte de R. Hoggart (1957/1970) qui fait partie des « déracinés et déclassés » puis celle de C. Poliak (1992) où l'autodidacte entre sans le bac, à l'université et celle des étudiants en DAEU aujourd'hui qui, sans toujours avoir été au lycée, passent l'équivalent du baccalauréat, on remarque un phénomène d'institutionnalisation de l'autodidaxie. Ce phénomène, que l'on peut considérer comme corrélé avec la « démocratisation » de l'école, a pour double conséquence de laisser à l'abandon le terme et les recherches portant sur l'autodidaxie au profit de celles s'intéressant à l'autonomie en formation voire à l'autoformation, d'une part ; de changer le vécu des sujets suivant ce chemin qui ne sont plus déracinés de leur milieu social d'appartenance mais « enracinés » (pour continuer à filer la métaphore) dans la société actuelle. Alors que R. Hoggart souligne que l'autodidacte du XX^e siècle n'a pas la même vie que celui du XIX^e siècle, force est ainsi également de penser que l'autodidacte ou l'autoformé du XX^e siècle n'est pas le même que celui du XXI^e siècle, les contextes de l'autodidaxie, et l'autodidaxie elle-même, ayant évolué. En effet, alors que l'autodidacte de R. Hoggart, tout comme celui de C. Poliak, représente une figure d'exception qui passe d'un milieu social à un autre par l'éducation²²¹, la nécessité de cette dernière semble désormais s'imposer à tous avec l'idéal de formation tout au long de la vie. Cette dernière va ainsi de pair avec l'affaïssement de la frontière séparant l'autodidaxie de l'hétéroformation²²² comme cela se manifeste dans les pratiques de formation à distance.

Ainsi que le met effectivement en relief l'évolution de la formation continue et la création de dispositifs de FOAD, les institutions scolaires n'accueillent plus uniquement à la première période de la vie. La part des autodidactes « ancien style » se formant dans l'opposition au système scolaire (Bourdieu et Passeron, 1970) tend ainsi à diminuer alors que celle des autodidactes « nouveau style » se formant par le biais de structures scolaires augmente. Mais alors que le suivi de formations traditionnelles en présentiel pose problème pour ces adultes actifs, la FOAD semble faciliter leur insertion dans un processus de formation tout au long de la vie. Toutefois, une telle considération est problématique dès lors que ce mode de formation s'adresse à des apprenants peu habitués à l'utilisation de ces technologies et au travail faiblement guidé. Or, c'est particulièrement pour ces derniers, généralement sortis relativement tôt du système scolaire, que la formation et la validation de celle-ci - par le biais du diplôme « résultat d'une opération de jugement » (Rose, 2007, p. 67) - dans le monde de l'éducation jouent un rôle important de reconnaissance tant dans la sphère du marché du travail que dans celle du positionnement social et de la construction de soi.

²²¹ C. Poliak (1992, p. 13) commence ainsi le premier chapitre en annonçant que le but de la recherche est « d'étudier les rapports à la culture légitime qu'entretiennent des autodidactes issus de milieux populaires, qui tentent d'échapper au destin social et culturel qui leur était promis et de rendre compte des conditions de possibilité de ces trajectoires atypiques dans la société française d'aujourd'hui. »

²²² C. Verrier (1999, p. 5) explique ainsi : « autodidaxie et systèmes éducatifs interagissent désormais en synergie, en interdépendance, et qu'il n'existe pas d'éducation instituée sans une part d'autodidaxie, et qu'inversement, l'autodidaxie est aujourd'hui, dans nos pays occidentaux, toujours un résultat, ambigu et dépendant, d'une part d'éducation instituée. »

Partant du présupposé que les capacités d'autoformation se développent particulièrement lors des études universitaires, nous avons étudié un public d'adultes ayant pour double caractéristique de ne pas avoir fréquenté l'université mais de vouloir se donner les possibilités de le faire en préparant le diplôme d'accès aux études universitaires (DAEU) par le biais d'une formation à distance. Nous avons alors cherché à appréhender le dispositif de préparation du DAEU à distance en nous demandant comment les apprenants et tuteurs, peu familiers avec un tel dispositif, mettent en œuvre une activité de formation et dans quelle mesure leurs pratiques peuvent gagner en intelligibilité par l'étude des situations vécues par les différents acteurs. Contrairement à la conception ingénierique du dispositif comme un agencement de moyens ne laissant rien au hasard en vue d'atteindre un objectif, nos recherches s'inscrivent ainsi dans le mouvement des approches actuelles des dispositifs de FOAD qui prennent davantage en considération les acteurs et médiations participant à la dynamique et au vécu du dispositif. Alors que plusieurs recherches sur la FOAD font ressortir, d'une part, que l'interactivité et l'interaction médiatisée ne peuvent totalement remplacer l'interaction en situation de face-à-face et, d'autre part, que les modifications de rôles des acteurs de la formation impliquées par de tels changements du cadre de l'activité ne vont pas de soi (Simonian, 2003), plus encore que sur le seul sujet apprenant c'est, dès lors, aux relations de ce dernier avec les artefacts et les autres acteurs que nous nous sommes intéressés afin de saisir le dispositif comme participant des situations de vie des acteurs.

C'est pourquoi nous n'avons pas été plus loin qu'une schématisation (figure 3) des champs d'émergence et de participation du dispositif en ce qui concerne la conception de l'agencement propre à tout dispositif, d'une part, et que nous n'avons présenté le fonctionnement prévu du dispositif que brièvement, d'un point de vue chronologique et de celui des relations définies entre les acteurs en fonction de leur statut (figure 11), d'autre part. C'est effectivement le dispositif « vécu » que nous avons cherché à mieux cerner en nous intéressant au sujet capable, acteur de son propre mouvement entraînant le dispositif au gré des situations vécues. Ce faisant, nous avons fait évoluer la conception du « vécu » de M. Vial (2000) en ne la considérant pas comme l'effectif par opposition au prescrit mais comme l'entre-deux de ces deux dimensions. Nous avons ainsi tout d'abord cherché à appréhender les dimensions prescrites et réelles du dispositif (chapitre 4) afin d'arraisonner, sous l'angle, davantage sociologique, des usages sociaux déclarés reflétant l'instrument en action, le processus d'instrumentation qui ne se donne pas à voir en tant que tel.

Comme tout reflet, ces pratiques n'offrent qu'une vision partielle des processus d'instrumentation et, qui plus est, partielle, en ce sens que nous avons analysé l'activité en portant intérêt à des actions singulières considérées comme témoins de la vie propre au dispositif. Ce dernier ne semble jamais figé et ne se donne donc jamais à voir que dans l'instant, il est cet « entre-deux » changeant au gré du jeu de ses participants. D'où une multiplicité de points de vue et logiques d'actions possibles en fonction non seulement des acteurs mais également des situations les liant au dispositif. C'est ainsi qu'est né le

consortium, de même que la fonction tutorale susceptible de jouer désormais un rôle important dans l'économie du dispositif. En effet, alors qu'initialement priorité avait été donnée à la création de cours, deux membres du comité de pilotage ont soutenu la nécessité de création d'un tutorat, d'où, une dynamique interne au niveau institutionnel rejaillissant sur l'ensemble du dispositif. Toutefois de telles dynamiques ne s'opèrent pas sans contraintes : elles participent à et de l'organisation du dispositif. Alors que la phase exploratoire de nos recherches montre que *Pegasus* repose sur une forme d'allocation des tâches relevant du modèle d'organisation taylorien de la double spécialisation horizontale et verticale du travail, les dysfonctionnements liés à ce mode d'organisation bureaucratique semblent compensés par les activités mises en œuvre par ses acteurs.

Dès lors, bien que nous observions les mêmes phénomènes organisationnels que sur les campus numériques observés par S. Miladi (2006, p. 54), nos conclusions s'avèrent quelque peu différentes. Envisageant la « bureaucratisation » comme une « condition de l'innovation », celle-ci insiste sur le processus de rationalisation caractéristique des campus numériques dès leur appel à création. Mais alors qu'elle présente cette rationalisation comme particulièrement forte dans les campus numériques proposant une formation diplômante s'appuyant sur les TIC pour offrir un suivi en ligne, l'organisation du campus numérique *Pegasus* est telle qu'elle offre (dans ces principes mêmes), malgré cette rationalisation, de nombreuses « zones d'incertitudes » (Crozier et Friedberg, 1977) dont se saisissent tuteurs et étudiants. Force est ainsi de constater, à l'instar de ces sociologues, que ces espaces sont indispensables au bon fonctionnement de ce campus. C'est effectivement le « quelque chose qui échappe à cette rationalisation » (Meirieu, 2003, p. 114), la « vie » du dispositif, faite de contradictions et tensions brisant l'image du dispositif comme un mécanisme bien huilé, qui invite, davantage qu'à stigmatiser ses dysfonctionnements, à considérer que ceux-ci participent à une dynamique créatrice évitant sa « sclérose » (Poisson, 2002, p. 145), dynamique qui, dans une certaine mesure, pourrait permettre de qualifier le dispositif d'« apprenant ».

Ainsi, c'est l'exercice d'initiatives individuelles, caractéristique du *dispositif vécu*, conduisant aux pratiques singulières décrites qui semble permettre, bien plus que l'organisation prévue dans le *dispositif écrit*, l'avancée vers la finalité du dispositif à savoir la formation. Déstabilisant les acteurs, les marges de manœuvre qui s'offrent aux tuteurs et apprenants semblent malgré tout permettre la mise en œuvre indirecte du modèle pédagogique socio-constructiviste que certains participants au façonnage du dispositif souhaitent impulser. Les recherches empiriques paraissent, dès lors, non seulement confirmer l'hypothèse avancée de non conformité entre activité prescrite et activité réelle mais également faire de ces décalages ou dissonances propres au dispositif vécu, le lieu même de la formation. C'est ainsi que, suivant la conception selon laquelle « Se former c'est se mettre en mouvement, accepter son propre inachèvement, c'est chercher et entreprendre un cheminement vers la compréhension de soi, et de sa relation aux autres » (Paquelin, 2004), nous pouvons envisager l'engagement en formation comme résultant de dissonances qui apparaissent, dès lors, comme de potentiels recours pour la formation.

Bien que les apprenants ne soient pas physiquement ensemble, ces dissonances semblent sources de pratiques diversifiées partagées par des groupes informels. Confirmant notre première hypothèse, trois zones de valeurs fonctionnelles partagées apparaissent ainsi autour des logiques d'actions présidant à l'usage des dispositions technico-pédagogiques :

- l'une correspondant à la recherche de conformité aux attentes de l'institution (se concrétisant, chez les étudiants, par des pratiques basées sur le téléchargement de ressources et leur apprentissage / chez les tuteurs, par la quête de prescriptions) ;
- une autre caractérisée par le recours aux personnes et supports habituels croisé avec une recherche d'adaptation au dispositif (se traduisant, dans le groupe des apprenants, par des façons de faire proches de celles de la première zone mais avec une observation plus marquée de la vie se déroulant sur les espaces de communication / dans celui des tuteurs, par une certaine fréquentation des espaces de communication et l'incitation à la participation);
- une troisième marquée par la recherche de construction de liens sociaux et connaissances (se manifestant aussi bien chez les apprenants que les tuteurs par une appropriation des différents artefacts et une communication accrue avec les autres acteurs).

Ainsi, ces logiques d'actions proches des types d'action identifiés par M. Weber (1956/1995) (à dominante rationnelle en finalité, dans le premier cas ; traditionnel dans le second et affective dans le troisième), partagées par apprenants et tuteurs, s'inscrivent dans des logiques sociales et sont perceptibles par les usages sociaux des artefacts proposés. Au vu de ces derniers, la dynamique envisagée lors de la conceptualisation théorique du dispositif ne paraît pas identique pour toutes les dispositions. Il semble donc nécessaire d'affiner notre première approche (chapitre 3) en distinguant, d'une part, ce que nous pourrions appeler des « dispositions structurelles » qui sont imposées par la finalité du dispositif, tel que le passage des examens. D'autre part, des « dispositions mobilisables » pouvant elles-mêmes être subdivisées en dispositions « déjà existantes », telle que la possibilité de communiquer sur des forums proposés sur la plate-forme et dispositions « potentielles » parmi lesquelles se classe l'activité d'un groupe d'étudiants communiquant, au sujet de leur formation, via un autre serveur de *chat (msn)* que celui en vigueur dans le *dispositif écrit*. Cependant, comme le suggèrent les cercles délimitant les champs dans la figure 3, et l'idée de « disposition structurelle », sans être déterministe, le dispositif est structurant en ce sens qu'il invite à certaines pratiques. C'est ainsi, par exemple, que les étudiants ressentent une certaine contradiction entre la souplesse du dispositif et la rigidité normalisée des savoirs à acquérir pour obtenir le diplôme ; de même qu'entre l'encouragement au travail collaboratif et l'autonomie sur laquelle repose le processus de formation.

Dès la phase exploratoire des recherches, les dissonances entre utilisations prévues et usages effectifs des dispositions technico-pédagogiques semblent ainsi susceptibles de révéler les difficultés d'acquisition d'une certaine autonomie à laquelle les apprenants sont

invités ne serait-ce que par la configuration des artefacts impliquant des choix d'activité. Si l'individualisation des pratiques s'avère souvent source d'isolement des différents acteurs de la formation, de tels usages sont donc également le signe d'une recherche d'adaptation aux utilisations prévues en fonction de critères personnels (goûts, capacités, connaissances), signe potentiel du passage du modèle pédagogique transmissif auquel ils étaient habitués, au modèle constructiviste. La notion d'usage telle que nous l'avons ici appréhendée, renvoie effectivement à l'activité impliquant des « schèmes d'utilisation » transformant, dans certaines situations, les artefacts en instruments. Les artefacts ne sont ainsi pas de simples supports ou moyens de diffusion de l'information mais des outils cognitifs. Aussi, dans la mesure où « la cognition dans le cadre d'un apprentissage instrumenté (médiatisé et médié) est nécessairement une cognition « distribuée » et « située » » (Albero, 2004), l'activité de l'apprenant n'est-elle pas dissociable du dispositif qui l'engendre.

Si l'apprenant est au cœur de ce dispositif, il n'y est pas dans sa seule visée d'apprentissage mais, plus globalement, en tant qu'individu psychologique et social, s'inscrivant dans un dispositif de formation. C'est ainsi que l'analyse thématique des entretiens permet de pointer, derrière ces usages déclarés, le vécu de tensions inhérentes à un dispositif semblant à la fois favoriser la création au niveau technique et la surveillance au niveau institutionnel. Dans cette tentative de conciliation de C. Lévy-Strauss et M. Foucault, les propos des étudiants font écho à la complexité du système : en appelant à davantage d'encadrement tout en appréciant la flexibilité du contexte d'autoformation, ils avancent hésitant vers l'accès à l'université. Les pratiques diversifiées dont ces dissonances sont la source mettent ainsi en relief que si, dans tous les cas, certaines compétences à l'autoformation se développent, les acquis ne sont probablement pas les mêmes : ceux faisant part d'une réelle appropriation des dispositions technico-pédagogiques ayant davantage tendance à « transformer leurs savoirs, leur manière d'apprendre, leur rapport au monde, aux autres, à eux-mêmes » (Debon, 2006, p. 168) que ceux se contentant de télécharger et apprendre les photocopiés. Toutefois, ce qui apparaît ainsi comme conséquence des pratiques observées semble, en fait, plutôt en être la cause dès lors que les mondes sociaux repérés paraissent traversés par des dynamiques de construction identitaire (chapitre 6).

Si, « dans tous les cas, les sujets entrent dans des logiques de restructurations identitaires existentielles » (Fond-Harmant, p. 20), celles-ci sont effectivement susceptibles de varier en fonction des enjeux que l'obtention du DAEU revêt pour chaque acteur. C'est ainsi que ces dynamiques identitaires conditionnent également la plasticité des structures de connaissances déjà-là (Bourgeois, 1996). Inscription du DAEU dans un parcours de vie et type d'activité de formation semblent liés comme le confirment les types idéaux dégagés de manière inductive dans la mesure où le « monde de la reconnaissance » va de pair avec une activité basée sur la curiosité, l'intégration des savoirs à la vie quotidienne, sans pour autant modifier d'anciennes méthodes de travail puisqu'il s'agit bien de se placer dans la continuité de ce passé. Il en va de même en ce qui concerne le « monde du devenir » avec

la nuance, toutefois, d'une recherche d'acquisition des savoirs à des fins purement instrumentales en vue d'obtenir le diplôme. Par contraste, le « monde de l'intérêt » qui marque une volonté de changement d'activité professionnelle ou/et par là même, d'ascension sociale, correspond à une recherche d'organisation et de méthode de travail, signe de cette volonté de dépasser un état initial. Le « monde de l'accomplissement » apparaît alors comme celui où l'accent est le plus mis sur le caractère intéressant des contenus d'apprentissage. Les hésitations sur les études à poursuivre et recherches dans ce domaine sont alors les manifestations concrètes de l'engagement dans un processus de transformation identitaire.

Les dissonances qui se donnent à entendre dans les représentations de l'activité de formation sont effectivement liées à des dissonances plus profondes constitutives de l'engagement en formation en ce sens où ce dernier participe d'un écart entre situation effective et situation souhaitée. Nous nous sommes ainsi intéressés aussi bien à l'expérience passée qu'à celle à venir, dite dimension « proactive », plaçant le sujet en tension entre la situation actuelle et le but projeté (Boutinet, 1990/2005, p. 129). Afin de mettre en avant la spécificité de l'engagement des étudiants préparant le DAEU, étudiants que nous considérons comme « des acteurs intentionnels et motivés, psycho-affectifs et sociaux » (Linard, 1996), nous avons analysé les entretiens des apprenants inscrits au DAEU *Pegasus* à la lumière de recherches sur la FPC (Boutinet, 1998 ; Carré, 1998) et l'autodidaxie (Hoggart, 1957/1970 ; Poliak, 1992). Ce faisant, nous avons remarqué que les motifs d'engagement justifiant l'inscription au DAEU présentent une certaine spécificité en ce sens qu'ils ne sont jamais d'ordre ni externe, ni du seul enrichissement culturel. De même, alors que la finalité initiale du DAEU est la promotion sociale, nous constatons que l'engagement dans le DAEU ne se limite pas à une volonté de promotion socioprofessionnelle. Si cette dernière se trouve présente, c'est avant tout comme meilleure adéquation entre goût et activité professionnelle. Toutefois, cette visée qui participe souvent de projets plus ou moins précis, ne suffit pas, à elle seule, à expliquer au-delà de l'inscription en DAEU, l'intensité de l'engagement en formation. En effet, pour se faire, il faut davantage prendre en compte la tension entre de tels projets, comme projection de soi dans le futur, et soi actuel modelé par les actions passées telles que l'interruption de la scolarité. Peut-être davantage encore que l'avenir, c'est ainsi le temps écoulé entre l'arrêt de la scolarité et la reprise des études qui affecte l'engagement de l'apprenant dans sa formation. Le sens et la signification accordés au DAEU, paraissent effectivement être fonctions du temps, tel que son passage est vécu (davantage que tel qu'il est mesuré). C'est pourquoi même si l'obtention du DAEU est toujours source de satisfaction personnelle, celle-ci apparaît d'autant plus forte que l'absence du diplôme fut ressentie comme longue et douloureuse.

Confirmant la troisième hypothèse d'un lien entre *dispositif vécu* et sens de l'engagement en formation, nous remarquons ainsi que plus le DAEU joue un rôle dans la construction identitaire (et est ainsi empreint d'une forte charge émotionnelle), plus les apprenants communiquent avec les autres acteurs de la formation. Toutefois, alors que nous

suppositions que sens et significations iraient de pair, la troisième hypothèse ne se vérifie que partiellement puisque nous avons constaté que, si un sens similaire donne lieu à des pratiques similaires celles-ci n'apparaissent pas au premier abord, la signification de l'engagement et de l'activité en formation diffèrent selon le genre. Ainsi, tandis que le sens accordé à la formation conduit à dégager huit mondes dont le rapport à l'activité explique la constitution de trois zones de valeurs fonctionnelles partagées par les apprenants et tuteurs, dans les discours, seuls deux types de représentations de l'activité sont énoncés par les sujets. Ces deux types de discours se retrouvent chez la majorité des acteurs indépendamment de leur statut avec, d'un côté, des hommes, se présentant comme très autonomes et confiants en leurs capacités de mener à bien, seuls, l'activité dans laquelle ils se sont engagés ; de l'autre, des femmes qui disent demander conseil et font part de l'importance du rôle joué par les autres dans la conduite de leur activité. Aussi la possibilité d'échanges, davantage saisie par les femmes, peut-elle être vue comme compensant plus que largement les handicaps présumés de ces dernières dans le cadre d'une autoformation s'appuyant sur les TIC. Au-delà des femmes, alors que les apprenants que nous avons regroupé dans le « monde de la reconnaissance » -qui, en raison des forts enjeux identitaires que revêt, pour eux, l'obtention de l'équivalent du baccalauréat- sont les étudiants les plus communicatifs bien qu'étant souvent également les plus âgés, il semble que le nécessaire recours à ces technologies pour se former permette aux « plus de trente-cinq ans » de se faire une place dans « le nouveau monde » (Breton, 2001).

En effet, tandis que les femmes insistent davantage sur l'intérêt de la communication pour le suivi de la formation, elles sont, certes, majoritaires mais non pas seules à parler. Les plaisanteries fondées sur les stéréotypes de genre sont effectivement favorisées par la présence d'hommes et de femmes qui, par de tels jeux, apprennent à se connaître entre eux, mais aussi eux-mêmes en tant que la préparation au DAEU est, pour eux, particulièrement liée au processus de construction identitaire²²³. Il n'est, dès lors, pas étonnant que les contenus des échanges, avant d'être réflexifs, soient de nature émotionnelle et relationnelle. En analysant quatre fils de discussion (chapitre 5), nous avons effectivement observé que la « ritualisation sociale » repérée par E. Goffman, comme caractéristique des relations en face-à-face joue un rôle fondamental dans les interactions des apprenants à distance. Rites de présentations et discussion autour de « ressources sûres » leur permettent ainsi de créer des façons de discuter et de partager des perceptions constituant un cadre socialisateur propre à l'échange, non seulement de mots d'esprit, mais également de réflexion plus approfondie. Ainsi, le mode du jeu théâtral sert de modèle à des discussions plus sérieuses comme le mettent en relief les similitudes relevées entre les fils portant sur la petite maison dans la prairie et le contrat première embauche. Dès lors, on voit que les discussions anodines ne sont pas inutiles, qu'il y a bien une création de lien social via les deux instruments essentiels que sont le langage et le forum, mais que ce tissage de lien ne concerne qu'une partie des apprenants. Les tuteurs ne semblent ainsi pas seulement avoir

²²³ De façon sous-entendue, nous nous accordons ici avec l'idée de F. de Singly (2005/2007, p. 71) selon laquelle « Le dialogue, l'échange, l'association sont des supports indispensables à la construction de soi. [...] l'individualisme est « relationnel » »

un rôle à jouer dans le passage de la discussion au débat argumenté, mais également dans l'encouragement à s'inscrire dans ce processus de « socialisation secondaire » (Berger et Luckmann, 1966/2006). Mais, tandis que les tuteurs ayant vécu une telle démarche de reprise d'études connaissent ces sentiments et parviennent à exercer leur activité d'accompagnement pédagogique et surtout social et moral auprès des apprenants manifestant leurs difficultés, les tuteurs ayant eu des parcours plus longilignes semblent éprouver plus de doutes et hésitations quant à la manière d'accompagner ces étudiants dont l'engagement dans l'activité s'inscrit dans une logique sociale différente. Ils ne savent pas toujours comment inviter les étudiants à participer et attendent souvent davantage des questions d'ordre disciplinaire que social. Ces dernières se faisant rares, apprenants et tuteurs tendent à communiquer de moins en moins sur certains espaces tels que le forum généraliste du DAEU B. Or, bien qu'il soit impossible d'affirmer que l'échange dans le cadre de la formation est un facteur de réussite -en ce sens que de telles pratiques peuvent être le signe d'un plus fort investissement dans la préparation du diplôme expliquant la réussite-, usages des dispositions technico-pédagogiques proposées et réussite au DAEU semblent corrélés. En effet, face au taux de défaillance, c'est-à-dire aux apprenants abandonnant au moins deux mois après s'être inscrits, on peut fortement supposer que les relations pouvant lier apprenants entre eux et avec les tuteurs jouent un rôle important dans la conduite de la formation à son terme. Ce qui confirme l'idée selon laquelle l'autonomie va de pair avec un besoin d'accompagnement participant à régénérer le lien social et, ce faisant, à éviter la solitude²²⁴. D'où la nécessité, nous semble-t-il, de mettre l'accent sur le tutorat.

Apports, questionnements et portées éventuelles pour l'action et la recherche

Pensant que notre thèse est susceptible de fournir des clefs d'intelligibilité favorables à l'action des tuteurs voire, éventuellement, des concepteurs, nous pouvons essayer de tirer notre recherche du côté de la pratique en tentant de proposer, non pas un guide prescriptif mais des pistes pour un aménagement du dispositif au sens interactionniste. Ainsi, partant du constat d'usages de plus en plus individuels d'outils supposés favoriser l'accompagnement et le soutien à la fois moral et pédagogique de l'apprenant par la communication avec ses pairs et tuteurs, il paraît intéressant de prendre en compte la volonté que manifestent ces tuteurs de répondre aux besoins des apprenants afin d'envisager des leviers à un plus grand engagement dans l'activité de formation. En effet, observant les interactions verbales du forum généraliste du DAEU A, nous avons remarqué que le caractère non prescriptif des activités mises à disposition et le degré élevé de flexibilité offert dans l'articulation de ces dernières, s'il favorise l'adaptation aux cas particuliers des apprenants, rend complexe l'intervention des tuteurs qui n'ont pas affaire à

²²⁴ « Cette démarche d'accompagnement, au-delà de la diversité de ses styles, joue continuellement pour être menée à bien, c'est là tout son art, sur le paradoxe existentiel désir d'autonomie – mise en relation qu'elle cherchera à tout prix à sauvegarder parce que producteur d'émancipation. » (Boutinet, 2006, p. 92)

un groupe déterminé travaillant sur une tâche définie dans un espace-temps commun, mais à des apprenants qui, à titre individuel, initient des sujets de conversation qui n'entretiennent pas toujours un rapport direct avec la formation suivie. Nous envisageons ainsi la possibilité d'interventions proactives (De Lièvre, Depover et Dillenbourg, 2005) de la part des tuteurs afin de favoriser la participation des apprenants en nous basant sur la définition du scénario pédagogique proposée par J.-J. Quintin, C. Depover et C. Degache (2005, p. 336) :

Ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le scénario d'apprentissage dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues et le scénario de formation, que nous intitulerons pour notre part scénario d'encadrement, qui précise les modalités d'interventions des enseignants tuteurs telles que conçues afin d'appuyer le scénario d'apprentissage.

Des jeux (tel celui consistant à incarner des personnages télévisés) s'ils ne contribuent apparemment pas à la progression réflexive du travail collaboratif, tant le sujet de discussion est éloigné des savoirs académiques, paraissent malgré tout agir sur le sentiment d'appartenance à une communauté susceptible d'évoluer vers des discussions plus réflexives. Ainsi, conformément à l'idée selon laquelle « la rationalisation de l'interaction ne saurait accomplir le dessein de l'apprentissage, tant il s'agit de faire se rencontrer l'intentionnalité des prescripteurs et des apprenants » ayant chacun leurs propres projets et intentionnalités (Paquelin, 2004), la souplesse des scénarios semble favorable à l'investissement des espaces de communication par ses participants et, par là même, à l'émergence d'une communauté de formation. La modélisation théâtrale mise en œuvre par les apprenants pourrait ainsi être envisagée comme un outil utile dans la démarche de scénarisation : au-delà du *dispositif écrit*, elle rend nécessaire la prise en compte des « situations » des locuteurs, de la place des interactions dans la temporalité des échanges et dans celle de la formation, et les oblige à s'intéresser aux habitudes de jeu des autres participants. Se conformer aux règles et aux rôles proposés par les différents personnages, jouer avec son rôle, et s'écarter du prévisible apparaissent comme autant de possibilités d'explicitations des postures adoptées par les participants dont les tuteurs cherchant à favoriser l'échange pourraient tirer parti.

Alors que les discussions analysées mettent en avant le rôle joué par les apprenants dans le processus de constitution de la communauté, il semble essentiel que les tuteurs fréquentent assidûment, et, dès les premiers pas des étudiants en ligne, les espaces virtuels de discussion. A l'instar des recherches de B. De Lièvre et al. (2003) s'intéressant aux représentations du tutorat, les propos et activités des apprenants mettent, effectivement, en avant l'importance de la présence des tuteurs. Ainsi, favoriser la sortie de l'anonymat tout en repérant les « incitateurs » potentiels d'une formation, inciter ces derniers à prendre part à l'animation tout en veillant à l'affiliation discursive des plus réservés, requiert la participation des tuteurs dès les premiers moments faute de quoi la proportion de *lurkers* restera importante. Tout en restant souple, le scénario d'encadrement pourrait alors

accroître non seulement l'engagement des apprenants dans la formation mais, également, la probabilité d'émergence d'interactions porteuses de situations d'apprentissage. Nous rejoignons ainsi D. Paquelin (2004) qui, croisant la notion de genèse instrumentale de P. Rabardel avec la définition de l'appropriation de B. Honoré (2001)²²⁵, considère que « la fonction tutorale assure les nécessaires ajustements entre le dispositif prescrit et le contexte de réalisation du projet de formation. » Tandis que les apprenants parlent de sujets d'actualité (CPE) et s'échangent des conseils de lectures, sites web et films documentaires à consulter, la proposition de débats autour de thèmes supports d'actualité et leurs mises en lien avec les cours caractérisés par leur aspect formel, constitue un moyen potentiel, pour les tuteurs, de favoriser l'institution de telles communautés autour des objets de formation.

Enfin, alors qu'un fil de discussions, tel que celui portant sur le CPE, met en relief que la présence des tuteurs renforce la tournure réflexive des prises de parole devenant plus officielles et sérieuses ou plus réponses que répliques pour reprendre E. Goffman (1981), il semble pouvoir être conseillé aux tuteurs de soigner le « texte » de la pièce, c'est-à-dire de maintenir autant que faire se peut le niveau de discussion, de l'argumentation et l'approfondissement des idées produites. Evidemment, cela ne peut pas garantir l'engagement des apprenants mais le favoriser afin d'éviter que les apprenants ne s'isolent et ne se laissent ainsi à eux-mêmes pas plus qu'aux tuteurs de recours pour traverser les difficultés rencontrées (Audran et Papi, 2007). Les premiers usages déclarés par les apprenants tendent effectivement à se présenter comme des tentatives laissant place à l'appropriation ou l'abandon de certaines activités. C'est ainsi que les pratiques des apprenants répondant aux logiques de réorientation et de persévérance, tendent à mettre en évidence des rencontres manquées entre apprenants et tuteurs. Pour autant, cela conduirait-il les apprenants à s'engager dans les discussions ? Cela paraît possible dans la mesure où ils se découvriraient peut-être alors les points communs repérés dans les différents mondes, points communs qui paraissent indispensables à la constitution d'une communauté de formation. Pour autant, alors que leurs situations sociales sont différentes, de telles conversations leurs seraient-elles réellement profitables ? Tandis que ce n'est probablement pas le cas pour le monde du devenir, on peut supposer que davantage d'échanges, sous forme d'accompagnement, serait propice à la réussite des apprenants se situant dans le cadre des mondes de l'accomplissement et de l'intérêt, cependant nos recherches ne nous permettent pas de l'affirmer.

En effet, bien que notre démarche de recherche lie étroitement questionnements théorique et empirique, dans la mesure où cadre conceptuel et enquête exploratoire ont été élaborés simultanément, nous ne nous situons pas dans le champ de la recherche-action. Alors que notre posture est ainsi extérieure au terrain, la sélection des domaines d'investigation

²²⁵ « s'approprier signifie intégrer quelque chose dans son expérience (un fait, un événement, une situation, une connaissance, une technique, ...) par sa compréhension, donc par le sens qui lui est donné, en le rapportant à ce qui nous concerne, à ce qui nous soucie. L'appropriation de ce que nous comprenons est rendue possible par son explication qui la rapporte à des significations préalablement acquises en les confirmant, en les transformant ou en les complétant par de nouvelles significations » (Honoré, 2001, p. 245)

découle directement de l'observation de ce dernier. D'où le choix de notre approche du dispositif par le vécu saisi sous l'angle de l'activité appréhendée en terme d'usages sociaux. Apparemment simple, un tel choix méthodologique n'a pas manqué de poser une question majeure : comment accéder aux pratiques et logiques d'actions des divers acteurs ? Tandis qu'il est possible de s'immerger dans une salle de classe pour y observer les activités en cours, voire filmer ces dernières et éventuellement procéder à des entretiens a posteriori amenant les acteurs à expliciter leurs pratiques, une telle démarche d'enquête semble très difficile à mettre en œuvre dans le cadre d'une formation à distance. Il s'agirait alors de trouver des acteurs qui, bien que ne nous connaissant pas, acceptent que nous allions à leur domicile pour, non seulement les questionner au sujet de leur activité mais également les regarder travailler. D'emblée, une telle méthodologie nous est apparue trop compliquée et peu souhaitable en ce sens que les acteurs (tout particulièrement les apprenants qui, tout en étant souvent plus âgés, ont un niveau scolaire plus faible) risqueraient de se sentir jugés. C'est pourquoi nous avons préféré recourir à de « simples » entretiens compréhensifs. Nous n'avons pas regretté ce choix a posteriori et ce, pour deux raisons : d'une part, alors que les sujets optant pour une formation à distance sont généralement très occupés, ils n'acceptent pas tous de faire un entretien en présentiel et encore moins chez eux (une seule sur douze a accepté) ; d'autre part, l'idée première selon laquelle les pratiques observées seraient plus « vraies » que celles déclarées est fautive dans la mesure où, se sachant observé, fort est à parier que, volontairement ou non, l'enquêté change ses façons de faire. Le recours aux entretiens nous est donc apparu comme positif quand bien même il invite, évidemment, à la prudence liée aux phénomènes d'énonciation et de présentation de soi dans l'interaction avec le chercheur. L'analyse structurale de ces entretiens minutieusement retranscrits et étudiés, nous a ainsi permis d'accéder à des ensembles de situations invisibles en tant que telles et essentielles dans la compréhension des pratiques observées. Cette méthode d'analyse dont nous n'avons pas trouvé d'exploitation en dehors des recherches de ses fondateurs (Demazière et Dubar, 1997/2004), nous apparaît ainsi comme la voie royale pour accéder aux sens que les acteurs donnent à leurs activités et choix individuels ainsi que, par là même, pour appréhender ce que C. Dubar (1991) présente comme « l'identité pour soi », identité unique, fédérant la diversité et, ce faisant, assurant le maintien de soi tout au long de sa biographie.

Toutefois, l'analyse structurale de récits de vie ne permet pas de rendre compte des interactions ayant lieu dans le cadre de la formation et, ce faisant, reste aveugle quant au processus relationnel constitutif de « l'identité pour autrui » (Dubar, 1991). En ce sens qu'elle est attribuée par autrui, cette identité ne peut être analysée qu'au sein d'un système d'action dans lequel l'individu est impliqué. C'est pourquoi, afin de ne pas en rester au domaine des déclarations en ce qui concernent les interactions et, par là-même, saisir le processus de socialisation à l'œuvre, nous avons également observé des interactions se déroulant en dehors de la présence du chercheur, sur le forum généraliste de la plate-forme. L'outil technique « forum » nous est alors apparu comme un « microscope » pour l'observation des interactions. Evidemment, l'analyse des propos auxquels nous avons

accès de façon, si l'on peut dire, « secrète », n'a pas manqué de nous interpeller au niveau éthique : est-il correct de se saisir d'une activité en cours à l'insu de ses acteurs ? Après une première hésitation, nous avons estimé que cela ne posait pas de problème dans la mesure où, bien que ne connaissant pas la présence d'un chercheur observateur, les émetteurs de messages sur le forum savent tous que leurs écrits peuvent être lus par tout sujet se connectant à la plate-forme, qu'il s'agisse aussi bien d'apprenants, que de tuteurs ou personnels administratifs. La conscience de ce phénomène apparaît effectivement dès l'enquête exploratoire, dans le fait d'opter pour d'autres moyens de communication, tels les *chats* extérieurs à la plate-forme ou les messageries personnelles, pour certaines discussions probablement considérées comme privées. N'ayant, par conséquent, a priori pas de raison de nous priver de cette source de données rendant compte d'une activité « brute », c'est-à-dire non influencée par la présence du chercheur, nous avons donc complété les propos recueillis dans les entretiens par de véritables « observations de terrain ». Ces dernières nous ont permis de nous intéresser à l'activité particulière d'une fraction minoritaire des apprenants, activité qui est fortement intéressante dans la mesure où la création de liens sociaux participe d'un processus d'instrumentalisation/instrumentation concourant indirectement à la mise en œuvre du modèle pédagogique et à l'appropriation des technologies tous deux inscrits dans le *dispositif écrit*.

Cependant, alors qu'entretiens semi-directifs tout comme discussions observées sur le forum généraliste, ne concernent qu'une part des apprenants, nous avons manqué de possibilités de généralisation de certains phénomènes. Le recours, à différents moments de notre réflexion, aux données issues d'entretiens directifs et de *trackings* concernant certaines pratiques chiffrées en terme d'usage des technologies, visait à avoir une vision plus globale mais s'est souvent limitée aux données d'une seule des universités partenaires. Ainsi, faute de pouvoir accéder à des données concernant l'ensemble de *Pegasus*, nous n'avons toujours affaire qu'à des effectifs moindres. Les résultats de ces derniers étant, malgré tout, très fort, nous supposons qu'il est possible d'en tirer des conclusions générales, de même qu'en ce qui concerne l'analyse structurale portant sur vingt-quatre entretiens mais dont les tendances concernant le sens et la signification donnés à l'engagement dans le dispositif semblent net et quelque peu confirmées par les données recueillies dans les entretiens directifs. De plus, au moment où nous finissons notre thèse, de récentes parutions tendent à mettre en avant des phénomènes similaires observés dans d'autres enquêtes, offrant, par là même, des perspectives de généralisation. Tel est notamment le cas de la création d'un espace de convivialité et de construction des liens affectifs via l'instrumentalisation du clavardage (Lamy, 2006) ou des rapports entre liens sociaux et construction de soi via la formation chez les apprenants (Varye, Dupuy, Croizy-Belz, 2007). Bien que partant d'une analyse quantitative du vocabulaire employé par treize étudiants, dans deux dispositifs de formation à distance, cette dernière recherche met également en relief quatre « classes » qui, dans une certaine mesure, se rapprochent de celles décelées dans notre analyse avec une compréhension des parcours et de leur vécu cependant bien moins fine que celle permise par l'analyse structurale, d'une part, et un

intérêt uniquement centré sur les apprenants, d'autre part. Aussi, au vu des recherches actuelles, les principaux apports de notre thèse sont de mettre en évidence que :

- Les logiques d'action en formation sont tendanciellement corrélées à différentes catégories d'épreuves et de contraintes rencontrées par les acteurs.
- Certaines conditions sociales d'émergence de zones de valeur fonctionnelle partagée sont identifiables.
- Même à distance, au-delà de la préparation à un diplôme, la formation participe bien de/à la construction identitaire comme rapport à soi et aux autres.
- Les dynamiques interpersonnelles façonnent l'activité du dispositif en élaborant les cadres d'une expérience partagée entre apprenants et tuteurs.

Dès lors, dans la mesure où systèmes de formation pour adultes et enjeux liés au diplôme sont relatifs à la culture de la société dans laquelle ils prennent forme, au-delà de données plus importantes concernant l'activité des acteurs sur *Pegasus*, il semblerait désormais intéressant de comparer celles-ci avec celles d'autres formations permettant la préparation de diplômes universitaires à distance non seulement en France mais également dans d'autres pays afin de voir si les mêmes types de mondes et systèmes de logiques concordantes ou non entre tuteurs et apprenants, se retrouvent dans d'autres dispositifs. En effet, alors que le DAEU, en tant qu'équivalent du baccalauréat est fortement symbolique en France, dans quelle mesure les reprises d'études visant la préparation à d'autres diplômes ou/et dans d'autres cultures sont-elles susceptibles de participer des mêmes ensembles de situations et dynamiques ?

Listes des figures et tableaux

Figure 1 : Présentation schématisée du plan de la recherche	20
Figure 2 : Le professeur, les étudiants et la bibliothèque de sa formation	66
Figure 2bis : L'apprenant-acteur	66
Figure 3 : Le dispositif à l'intersection de divers champs de dispositions.....	101
Figure 4 : Comparaison de présentation des fils, à gauche selon le modèle classique hiérarchisé, et à droite le modèle linéaire simplifié de <i>Pegasus</i>	112
Figure 5 : Evolution chronologique et organigramme de <i>Pegasus</i>	142
Figure 6 : Latitude dispositive d'usage instrumental	160
Figure 7 : Spectre de l'Agora : phases, longueur, densité des échanges et fils sélectionnés durant l'année universitaire.	178
Figure 8 : Monde du devenir	205
Figure 9 : Monde de l'intérêt.....	208
Figure 10 : Monde de l'accomplissement	211
Figure 11 : Monde de la reconnaissance	215
Figure 12 : Monde de la création.....	219
Figure 13 : Monde du soutien.....	222
Figure 14 : Monde des possibles	224
Figure 15 : Monde de la conformité	227
Tableau 1 : Grille d'analyse de l'activité d'après J.-M. Barbier (2006)	107
Tableau 2 : Tableau synoptique des concepteurs, administrateurs et tueurs interviewés	115
Tableau 3 : Promotion des étudiants rentrés en septembre 2005, inscrits à l'UHA et vivant en Alsace	118
Tableau 4 : Echantillon de l'effectif des apprenants interviewés inscrits à l'UHA et vivant en Alsace	118
Tableau 5 : Tableau synoptique des apprenants interviewés	119
Tableau 6 : Tableau des catégories d'analyses (Demazière et Dubar, 2004, p. 332).....	129
Tableau 7 : Des dispositions fonctions du type de formation	134
Tableau 8 : Présentation des fils de discussion sélectionnés.....	180
Tableau 9 : Critères permettant de parler de « communauté » d'après la typologie de P. Dillenbourg, C. Poirier et L. Carles (2003).....	191
Tableau 10 : Correspondance entre champs de dispositions et mondes sociaux.....	230
Tableau 11 : La double transaction au cœur des mondes sociaux des apprenants.....	235
Tableau 12 : Motifs de légitimation d'après J.-P. Boutinet (1998, pp. 97-99).....	237
Tableau 13 : Répartition des apprenants par tranche d'âge et réussite au DAEU <i>Pegasus</i>	252
Tableau 14 : Répartition des apprenants par lieu de résidence et réussite au DAEU <i>Pegasus</i>	253

Liste des acronymes

AFPA	: Association nationale pour la Formation Professionnelle des Adultes
ANIFRMO	: Association Nationale Interprofessionnelle pour la Formation Rationnelle de la Main-d'Oeuvre
ANPE	: Agence Nationale Pour l'Emploi
BTS	: Brevet de Technicien Supérieur
CAIC	: Conducteur d'Appareils des Industries Chimiques
CD-ROM	: Compact Disc Read Only Memory
CEREQ	: Centre d'Etudes et de Recherches sur les Qualifications
CMC	: Computer Mediated Communication
CNAM	: Conservatoire National des Arts et Métiers
CNDP	: Centre national de documentation pédagogique
CP	: Comité de Pilotage
CPE	: Contrat Premier Embauche
CRAPPEL	: Centre de Recherche et d'Application Pédagogique en Langues
CTU	: Centre de Télé-enseignement Universitaire
CUCES	: Centre Universitaire de Coopération Economique et Sociale
CUEEP	: Centre Université-Economie d'Education Permanente
DAEU	: Diplôme d'Accès aux Etudes Universitaires
DEA	: Diplôme d'Etudes Approfondies
DESS	: Diplômes d'Etudes Supérieures Spécialisées
DUT	: Diplôme Universitaire de Technologie
EAD	: Enseignement A Distance
ECTS	: European Credits Transfer System
EIAH	: Environnement Informatique pour l'Apprentissage Humain
EAO	: Enseignement Assistés par Ordinateur
ENT	: Environnement Numérique de Travail
ESEU	: Examen Spécial d'Entrée à l'Université
FAD	: Formation A Distance
FAQ	: Foire Aux Questions ou Frequently Asked Questions
FC	: Formation Continue
FI	: Formation Initiale
FLE	: Français Langue Etrangère
FLS	: Français Langue Seconde
FOAD	: Formation Ouverte et A Distance
FPC	: Formation Professionnel Continue
GEMME	: Groupement pour l'Enseignement supérieur sur Mesure Mediatisé
GIS	: Groupement d'Intérêt Scientifique
GRETA	: GRoupement d'ETablissements
IPST	: Instituts de Promotion Supérieure du Travail
IUFM	: Institut Universitaire de Formation des Maîtres
IUP	: Institut Universitaire Professionnalisé

IUT	: Institut Universitaires de Technologie
LMD	: Licence, Master, Doctorat
MIAGE	: Maîtrise d'Informatique Appliquée à la Gestion des Entreprises
MSBM	: Maîtrise de Sciences Biologiques et Médicales
MSG	: Maîtrise de Sciences de Gestion
MST	: Maîtrise de Sciences et Techniques
OIT	: Organisation Internationale du Travail
ORTF	: Office de Radiodiffusion Télévision Française
PAGSI	: Programme d'Action Gouvernemental pour la Société de l'Inform@tion
PEGASUS	: Portail de reprise d'Etudes Graduelle et d'Accès, par un Soutien personnalisé, à l'UniverSité
SERFA	: Service d'Enseignement et de Recherche en Formation d'Adultes
SIC	: Sciences de l'Information et de la Communication
STIC	: Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication
STS	: Section de Technicien Supérieur
TIC	: Technologies de l'Information et de la Communication
TICE	: Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education
UE	: Union Européenne
UTICEF	: (master) Utilisation des Technologies de l'Information et de la Communication dans l'Enseignement et la Formation

Glossaire choisi

Actants : Dans la description des récits collectés par entretiens de recherche, les actants désignent les personnages qui agissent, interviennent, jouent un rôle, et constituent les indices de systèmes de relations significatifs et structurants. Les actants correspondent au niveau des « actions » dans l'analyse structurale de récits. (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 333)

Acteur : Celui (individu ou groupe) qui participe à une action et qui a des intérêts communs pour cette action. On ne peut donc donner une liste a priori d'acteurs dans une entreprise. Il faut les énumérer à partir de l'action envisagée. (Bernoux, 1985, p. 166)

Arguments : Dans la description des récits collectés par entretiens de recherche, les arguments désignent les thèses exposées par l'enquêté et destinées à inventorier son univers des possibles, à défendre son point de vue, à convaincre son interlocuteur. Les arguments correspondent au niveau de la « narration » dans l'analyse structurale de récits. (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 333)

Artefact : Le terme d'objet technique est porteur d'une orientation technocentrée qui rend difficile d'autres approches, notamment anthropocentrique. Nous proposons d'utiliser la notion d'artefact comme terme alternatif, neutre, permettant de penser différents types de relation du sujet à l'objet ou au système anthropotechnique : comme structure technique, dispositif fonctionnant, instrument... Soulignons qu'au-delà des objets matériels, la notion d'artefact inclut les objets symboliques. (Rabardel, 1995, p.11)

Cadre (primaire) : Est primaire un cadre qui nous permet, dans une situation donnée, d'accorder du sens à tel ou tel de ses aspects, lequel serait autrement dépourvu de signification. [...] Dans la vie quotidienne de nos sociétés, nous faisons, au moins implicitement, une distinction entre deux grandes classes de cadres primaires : les *cadres naturels* et les *cadres sociaux*. Les cadres naturels nous permettent d'identifier des occurrences qui ne sont pas ordonnées ou orientées, qui ne sont pas pilotées ou animées, qui sont « purement physiques ». Face à un événement non piloté, nous avons le sentiment de quelque chose qui est produit d'un bout à l'autre par des déterminants « naturels », qu'aucune conscience n'est intervenue comme cause ou intention. [...] Les cadres sociaux, eux, permettent de comprendre d'autres événements, animés par une volonté ou un objectif et qui requièrent la maîtrise d'une intelligence ; ils impliquent des agencements vivants, et le premier d'entre eux, l'agent humain. (Goffman, 1974/1991, pp. 30-31)

Communication médiatisée : La communication médiatisée, au sens général et aujourd'hui largement admis, désigne toute forme de communication qui use d'un média au sens du langage ordinaire. (Charlier et Peraya, 2003, p. 202)

Dispositif : Un dispositif est une instance, un lieu social d'interaction et de coopération possédant ses intentions, son fonctionnement matériel et symbolique enfin, ses modes d'interactions propres. L'économie d'un dispositif – son fonctionnement – déterminée par les intentions, s'appuie sur l'organisation structurée de moyens

matériels, technologiques, symboliques et relationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres, les comportements et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. (Peraya, 1999, p. 153)

Dispositif document/vécu : Parler du dispositif, c'est se mettre dans la même position que parler du projet. Ardoino (1986) a distingué nettement le « projet-visée » du « projet programmatique ». Il est utile de faire le même type de distinction entre le *dispositif-document*, qui relate ce qui s'est passé dans un cours, par exemple ou dans n'importe quelle situation de formation, ou ce qui va s'y passer, et le *dispositif-vécu*, effectivement mis en place avec ou sans l'aide du dispositif-document. On confond souvent le dispositif, vécu, réel (existant, qu'on le veuille ou non, qu'on le sache ou non), avec le document sur lequel, au mieux, est relaté ce dispositif réel. « Au mieux » car il ne faudrait jamais oublier qu'il y a des décalages entre ce que le document nomme et ce qui est fait. Il n'y aura jamais parfaite adéquation entre les deux. (Vial, 2000, p. 133)

Dispositif hybride : Un dispositif de formation hybride se caractérise par la présence dans un dispositif de formation de dimensions innovantes liées à la mise à distance et permettant l'instanciation d'une approche pédagogique dominante. Le dispositif hybride, parce qu'il suppose l'utilisation d'un EAI, repose sur des formes complexes de médiatisation et de médiation. (Peraya, 2006, p. 475)

Enonciation : Stratégies discursives et formes argumentaires qui marquent l'engagement du sujet dans la production de son récit. Tout énoncé, y compris dans le cadre d'un entretien de recherche, est le produit d'une énonciation, puisque, pour le sujet, il ne s'agit pas seulement d'exprimer mais de convaincre. L'énonciation, incluant cet engagement en parole et la dimension interlocutoire et dialogique de l'entretien, font intégralement partie du niveau de la narration. (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 334)

Face : On peut définir le terme de *face* comme étant la valeur sociale positive qu'une personne revendique effectivement à travers la ligne d'action que les autres supposent qu'elle a adoptée au cours d'un contact particulier. (Goffman, 1967/1974, p. 9)

Instrument : Un instrument est formé de deux composantes :

- d'une part un artefact, matériel ou symbolique, produit par le sujet ou par d'autres ;
- d'autre part un ou des schèmes d'utilisation associés, résultants d'une construction propre du sujet, autonome ou d'une appropriation de schèmes sociaux d'utilisation déjà formés, extérieurs à lui.

[...] Une telle définition de l'instrument permet de dépasser l'apparente contradiction qui pouvait apparaître entre les analyses et recherches qui donnent exclusivement le statut d'instrument, soit à des objets externes au sujet (des artefacts), soit qui réservent le statut d'instrument pour les schèmes du sujet. Ces deux options symétriques aboutissant l'une et l'autre à la quasi-négation d'une des deux composantes de l'entité instrumentale (Rabardel, 1995, p.118)

Instrumentation/instrumentalisation : Nous utiliserons le terme d'instrumentation, en accord avec l'usage qui apparaît dominant, pour désigner les aspects du processus de genèse instrumentale orienté vers le sujet lui-même. Nous réservons celui d'instrumentalisation pour les processus dirigés vers l'artefact :

- les processus d'instrumentalisation concernent l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument : sélection, regroupement, production et institution de fonction, détournement et catachrèse, attribution de propriétés, transformation de l'artefact (structure, fonctionnement, etc.), qui prolongent les créations et réalisations d'artefacts dont les limites sont de ce fait difficiles à déterminer.
- Les processus d'instrumentation sont relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée : constitution, fonctionnement par accommodation, coordination, combinaison, inclusion et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués. (Rabardel, 1995, p. 137)

Interaction sociale: Ce qui apparaît uniquement dans des situations sociales, c'est-à-dire des environnements dans lesquels deux individus, ou plus, sont physiquement en présence de la réponse de l'un et de l'autre. [...]On peut supposer que le téléphone et le courrier offrent des versions réduites de la chose réelle primordiale. (Goffman, 1967/1974, p. 191)

Média : C'est l'ensemble des moyens techniques utilisés pour diffuser des données. Par exemple, du plus basique : la craie et le tableau qui se contente de diffuser des informations linéaphémiques (réalisées avec des traits) ; au plus complexe : la visio conférence enrichie qui diffuse des images animés en direct de l'ensemble des participants vers l'ensemble des participants avec toutes les possibilités de communication supplémentaire, tableau partagé, système de vote. (Jaillet, 2005, p. 8)

Médiation : Les médias comme tout objet technologique, comme tout outil, sont considérés comme des extensions des facultés humaines, psychiques ou physiques. A ce titre l'activité humaine doit être considérée comme médiée par ces outils. La notion de médiation a été développée par Vygotsky qui lui accordera, dans une perspective socioculturaliste, une place centrale dans l'analyse des processus mentaux. Aujourd'hui, le point de vue sémiotique distingue plusieurs formes de la médiation : technologique, sensorimotrice, semicognitive et sociale. (Charlier et Peraya, 2003, p. 203)

Médiatisation : Par médiatisation, il faut entendre l'ensemble des opérations qui aboutissent à la mise à disposition à travers des artefacts technologiques – à l'origine essentiellement les médias de masse, aujourd'hui plus généralement toutes les technologies de l'information et de la communication – et leurs différents registres de représentation soit les contenus de formation soit le système de formation dans son ensemble. Cette distinction entre ces deux niveaux de médiatisation – contenus et système de formation – a été mise en évidence par l'essor des dispositifs de formation entièrement ou partiellement à distance. La médiatisation s'apparente donc à l'ingénierie pédagogique. Enfin, toute médiatisation, en plaçant les dispositifs technologiques au centre du processus de

formation et de communication, y introduisent du même coup les différentes formes de médiation. (Charlier et Peraya, 2003, p. 203)

Monde (socioprofessionnel) : Architecture de catégories et de croyances transversale à plusieurs entretiens-récits, portant sur le champ socio-professionnel, et qui peut être formalisée dans un schème typique et nommée à partir de lui. (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 334)

Répertoire partagé : Le répertoire partagé d'une communauté de pratique comprend des routines, des mots, des outils, des procédures, des histoires, des gestes, des symboles, des styles, des actions ou des concepts créés par la communauté adoptés au cours de son existence et devenus partie intégrante de la pratique. (Wenger, 1998/2005, p. 91)

Scénario pédagogique : Ensemble structuré et cohérent constitué de deux parties, le **scénario d'apprentissage** dont le rôle revient à décrire les activités d'apprentissage, leur articulation dans la séquence de formation ainsi que les productions qui sont attendues et le scénario de formation, que nous intitulerons pour notre part **scénario d'encadrement**, qui précise les modalités d'interventions des enseignants tuteurs telles que conçues afin d'appuyer le scénario d'apprentissage. (Quintin, Depover et Degache, 2005, p. 336)

Schème commun : Structure logique commune à plusieurs entretiens-récits, issue de la confrontation de schèmes spécifiques relevant d'une même logique sociale. (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 335)

Schème spécifique : Arrangement des catégories sociales et des croyances d'un entretien-récit permettant de visualiser son déroulement et son code narratif. (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 335)

Sens : Construction mentale spécifique qui s'effectue chez un sujet à l'occasion d'une expérience, par rapprochement entre cette expérience et des expériences antérieures. (Barbier, 2000, p. 75).

Séquences : Dans la description des récits collectés par entretiens de recherche, les séquences sont les unités correspondant aux segments ou épisodes du parcours narré par l'enquêté. Les séquences correspondent au niveau des « fonctions » dans l'analyse structurale de récits. (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 335)

Signification : *Adresse à autrui, obligatoirement fondée sur une interaction sociale.* [...] A l'offre de significations liée à la communication est associé un jeu *d'offres d'images identitaires* entre partenaires de la communication : images de soi proposées à autrui, représentation qu'autrui se fait de soi...., etc. (Barbier, 2000, p. 75).

Situation : In approaching problems of behavior it is possible to emphasize—to have in the focus of attention for working purposes—either the attitude, the value, or the situation. The attitude is the tendency to act, representing the drive, the affective states, the wishes. The value represents the object or goal desired, and the situation represents the configuration of the factors conditioning the behavior

reaction. It is also possible to work from the standpoint of adaptation—that is, how are attitudes and values modified according to the demands of given situations. (Thomas, 1927, p. 1) Preliminary to any self-determined act of behavior there is always a stage of examination and deliberation which we may call *the definition of the situation*. And actually not only concrete acts are dependent on the definition of the situation, but gradually a whole life-policy and the personality of the individual himself follow from a series of such definitions. (Thomas, 1923)

Socioconstructivisme: Le socioconstructivisme inspiré notamment par les travaux de Vygotsky considère que le processus de construction des connaissances, résulte des interactions de l'individu avec les autres et le monde considéré dans ses composantes sociales et culturelles. Ce courant se différencie donc du psychoconstructivisme qui s'intéresse aux processus cognitifs considérés comme des processus individuels (analyse, raisonnement, traitement de l'information, mémorisation, images mentales, structures des connaissances). (Charlier et Peraya, 2003, p. 204)

Tutorat : Ensemble des fonctions, des rôles et des tâches destinées à guider, aider et soutenir les apprenants engagés dans un système de formation partiellement ou entièrement à distance dans la réalisation de l'ensemble des activités individuelles et collaboratives. Le tutorat porte sur les aspects d'apprentissage, mais aussi technologiques, socioaffectifs, relationnels, métacognitifs.

Univers de croyances: Ensemble de valorisations différentielles, de prises de position sur les catégories structurant le récit et leurs relations. Cette organisation des propositions tenues pour vraies par un sujet traduit la forme argumentaire de son récit. (Demazière et Dubar, 1997/2004, p. 335)

Usages sociaux : Un usage correspond à une certaine manière (ensemble de règles) d'utiliser quelque chose (objet matériel ou symbolique). Les usages sont socialement partagés par un groupe de référence et se construisent avec le temps. (Docq et Daele, 2003, p. 114)

Usagers : Nous avons employé le terme *d'usager* et non pas *d'utilisateur* et cette distinction mérite un éclaircissement. Elle ne se retrouve pas en anglais, où l'on parle de « user » et même de « end user », traduit par l'anglicisme courant « utilisateur final », qui a la particularité d'insister sur la position en bout de chaîne de l'utilisateur commun, asservi à la composition de contraintes engendrées d'abord par les concepteurs de systèmes puis par les différentes lignes hiérarchiques qui lui prescrivent des modes d'usage des instruments. D'après le dictionnaire historique de la langue française, « usager », venant du latin *usus* (pratique considérée comme normale dans une société donnée), est attesté dès le XIV^{ème} siècle avec le sens initial de « qui connaît bien les usages ». Son sens moderne, qui réfère à des usages sociaux (et, d'abord, aux utilisateurs de services publics) est, lui, apparu au XX^{ème} siècle seulement. [...] Pour sa part, le mot *utilisateur* a, surtout en informatique, une connotation plus technique qui rend mal compte des différents aspects liés au concept d'usager. D'un côté, on ne demande pas son avis à un usager pour mettre à sa disposition voire lui imposer un environnement technologique. De l'autre, il ne se contente pas toujours d'être

un simple consommateur et, souvent, il revendique un rôle plus créatif et contribue à l'émergence de nouveaux modes d'usage. (Baron et Bruillard, 1996, p. 94)

Zone d'incertitude: Toute organisation est soumise en permanence à des masses d'incertitudes très élevées, techniques, commerciales, humaines, financiers, etc. Celui qui les maîtrise le mieux par ses compétences et son réseau de relations-communications, qui peut donc prévoir ces incertitudes, détient la plus grande ressource de pouvoir. Ses comportements sont alors imprévisibles. L'incertitude existe toujours à tous les niveaux, conférant par là même de l'autonomie aux acteurs. L'incertitude étant, par définition, mal définie, on préfère parler de zone d'incertitude pour délimiter les lieux où il va ou où il peut se passer quelque chose. (Bernoux, 1985, p. 167)

Zone de valeur fonctionnelle partagée: Les artefacts matériels ont une valeur fonctionnelle stable qui s'exprime à la fois dans les fonctions pour lesquelles ils sont créés, dans la prescription des usages mais aussi dans la stabilité de leurs formes sociales. Ceci est tout aussi vrai pour des artefacts symboliques tels que le dessin technique dont la valeur fonctionnelle et même la signification des composantes s'exprime dans des codes de référence. (Rabardel, Verillon, 1987). Nous avançons l'idée qu'autour de tout artefact socialement élaboré et inséré existe ainsi une « zone de valeur fonctionnelle partagée », relativement stable, qui constitue une condition de possibilité pour les échanges et les interactions au sein des groupes sociaux. [...] La stabilité de la zone de valeur fonctionnelle d'un artefact au sein d'un groupe social ne doit pas être comprise comme une invariabilité : des évolutions de la zone de stabilité existent et sont notamment perceptibles sur la longue durée : les langues évoluent, les systèmes symboliques, les usages évoluent, et souvent de façon différente selon les groupes sociaux. (Rabardel, 1999, pp. 249-250)

Références bibliographiques

- Abélard. (2004). Recettes pour une université plus mercantile. *Le monde diplomatique*, 10.
- Aghion, P., & Cohen, E. (2004). *Education et croissance*. Paris: La Documentation française.
- Akrich, M. (1998). Les utilisateurs, acteurs de l'innovation. *Education permanente*(134), 79-90.
- Alakoç, Z. (2006). *Uzaktan Öğretim Öğrencilerimizin Profili*. Retrieved 14.01.2007, from <www.cmyo.ankara.edu.tr/uekonf/bildiriler/Zehra_Alakoc_Burma.ppt>
- Alava, S., & Langevin, L. (2001). L'université, entre l'immobilisme et le renouveau. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVII(2), 243-256.
- Albero, B. (2000). *L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie*. Paris: L'Harmattan.
- Albero, B. (2002). L'autoformation en contexte institutionnel: entre la contingence et l'utopie. In G. Le Meur (Ed.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (pp. 459-483). Paris: L'Harmattan.
- Albero, B. (2003). Autoformation et contextes institutionnels: une approche socio-historique. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 37-67). Paris: Lavoisier.
- Albero, B. (2004a). Techniques, technologies et dispositifs. La question des instruments. In E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 253-291). Paris: L'Harmattan.
- Albero, B. (2004b). Technologies et formation: travaux, interrogations, pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté. *Savoirs*(5), 13-69.
- Albero, B., & Thibault, F. (2004). Enseignement à distance et autoformation à l'université: au-delà des clivages institutionnels et pédagogiques? In *Enseignement ouvert et à distance. Epistémologie et usages* (pp. 35-51). Paris: Lavoisier.
- Algozzine, B., Bateman, L., Flowers, C., Hugues, D., & Lambert, R. (1999). Developing Technology Competencies in a College of Education. *Current Issues in Education*, 2(3).
- Alix, B. (1998). De l'acte volontaire à l'action autonome. *Education permanente*, 3(136), 191-199.
- Alter, N. (1985). *La bureautique dans l'entreprise. Les acteurs de l'innovation*. Paris: Les Editions ouvrières.
- Alter, N. (2002). L'innovation: un processus collectif ambigu. In N. Alter (Ed.), *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire* (pp. 15-40). Paris: La Découvertes et Syros.
- Altet, M. (2004). Enseigner en premier cycle universitaire: des formes émergentes d'adaptation de la "Mètis" enseignante. In E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 37-52). Paris: L'Harmattan.
- Amado, G., & Guittet, A. (2003). *Dynamique des communications dans les groupes*. Paris: Armand Colin.

- Ancori, B., & Poteaux, N. (2003). Economies fondées sur la connaissance, pédagogie universitaire et technologies de l'information et de la communication. In B. Ancori & P. Cohendet (Eds.), *Economies fondées sur la connaissance et nouveaux espaces d'expertise. La place et le rôle de l'université* (pp. 274-316). Strasbourg: ULP.
- Anderson, T. (2007, septembre). *Reducing the Loneliness of the Distance Learner Using Social Software*. Paper presented at the 12th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, Cambridge.
- Angeles Pérez Juárez, M., & Jesús Verdù Pérez, M. (2000). *Telefomacion: primaria, secundaria universitaria y permanente*. Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial.
- Arnaud, M. (2003). Les limites actuelles de l'apprentissage collaboratif en ligne. *Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Education et la Formation (Sticef)*, 10 <<http://stiecef.org>>.
- Audran, J. (2002). La liste de diffusion électronique : un instrument de formation professionnelle ? *Recherche et formation*(39), 13-141.
- Audran, J. (2004). Quel "travail collaboratif" sur le campus Pegasus? *Information sciences for decision making* (18).
- Audran, J. (2005a). Quels usages sur les espaces numériques professionnels? In J. F. Marcel; & T. Piot (Eds.), *L'extension de l'espace professionnel enseignant*. Lyon: INRP.
- Audran, J. (2005b). *Un forum, à quoi bon?* Paper presented at the Symfonic, Amiens.
- Audran, J. (2006). La prise de parole sur les forums: un moyen d'évaluer les conditions de réussite d'un enseignement "en ligne"? *Revue Eduquer*(15).
- Audran, J. (sous-pressé). Le dispositif ne fait pas la situation: heurs et malheurs des formations en ligne. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Transformation des regards sur la recherche en technologie de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck.
- Audran, J., & Papi, C. (2007, mai). *Comment modéliser la mise en scène de soi sur les forums d'apprenants ?* Paper presented at the Colloque international Scénario 2007, Montréal.
- Audran, J. et Papi, C. (sous presse) La modélisation théâtrale, une piste pour scénariser ?
- Audran, J., Papi, C., & Coulibaly, B. (2007, septembre). *Le chercheur et son forum, un point de méthode*. Paper presented at the Congrès international AREF 2007 Symposium " Processus de socialisation en ligne ", Strasbourg.
- Audran, J., Coulibaly, B. & Papi, C. (sous presse). Les " incitateurs " et les " épreuves ", traces de vie sur les forums en ligne ?
- Audran, J., & Pascaud, D. (2006). Construction identitaire et culture des communautés. In B. Charlier & A. Daele (Eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants. Pratiques et recherches* (pp. 211-225). Paris: L'Harmattan.
- Audran, J., & Simonian, S. (2003). Profiler les apprenants à travers l'usage du forum. *Information sciences for decision making*(10), 21-32.
- Aumont, B. (2000). Apprentissage et réseaux d'échanges réciproques de savoirs. *Pour*(165), 179-185.
- Averous, M., & Touzot, G. (2002). *Campus numériques enjeux et perspectives pour la formation ouverte et à distance*. Paris: Cned.
- Bachelet, C. (2004). Usages des TIC dans les organisations, une notion à revisiter? *Note de recherche IREGÉ*, 1(4).

- Bandura, A. (2003). *L'auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris: De Boeck université.
- Bapst, C. (2004). "Europe de la formation": de quoi s'agit-il? *Education permanente*, 3(160), 13-17.
- Barbier, J.-M. (2000a). Rapport établi, sens construit, signification donnée. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 61-86). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2000b). Sémantique de l'action et sémantique d'intelligibilité des actions. La cas de la formation. In B. Maggi (Ed.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (pp. 89-104). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M. (2001). La constitution de champs de pratiques en champs de recherches. In J.-M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l'action et éducation* (pp. 305-317). Bruxelles: De Boeck.
- Barbier, J.-M. (2003). L'autoformation: culture ou activité. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 265-269). Paris: Lavoisier.
- Barbier, J.-M. (2006). Problématique identitaire et engagement des sujets dans les activités. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 15-64). Paris: L'Harmattan.
- Barbier, J.-M. (2006). Rapports entre sujets et activités. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 175-220). Paris: PUF.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2003). L'activité: un objet intégrateur pour les sciences sociales? *Recherche et formation*(42), 99-117.
- Barbier, J.-M., & Durand, M. (2006). *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*. Paris: PUF.
- Barbier, J.-M., & Galatanu, O. (2000). La singularité des actions : quelques outils d'analyse. In J. Mallet, J.-M. Barbier & J.-C. Parmentier (Eds.), *L'analyse de la singularité de l'action* (pp. 13-51). Paris: PUF.
- Barbot, M.-J., & Combès, Y. (2006). Penser le changement de paradigme éducatif lié aux TIC. *Education permanente*, 4(169), 133-152.
- Barbot, M.-J., Debon, C., & Glikman, V. (2006). Logiques pédagogiques et enjeux du numérique: quelques questions vives. *Education permanente*, 4(169), 13-25.
- Baron, G.-L. (1997). Editorial. *Recherche et formation*(26), 5-10.
- Baron, G.-L., & Bruillard, E. (1996). *L'informatique et ses usagers dans l'éducation*. Paris: PUF.
- Barré, V., Choquet, C., Corbière, A., Cottier, P., Dubourg, X., & Gounon, P. (2003, avril). *MOCA, une approche expérimentale de l'ingénierie des EIAH*. Paper presented at the colloque EIAH 2003, Strasbourg.
- Basque, J., & Lundgren-Cayrol, K. (2002). Une typologie des typologies des applications des TIC en éducation. *Sciences et techniques éducatives*, 4(3), 263-289.
- Bastard, B., & Glikman, V. (2004). L'offre tutorale et ses modes d'appropriation: quelles interactions? *Distances et savoirs*, 2(3), 255-279.
- Baudouin, J.-M. (2001). La dimension du groupe, seconde et primordiale: histoire de vie et recherche-formation. In C. Solar (Ed.), *Le groupe en formation des adultes* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck.

- Baudrit, A. (2003). Le Tutorat entre élèves. La question de la référence à Vygotski. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, 36(3), 25-47.
- Beaud, S., & Pialoux, M. (1999). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris: Fayard.
- Beaudouin, V., Fleury, S., & Velkovska, J. (2000). *Etudes des échanges électroniques sur Internet et intranet : forums et courriers électroniques*. Paper presented at the 5èmes Journées Internationales d'Analyse Statistiques des Données Textuelles.
- Beauté, J. (2004). *Courants de la pédagogie*. Lyon: Editions de la Chronique Sociale.
- Bélisle, C. (2002). La formation ouverte et à distance à l'heure du numérique. *Actualité de la formation permanente*(180), 26-32.
- Ben Abderreham, M., L. (2003). Quelques idées pour la réussite d'un projet d'éducation et de formation. *Recherche et formation*(42), 127-140.
- Bentham, J. (1791/2002). *Panoptique. Mémoire sur un nouveau principe pour construire des maisons d'inspections, et nommément des maisons de force*. Paris: L'Harmattan.
- Berger, P., & Luckmann, T. (1966/2006). *La construction sociale de la réalité*. Paris: Armand Colin.
- Bernard, M. (1999). *Penser la mise à distance*. Paris: L'Harmattan.
- Bernoux, P. (1985). *La sociologie des organisations*. Paris: Seuil.
- Bertaux, D. (1997). *Les récits de vie. Perspective ethnosociologique*. Paris: Nathan.
- Bertrand, I. (2003). Les dispositifs de FOAD dans les établissements d'enseignement supérieur: transfert ou intégration? *Distances et savoirs*, 1(1), 61-78.
- Besnard, P., & Liétard, B. (1976/2003). *La formation continue* (7ème ed.). Paris: PUF.
- Bézille, H. (2003). *"L'autodidacte". Entre pratiques et représentations*. Paris: L'Harmattan.
- Bihl, A., & Pfefferkorn, R. (2002). *Hommes femmes quelle égalité?* Paris: Editions de l'Atelier.
- Bindé, J. (2003). Mondialisation et contrat culturel: vers l'éducation pour tous tout au long de la vie? In J.-C. Ruano-Borbalan (Ed.), *Transmettre en éducation, formation et organisation* (pp. 63-98). Paris: Demos.
- Blakburn, R., Browne, J., Brooks, B., & Jarman, J. (2002). Explaining gender segregation. *The British Journal of Sociology*, 53(4), 513-536.
- Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Education permanente*, 3(152), 199-211.
- Blandin, B. (2004a). Historique de la formation "ouverte" et "à distance". *Actualité de la formation permanente*(189), 69-71.
- Blandin, B. (2004b). La relation pédagogique à distance: que nous apprend Goffman ? *Distances et savoirs*, 2(3), 357-381.
- Blandin, B. (2005). A propos de "Technologies, et formation: travaux, interrogations et pistes de réflexion dans un champ de recherche éclaté" (*Savoirs*, n°5). *Savoirs*(7), 57-67.
- Boffo, S., Dubois, P., & Moscati, R. (2004). *Il faut sauver la réforme*, from <www.univ-mlv.fr/ofipe/fichier>
- Bougnoux, D. (1998/2001). *Introduction aux sciences de la communication*. Paris: La Découverte.
- Bourdieu, P. (1979). *La Distinction*. Paris: Editions de Minuit.

- Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69-72.
- Bourdieu, P. (2002). *La domination masculine*. Paris: Seuil.
- Bourgeois, E. (1996). Identité et apprentissage. *Education permanente*, 3(128), 27-35.
- Bourgeois, E. (1998). Apprentissage, motivation et engagement en formation. *Education permanente*, 3(136), 101-109.
- Bourgeois, E. (2000). Le sens de l'engagement en formation. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 87-107). Paris: PUF.
- Bourgeois, E. (2006). Tensions identitaires et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 65-120). Paris: L'Harmattan.
- Bourgeois, E., & Frenay, M. (2001). Apprendre en groupe. Rôle de l'asymétrie et de l'argumentation. In C. Solar (Ed.), *Le groupe en formation des adultes* (pp. 99-114). Bruxelles: De Boeck.
- Bourguin, G., & Derycke, A. (2005). Systèmes Interactifs en Co-évolution Réflexions sur les apports de la Théorie de l'Activité au support des Pratiques Collectives Distribuées. *Revue d'Interaction Homme Machine*, 6(1), <http://www-lil.univ-littoral.fr/~bourguin/pagesweb/articles/Bourguin_SlenCoevolution.pdf>
- Boutinet, J.-P. (1990/2005). *Anthropologie du projet*. Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P. (1995/2006). *Psychologie de la vie adulte*. Paris: PUF.
- Boutinet, J.-P. (1998). L'engagement des adultes en formation et ses formes de légitimation. *Education permanente*, 3(136), 91-100.
- Boutinet, J.-P. (1999). Vie adulte en formation permanente: de la notion au concept. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 169-188). Paris: Dunod.
- Boutinet, J.-P. (2004). Que savons-nous sur cet adulte qui part en formation? *Savoirs*(4), 11-49.
- Boutinet, J.-P. (2006). L'adulte et son autoformation: un sujet, un individu ou une personne? *Education permanente*, 3(168), 89-99.
- Brémond, J., & Gélédan, A. (1984). *Dictionnaire des théories et mécanismes économiques*. Paris: Hatier.
- Breten, A. (1999). Dispositif, médiation, créativité: petite généalogie. In G. Jacquinot & L. Monnoyer (Eds.), *Le dispositif. Entre usage et concept*. (pp. 33-47). Paris: Hermès.
- Breton, P. (2000). *Le culte de l'Internet, une menace pour le lien social?* Paris: La Découverte.
- Brillaud, A. (1998). Enjeux des apprentissages et représentations sociales de l'avenir. *Education permanente*, 3(136), 69-78.
- Brocard, C., & Fournier, C. (2003). Les femmes salariées et la formation continue. *Actualité de la formation permanente*(183), 35-39.
- Bronckart, J.-P., & Bulea, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 105-134). Paris: PUF.
- Bru, M. (2004). Pratiques enseignantes à l'Université: opportunité et intérêt des recherches. In E. Annot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 17-36). Paris: L'Harmattan.

- Brugvin, M. (2005). *Formations ouvertes et à distance. Développer les compétences à l'autoformation*. Paris: L'Harmattan.
- Carré, P. (1998). Motifs et dynamiques d'engagement en formation. Synthèse d'une étude qualitative de validation auprès de 61 adultes en formation professionnelle continue. *Education permanente*, 3(136), 119-131.
- Carré, P. (2003). Introduction : Regards croisés sur une notion plurielle. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 27-36). Paris: Lavoisier.
- Carré, P., Clénet, J., d'Halluin, C., & Poisson, D. (1999). Ingénierie pédagogique et formations ouvertes. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et de la formation* (pp. 379-400). Paris: Dunod.
- Carré, P., Moisan, A., & Poisson, D. (2002/1997). *L'autoformation. Psychopédagogie. Ingénierie. Sociologie*. Paris: PUF.
- Causser, J.-Y. (2005). Les enjeux sociaux de la formation professionnelle continue. *Revue des sciences religieuses*, 79(3), 328-333.
- Cauvin, M., & Lacombe, J. (1999). De l'université ouverte à l'université virtuelle. *Revue internationale d'éducation*(23), 143-154.
- Chabaud-Richter, D., & Gardey, D. (2004). Technique et genre. In H. Hirata, F. Laborie, H. Le doaré & D. Senotier (Eds.), *Dictionnaire critique du féminisme* (pp. 228-233). Paris: PUF.
- Chanal, V. (2000). Communautés de pratique et management par projet: A propos de l'ouvrage de Wenger (1998) *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. *M@n@gement*, 3(1), 1-30.
- Chaptal, A. (2002). E-learning: Comme le berger qui criait au loup. *Dossiers de l'ingénierie éducative*(38), 60-62.
- Chaptal, A. (2003). Réflexion sur les technologies éducatives et les évolutions des usages: le dilemme constructiviste. *Distances et savoirs*, 1(1), 121-147.
- Chaptal, A. (2005). *L'expérience américaine d'utilisation du numérique dans l'enseignement supérieur*. Retrieved 02.08.2007, from <<http://erte.mshparisnord.org/>>
- Charlet, G. (1998). L'engagement intentionnel en formation de publics de "bas niveaux de qualification". *Education permanente*, 3(136), 111-117.
- Charlier, B. (2000). Comment comprendre les nouveaux dispositifs de formation? In S. Alava (Ed.), *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation?* (pp. 81-97). Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, B., Bonamy, J., & Saunders, M. (2003). Apprivoiser l'innovation. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie* (pp. 43-68). Bruxelles: De Boeck.
- Charlier, B., Daele, A., & Deschryver, N. (2002). Vers une approche intégrée des technologies de l'information et de la communication dans les pratiques d'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(2).
- Charlier, B., & Henri, F. (2007, septembre). *Le design participatif pour des solutions adaptées à l'activité des communautés de pratique*. Paper presented at the AREF, Strasbourg.
- Choplin, H., & Paquelin, D. (2003). *Campus numérique et innovation pédagogique*. Paris: MENRT.

- Ciussi, M. (2007, septembre). *Dynamique des liens sociaux à distance: Genèse des formes et processus observables*. Paper presented at the AREF, Strasbourg.
- Clanet, J. (2004). "Que se passe-t-il en cours?" Eléments de description des pratiques enseignantes à l'université. In E. Annot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 93-125). Paris: L'Harmattan.
- Clot, Y. (1989, avril). *L'autre illusion biographique*. Retrieved 12.05.2007, from <<http://enquete.revues.org/document99.html>>
- Cohendet, P. (2003). La production de connaissances: un modèle fondé sur les communautés. In B. Ancori & P. Cohendet (Eds.), *Economies fondées sur la connaissance et nouveaux espaces d'expertise. La place et le rôle de l'université* (pp. 24-55). Strasbourg: ULP.
- Cohendet, P., & Bénézech, D. (2003). Interactions et coordination inter-mondes, ou l'évolution professionnalisante de l'enseignement supérieur. In B. Ancori & P. Cohendet (Eds.), *Economies fondées sur la connaissance et nouveaux espaces d'expertise. La place et le rôle de l'université* (pp. 191-223). Strasbourg: ULP.
- Colardyn, D. (2003). Développer ses compétences: du slogan aux pratiques? L'environnement institutionnel de la formation tout au long de la vie. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 11-27.
- Collet, I., & Mosconi, N. (2006). Genre et autoformation: le cas de l'informatique. *Education permanente*, 3(168), 137-148.
- Correia, M. (2004, septembre). *Formation: de nouveaux droits. Quelle place à l'initiative individuelle?* Paper presented at the Les évolutions de la formation professionnelle continue, Paris.
- Cros, F. (1997). L'innovation en éducation et en formation. *Revue Française de Pédagogie*(118), 127-175.
- Cros, F. (2002). L'innovation en éducation et en formation: topiques et enjeux. In N. Alter (Ed.), *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire* (pp. 213-240). Paris: La Découverte & Syros.
- Crozier, M., & Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système*. Paris: Seuil.
- Cuban, L. (1983). *Teachers ans Machines: The classroom use of technology since 1920*. New York: teacher's College Press.
- Cuban, L. (1993). Computers Meet Classroom: Classroom Wins. *Teachers College*, 95(2), 185-210.
- Daele, A. (2005). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle: une étude exploratoire. *Symposium SYMFONIC*(Amiens).
- Daele, A. (2007, septembre). *Enseignants et listes de discussion: rapports à la communauté et "micro-culture"*. Paper presented at the Congrès international AREF, Strasbourg.
- Daele, A., & Lusalusa, S. (2003). Quels nouveaux rôles pour les formateurs d'enseignants? In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie* (pp. 141-147). Bruxelles: De Boeck.
- Daune-Richard, A.-M. (1998). Qualifications et représentations sociales. In D. M. Magaret (Ed.), *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail* (pp. 47-58). Paris: La Découverte.

- Dauty, F. (2007). La nomenclature des niveaux de formation constitue-t-elle un système de repères obsolète? In F. Maillard & J. Rose (Eds.), *Les diplômes de l'éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux* (pp. 281-295). Marseille: Céreq.
- Dawn Blum, K. (1998). Gender Differences in CMC-based Distance Education. *Feminista!*, 2(5).
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien, 1. Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- De Coninck, F. (2000). La formation: entre ancrage dans un passé et visée d'un avenir. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 155-185). Paris: P.U.F.
- De Lièvre, B., & Depover, C. (2007, juin). *Analyse des communications électroniques au sein de paires de niveau différencié*. Paper presented at the colloque EIAH 2007, Lausanne.
- De Lièvre, B., Depover, C., & Dillenbourg, P. (2005). Quelle place accordée au tuteur système et au tuteur humain dans un processus d'industrialisation? *Distances et savoirs*, 3, 157-181.
- De Lièvre, B., Depover, C., Quintin, J.-J., & Decamps, S. (2003, avril). *Les représentations a priori et a posteriori du tutorat à distance*. Paper presented at the colloque EIAH 2003, Strasbourg.
- De Montlibert, C. (2003). La modernisation à rebours des Universités. *Raisons d'Agir*.
- De Singly, F. (2005/2007). *L'individualisme est un humanisme*: L'Aube.
- De Vries, E. (2001). Les logiciels d'apprentissage: panoplie ou éventail? *Revue Française de Pédagogie*(137), 105-116.
- De Vries, E., & Baille, J. (2006). Apprentissage: Référents théoriques pour les EIAH. In M. Grandbastien & J.-M. Labat (Eds.), *Environnements informatiques pour l'apprentissage humain* (pp. 27-46). Paris: Lavoisier.
- Deauvieux, J. (2003). Genèse du rapport à l'activité enseignante: le poids de la discipline et du genre. *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ere nouvelle*, 36(4), 91-106.
- Debon, C. (2002, avril). *Ressources techniques et ressources humaines en formation individualisée à distance : leurs rôles dans leurs apprentissages et le pouvoir d'autodirection des apprenants*. Paper presented at the Globalisme et pluralisme, Montréal.
- Debon, C. (2006). Autoformation et modèles pédagogiques repérables dans les formations médiatisées. *Education permanente*, 3(168), 161-173.
- Dejours, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris: INRA.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris: Editions de Minuit.
- Deliège, R. (2001). *Introduction à l'anthropologie structurale*. Paris: Seuil.
- Delors, J. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans*. Paris: Odile Jacob.
- Demaizière, F. (2002). Analyse de deux thèses récentes. *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, 5(1), 93-98.
- Demaizière, F., & Cord-Maunoury, B. (2003). Une professionnalisation des acteurs de la formation: formateurs et chefs de projet. *Distances et savoirs*, 1(4), 533-550.
- Demazière, D., & Dubar, C. (1997/2004). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récits d'insertion*. Laval: Les Presses de l'Université de Laval.

- Depover, C., De Lièvre, B., & Deschryver, N. (1999, octobre). *Pour une refonte des modèles d'usage d'internet pour l'enseignement : quelques exemples de dispositifs adaptés à la formation universitaire*. Paper presented at the XIIe Colloque du CIPTE, Montréal.
- Depover, C., Giardina, M., & Marton, P. (1998). *Les environnements d'apprentissage multimédia. Analyse et conception*. Paris: L'Harmattan.
- Derycke, A. (2002). Sept questions sur le E-learning: vers une problématique nouvelle pour la recherche? In G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Les technologies en éducation, Perspectives de recherche et questions vives* (pp. 27-39). Paris.
- Deschênes, A.-J., Gagné, P., Bilodeau, H., Dallaire, S., Pettigrew, F., Beauchesne-Rondeau, M., et al. (2004). Le tutorat à distance: qu'en pensent les étudiants, les tuteurs et les concepteurs? Une étude de cas. *Distances et savoirs*, 2(3), 234-253.
- Desjeux, D. (2002). L'innovation entre acteur, structure et situation. In N. Alter (Ed.), *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire* (pp. 41-61). Paris: La Découverte & Syros.
- Develotte, C., & Mangenot, F. (2004). Tutorat et communauté dans un campus numérique non collaboratif. *Distances et savoirs*, 2(3), 309-333.
- D'Halluin, C., & Loonis, M. (1999). Les formations ouvertes et à distance. *Revue des sciences de l'éducation*(23), 107-116.
- Dieumegard, G., Clouaire, P., & Leblanc, S. (2006). L'organisation de l'activité d'étude en e-formation. La difficile synchronisation des acteurs. *Distances et savoirs*, 4(2), 201-222.
- Dieuzeide, H. (1994). *Les nouvelles technologies*. Paris: Nathan.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., & Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage: e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson & A. Sentini (Eds.), *Pédagogies.Net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (pp. 11-47). Montréal: Presses Universitaires du Québec.
- Docq, F., & Daele, A. (2003). De l'outil à l'instrument : des usages en émergence. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 113-128). Bruxelles: De Boeck.
- Drosile vasconcellos, M. (2003). L'éducation, la formation et la dynamique sociale de l'emploi. *Revue Française de Pédagogie*(144), 105-130.
- Dubar, C. (1984/2004). *La formation professionnelle continue*. Paris: La Découverte.
- Dubar, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*(XXXIII), 505-529.
- Dubar, C. (1994). L'insertion comme articulation temporelle du biographique et de structurel. *Revue française de sociologie*, XXXV, 283-291.
- Dubar, C. (1996). Usages sociaux et sociologiques de la notion d'identité. *Education permanente*, 3(128), 37-44.
- Dubar, C., & Gadéa, C. (1998). Evolution de la promotion sociale et dynamique des formes identitaires. *Education permanente*, 3(136), 79-89.
- Dubar, C., & Gadéa, C. (1999). Sociologie de la formation post-scolaire. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (pp. 127-143). Paris: Dunod.

- Duchâteau, C. (2002). Mais qu'est la didactique de l'informatique devenue? In G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Les technologies en éducation, Perspectives de recherche et questions vives* (pp. 47-57). Paris.
- Dumazedier, J. (2002). *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation*. Lyon: Chronique sociale.
- Dumontier, F., Guillemot, D., & Méda, D. (2002). L'évolution des temps sociaux au travers des enquêtes Emploi du temps. *Economie et statistique*(352-353), 3-14.
- Durand, M., Saury, J., & Sève, C. (2006). Apprentissage et configuration d'activité: une dynamique ouverte des rapports sujets-environnements. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 61-83). Paris: PUF.
- Duran-Delvigne, A., & Duru-Bellat, M. (1998). Mixité scolaire et construction du genre. In *Les nouvelles frontières de l'inégalité. Hommes et femmes sur le marché du travail* (pp. 83-92). Paris: La Découverte.
- Eneau, J. (2005). *La part d'autrui dans la formation de soi. Autonomie, Autoformation et Réciprocité en Contexte Organisationnel*. Paris: L'Harmattan.
- Engeström, Y. (2006). L'interagentivité orientée-objet: vers une compréhension de l'intentionnalité collective dans les activités distribuées. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 135-171). Paris: PUF.
- Estrade, M.-A., & Minni, C. (1996). La hausse du niveau de formation. La durée des études a doublé en cinquante ans. *INSEE Première*(488).
- Eurydice. (2000). *Vingt années de réformes dans l'enseignement supérieur en Europe: de 1980 à nos jours*. Retrieved 10.03.2007, from <http://www.eurydice.org/ressources/eurydice/pdf/008DN/008_FR_FR.pdf>
- Fabre, M. (2000). La question du sens en formation. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 127-137). Paris: PUF.
- Fageul, A. (1999). Télévision: l'âge d'or des dispositifs. 1969-1983. In G. Jacquinet & L. Monnoyer (Eds.), *Le dispositif. Entre usage et concept. Hermès* (pp. 123-130). Paris: Hermès.
- Faith, K. (1988). *Toward New Horizons for women in Distance Education*. London: Routledge.
- Fan, T.-S., & Li, Y.-C. (2004). Gender issues and computers: college computer science education in Taiwan. *Computers & Education*(44), 285-300.
- Feertchak, H. (1998). Motivations, valeurs et horizon temporel. *Education permanente*, 3(136), 183-190.
- Felouzis, G. d. (2003). *Les mutations actuelles de l'Université*. Paris: PUF.
- Fenouillet, F., & Déro, M. (2006). Le e-learning est-il efficace ? Une analyse de la littérature anglo-saxonne. *Savoirs*(12), 87-100.
- Féréol, G. (2000). *Lexique des sciences sociales*. Paris: HER.
- Feutrie, M. (2002). Une formation tout au long de la vie qui combatte l'exclusion sociale. Un enjeu pour les universités européennes. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 4(1), 25-34.
- Fichez, E. (2002). L'innovation pédagogique au risque de l'industrialisation. *Education permanente*, 3(152), 171-183.

- Fichez, E., & Varga, R. (2006). *Plate-forme collaborative "Postnuke": Dynamiques de co-construction et co-évolution*. Paper presented at the Jocair'2006, Amiens.
- Fijalkow, Y., & Fijalkow, E. (2004). Le DAEU, un bac pour adultes. *Ville-Ecole-Intégration Enjeux*(136), 158-171.
- Flichy, P. (1995). *L'innovation technique. Récents développements en sciences sociales. Vers une nouvelle théorie de l'innovation*. Paris: La Découverte.
- Flichy, P. (2001). *L'imaginaire d'Internet*. Paris: La Découverte.
- Fond-Harmant, L. (1995). Approche biographique et retour aux études. *Education permanente*, 4(125), 7-26.
- Forté, M., & Triby, E. (2000). Des temps de la production aux temps de la formation. In M. Francis; & T. Emmanuel (Eds.), *Temps de travail, Temps de vie* (pp. 49-65). Strasbourg: PUS.
- Fossé-Poliak, C. (1992). *La vocation d'autodidacte*. Paris: L'Harmattan.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Saint-Amand: Gallimard.
- Fourmier, C. (2001). Hommes et femmes salariés face à la formation continue. Des inégalités d'accès qui reflètent les niveaux de qualification et les conditions familiales. *Bref*(179).
- Gabriel, P. (1998). Enseignement et informatique pour tous: où en sommes-nous? *Revue Française de Pédagogie*(124), 99-108.
- Galatanu, O. (2006). Du cinétisme de la signification lexicale. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 85-104). Paris: PUF.
- Galisson, A., Lemarchand, S., & Choplin, H. (2004). Concevoir et utiliser les formations ouvertes et à distance. Quelles nouvelles compétences pour l'enseignant? *Distances et savoirs*, 2(1), 77-92.
- Galland, O., & Rouault, D. (1996). Des études supérieures inégalement rentables selon les milieux sociaux. *INSEE Première*(469).
- Gauron, A. (2001). Quelles politiques pour l'emploi? Qualification, formation, emploi. *Cahiers Français*, 96-97.
- George, P. (1999). Using Cooperative Learning in the College Classroom. *The NEA Higher Educational Journal*, 33-38.
- Gérard, F. (2002). Enjeux et réflexion autour des compétences. *Actualité de la formation permanente*(180), 16-21.
- Gérard, S. (2003). Who are the actors in the government of French universities? The paradoxical victory of deliberative leadership. *Higher education*(45), 71-89.
- Glikman, V. (1997). Quand les formations d'adultes "surfent" sur les nouvelles technologies. *Recherche et formation*(26), 99-112.
- Glikman, V. (2002). Apprenants et tuteurs: une approche européenne des médiations humaines. *Education permanente*, 3(152), 55-69.
- Glikman, V., & Baron, G.-L. (1991). Médias, multi-médias, technologies et formation à distance. *Perspectives documentaires en éducation*(24), 63-93.
- Goffman, E. (1953/1988a). Les ressources sûres. In Y. Winkin (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 104-113). Paris: Seuil.
- Goffman, E. (1953/1988b). L'ordre social et l'interaction. In Y. Winkin (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 186-230). Paris: Seuil.

- Goffman, E. (1957/1988). La persuasion interpersonnelle. In Y. Winkin (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 114-142). Paris: Seuil.
- Goffman, E. (1959/1973). *La mise en scène de la vie quotidienne. 1. La présentation de soi*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1964/1988). La situation négligée. In Y. Winkin (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 143-149). Paris: Seuil.
- Goffman, E. (1967/1974). *Les rites d'interaction*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1974/1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris: Les Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1981/1987). *Façons de parler*. Paris: Editions de Minuit.
- Goffman, E. (1983/1988). L'ordre de l'interaction. In Y. Winkin (Ed.), *Les moments et leurs hommes* (pp. 186-230). Paris: Seuil.
- Goux, D., & Maurin, E. (1997). *Train or Pay : Does it Reduce Inequalities to Encourage Firms to Train their Workers ?* Retrieved 11.11.2004, from <http://www.insee.fr/fr/ffc/ficdoc_frame.asp?doc_id=247&analyse=1&path=/fr/nom_def_met/methodes/doc_travail/docs_doc_travail/g9703.pdf>
- Grégori, N. (2002). La conception assistée par l'usage des nouveaux dispositifs: un point de vue interactionniste. *Education permanente*, 3(152), 121-131.
- Grevet, P. (2005). *Du rapport Quéré aux appels à projets campus numériques: quelques orientations économique-institutionnelles*. Retrieved 10.08.07, from <http://www.ifresi.univ-lille1.fr/SITE/2_Recherche/22_Programmes/ERTe/ERTe.htm>
- Grignon, C., & Passeron, J.-C. (1989). *Le savant et le populaire. Misérabilisme et populisme en sociologie et en littérature*. Paris: EHESS/Gallimard/Seuil.
- Grosjean, S. (2006). La dynamique de la relation tutorale: du lien social en construction. *Education permanente*, 4(169), 89-107.
- Guellec, D. (1999). L'innovation technologique. In P. Combemale & J.-P. Piriou (Eds.), *Nouveau manuel de sciences économiques et sociales* (pp. 71-86). Paris: La Découverte & Syros.
- Guir, R. (2002). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Bruxelles: De Boeck.
- Gutnick, F. (2006). Analyse de contenu, analyse conversationnelle, analyse linguistique du discours: entre conceptions linguistiques du sujet et paradigmes de l'identité en sciences sociales. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 229-251). Paris: L'Harmattan.
- Haeuw, F. (2002). Technologies en formation et compétences des acteurs: adaptation ou transformation? *Education permanente*, 3(152), 71-83.
- Haeuw, F. (2003). FOAD, TIC et temps: à la recherche de nouvelles articulations. *Actualité de la formation permanente*(183), 121-126.
- Hakkarainen, K., & Palonen, T. (2003). Patterns of female and male students' participation in peer interaction in computer-supported learning. *Computers & Education*(40), 327-342.
- Hammond, M. (2005). A Review of Recent Papers on Online Discussion in Teaching and Learning in Higher Education. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 9(3), <http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v9n3/v9n3_hammond.asp>.

- Havet, I. (2006). Transitions dans la vie adulte et médiation. In F. Danvers (Ed.), *Modèles, concepts et pratiques en orientation des adultes* (pp. 141-177). Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Heath, C. (1969). Goffman, la notion d'engagement et l'analyse des interactions en face à face. In I. Joseph & al. (Eds.), *Le parler frais d'Erving Goffman* (pp. 245-256). Paris: Editions de Minuit.
- Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A. R. Kaye (Ed.), *Collaborative learning through computer conferencing. The Najaden Papers* (pp. 117-135). New York: Springer.
- Henri, F. (2003). Les campus virtuels, pourquoi et comment. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie* (pp. 71-79). Bruxelles: De Boeck.
- Henri, F., & Charlier, B. (2005). *L'analyse des forums de discussion. Pour sortir de l'impasse*. Paper presented at the Symposium Symfonic, Amiens.
- Henri, F., Charlier, B., & Peraya, D. (2006). *Les forums de discussion en milieu éducatif, témoignages sur la pratique de recherche*. Paper presented at the Jocair'2006, Amiens.
- Hert, P. (1999). Internet comme dispositif hétérotopique. In G. Jacquinet & L. Monnoyer (Eds.), *Le dispositif. Entre usage et concept*. (pp. 93-107). Paris: Hermès.
- Hoggart, R. (1957/1970). *La culture du pauvre (édition originale, 1957, The Uses of Literacy)*. Paris: Editions de Minuit.
- Jacquinet, G. (1993). Apprivoiser la distance et supprimer l'absence? ou les défis de la formation à distance. *Revue Française de Pédagogie*(102), 55-67.
- Jacquinet, G., & Choplin, H. (2002). La démarche dispositive aux risques de l'innovation. *Education permanente*, 3(152), 185-197.
- Jaillet, A. (2004). *L'école à l'ère numérique*. Paris: L'Harmattan.
- Jaillet, A. (2005, novembre). *E-learning : clarifications et perspectives de recherche*. Paper presented at the Colloque Euroméditerranéen et Africain pour l'approfondissement de la formation à distance (CEMAFORAD), Bejaia (Algérie), <<http://elearning.freezee.org/semaforad2/Actes/Index.htm>>.
- Jaillet, A. (2006, juin). *De la nécessité à la possibilité du E-Learning. Conférence inaugurale*. Paper presented at the Forum Européen E-Learning, Mons.
- Jaillet, A. (2007, mars). *Formation Ouverte et à Distance et Web TV*. Paper presented at the Conférence E-Motion, Strasbourg.
- Jallade, J.-P. (2002). Les universités entre l'utopie sociale et les pratiques de terrain. *Politiques d'éducation et de formation. Analyses et comparaisons internationales*, 11-24.
- Janssen Reinen, I., & Plomp, T. (1997). Information Technology and Gender Equality : a contradiction in Terminis ? *Computers & Education*, 28(2), 65-78.
- Jézégou, A. (2002). Formations ouvertes et autodirection: pour une articulation entre libertés de choix et engagement cognitif de l'apprenant. *Education permanente*, 3(152), 43-53.
- Joab, M., Guin, D., & Trouche, L. (2003, avril). *Conception et réalisation de ressources pédagogiques vivantes: des ressources intégrant les TICE*. Paper presented at the colloque EIAH 2003, Strasbourg.
- Jonnaert, P. (2002/2003). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles: De Boeck.
- Jouët, J. (2000). Retour critique sur la sociologie des usages. *Réseaux*, 4(100), 488-521.

- Kaddouri, M. (2006). Dynamiques identitaires et rapports à la formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 121-145). Paris: L'Harmattan.
- Kalogiannakis, M. (2004). *Réseaux pédagogiques et communautés virtuelles: de nouvelles perspectives pour les enseignants*. Paris: L'Harmattan.
- Kaufmann, J.-C. (1992). *La Trame conjugale*. Paris: Nathan.
- Kaufmann, J.-C. (1996/2001). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Kerlan, A. (2003). *Philosophie pour l'éducation. Le compagnonnage philosophique en éducation et formation*. Paris: ESF.
- Kerr, R. (1997). Apprendre sa vie durant. La formation continue dans les entreprises. *INSEE Première*(512).
- Kirch, M., & Lefebvre, M. (2003). Conceptions d'enseignants-chercheurs sur l'enseignement universitaire et le rôle de l'université. In B. Ancori & P. Cohendet (Eds.), *Economies fondées sur la connaissance et nouveaux espaces d'expertise. La place et le rôle de l'université* (pp. 236-250). Strasbourg: ULP.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2002). The Sociability of Computer-Supported Collaborative Learning Environments. *Educational Technology & Society*, 5(1), 8-22.
- Labelle, J.-M. (2005). L'éducation, une mutuelle transhumance. *Revue des sciences religieuses*, 79(3), 318-327.
- Lancieri, L. (2001). *Métrologie et modélisation de l'activité des forums de discussions*. Paper presented at the Symposium Symfonic, Amiens.
- Landry, P. (2003). Autoformation, autonomie et changement de paradigme : l'enseignement supérieur face aux TIC. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Lavoisier.
- Laurillard, D. (2007, septembre). *Technology in the service of our educational ambitions: Bringing it into the mainstream*. Paper presented at the 12th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, Cambridge.
- Le Boterf, G. (2003). L'ingénierie: concevoir des dispositifs dans des environnements complexes et évolutifs. *Education permanente*, 4(157), 53-61.
- Le Boucher, E. (2007). Entrer dans le siècle. *Le Monde dossiers et documents*(363), 1.
- Le Goff, J.-P. (2003). Ingénierie: peut-on en finir avec la confusion? *Education permanente*, 4(157), 89-94.
- Le Meur, G. (1993). Quelle autoformation par l'autodidaxie ? *Revue Française de Pédagogie*(102), 35-43.
- Le Meur, G. (1998). *Les nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation*. Lyon: Chronique sociale.
- Le Ny, J.-F. (1996). Situation. In H. Bloch, A. Gallo, P. Leconte, J.-F. Le Ny, J. Postel, M. Moscovici, M. Reuchlin & E. Vurpillot (Eds.), *Grand dictionnaire de la psychologie (1991)* (pp. 723). Paris: Larousse.
- Lebrun, M. (2003). L'innovation au quotidien. Récit d'un projet. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 21-41). Bruxelles: De Boeck.
- Lecointe, M. (2004). L'inappréciable université. In E. Annoot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 109-222). Paris: L'Harmattan.

- Lecomte, J. (2004). Croire à son efficacité augmente ses chances de réussite. *Actualité de la formation permanente* (189), 73-79.
- Legros, D., & Crinon, J. (2002). *Psychologie des apprentissages et multimédia*. Paris: Armand Colin.
- Li, N., & Kirkup, G. (2007). Gender and cultural differences in Internet use: A study of China and the UK. *Computers & Education*, 48(2), 301-307.
- Liétard, B. (1999). La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation? In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 453-469). Paris: Dunod.
- Light, P., & Light, V. (1999). Analysing asynchronous learning interactions. Computer-mediated communication in a conventional undergraduate setting. In K. Littleton & P. Light (Eds.), *Learning with computer. Analysing productive interaction* (pp. 162-178). London: Routledge.
- Linard, M. (1990/1996a). *Des machines et des hommes*. Paris: L'Harmattan.
- Linard, M. (1996b). Nouvelles technologies et formation. *Sciences Humaines*(Hors série n°12).
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. *Education permanente*, 3(152), 143-154.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies: enjeux et paradoxes de l'autonomie. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 241-263). Paris: Lavoisier.
- Linhart, R. (1978). *L'Etabli*. Paris: Editions de Minuit.
- Littleton, K. (1999). Productivity through interaction. An overview. In K. Littleton & P. Light (Eds.), *Learning with computer. Analysing productive interaction* (pp. 179-194). London: Routledge.
- Liu, M. (1983). *Approche socio-technique de l'organisation*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lochard, G. (1999). Parcours d'un concept dans les études télévisuelles. Trajectoires et logiques. In G. Jacquinet & L. Monnoyer (Eds.), *Le dispositif. Entre usage et concept. Hermès* (pp. 143-151). Paris: CNRS.
- Luttringer, J.-M. (1999). Droit et institution de la formation. In P. Carré & C. Pierre (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 59-73). Paris: Dunod.
- Maigret, E. (2003/2007). *Sociologie de la communication et des médias*. Paris: Armand Colin.
- Maltais, M., & Deschênes, A.-J. (2006). *Formation à distance et accessibilité*. Québec: Télé Université.
- Mangenot, F. (2002, décembre). *Écriture collective par forum sur le Web : un nouveau genre d'écrit universitaire ?* Paper presented at the Les défis du Web, Lyon.
- Marot, J.-C., & Daringe, A. (1996). *La téléformation*. Retrieved 1.03.07, from <http://www.teleform.org/html/la_formation_mediatee_histor.html>
- Marquet, P., & Dinet, J. (2003, avril). *Un cartable numérique au lycée: éléments de sa genèse instrumentale chez les enseignants et les élèves*. Paper presented at the colloque EIAH 2003, Strasbourg.
- Marquet, P., & Dinet, J. (2004). Les premiers usages d'un cartable numérique par les membres de la communauté scolaire: un exemple en lycée. *Revue Française de Pédagogie*(146), 79-90.

- Marquet, P. (2007). Une rétrospective des TIC dans l'enseignement : vers la convergence des pratiques d'EAD et d'enseignement en présence. In E. Triby & E. Heilmann (Eds.), *À distance. Apprendre, travailler, communiquer* (pp. 91-104). Strasbourg: PUS.
- Marquet, P., & Nissen, E. (2003). La distance en formation aux langues par visioconférence: dimensions, mesures, conséquences. *ALSIC*, 6(2), 3-19.
- Martel, A. (2002). *Constructivisme et formation à distance. La transition des instructivismes aux constructivismes par les technologies de la communication au service de l'enseignement/apprentissage à distance*. Retrieved 12.05.2005, from <<http://mail.village.ca/refad/recherche/constructivisme/constructivisme.html>>
- Martuccelli, D. (2005). Les trois voies de l'individu sociologique. *EspacesTemps.net*, <<http://espacestemps.net/document1414.html>>.
- Maruani, M. (2003). Hommes et femmes sur le marché du travail. La parité sans l'égalité. *Actualité de la formation permanente*(183), 27-33.
- Masingue, B. (1999). Pilotage des politiques de formation. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (pp. 355-378). Paris: Dunod.
- Mayer-Smith, J., Pedretti, E., & Woodrow, J. (2000). Closing of the gender gap in technology enriched science education : a case study. *Computers & Education*(35), 51-63.
- Mc Kenna, K. Y. A., & Bargh, J. A. (1998). Coming out in the age of the Internet: Identity "demarginalization" through virtual group participation. *Journal of Personality and Social Psychology*(75), 681-694.
- Mègemont, J.-L., & Baubion-Broye, A. (2001). Dynamiques identitaires et représentations de soi dans une phase de transition professionnelle et personnelle. *Connexions*, 2(76), 15-28.
- Meirieu, P. (2003). Les voies multiples de la pédagogie. In J.-C. Rouano-Borbalan (Ed.), *Transmettre en éducation, formation et organisation* (pp. 107-123). Paris: Demos.
- Méot, T. (2001). L'industire en 2000, les industries traditionnelles ont encore du tonus. *INSEE Première*(781).
- Méot, T. (2002). L'industrie automobile, moteur de la croissance. *INSEE Première*(861).
- Meunier, J.-P., & Peraya, D. (2004). *Introduction aux théories de la communication*. Bruxelles: De Boeck.
- Meyer, S. (2004). FOAD: ambiguïtés et contradictions d'un dispositif juridique inabouti. *Education permanente*, 3(160), 7-12.
- Mialaret, G. (2004). *Les méthodes de recherche en science de l'éducation*. Paris: PUF.
- Michaudon, H. (2000). Investir dans la formation continue. *INSEE Première*(697).
- Michel, G. (2001). Repenser la pédagogie grâce aux TIC dans l'enseignement initial à l'université. *STE*(8), 379-409.
- Mignot-Gérard, S., & Musselin, C. (2001). L'offre de formation universitaire : à la recherche de nouvelles régulations. *Nouvelles régulations de l'action publique en éducation*, 2(8), 11-25.
- Miladi, S. (2006). Les campus numériques: le paradoxe de l'innovation par les TIC. *Distances et savoirs*, 4(1), 1-59.
- Millerand, F. (1998, 1999). *Usages des NTIC: les approches de la diffusion, de l'innovation et de l'appropriation*. Retrieved 20/02/2006, from <http://commposite.uquam.ca/98.1/articles/ntic_1.htm>

- Ministère de l'Éducation nationale. (2006). *Rapport du groupe de travail pour le développement des TIC dans l'éducation nationale. Plan d'actions*. Retrieved 02.01.07, from <<http://www.educnet.education.fr/chrgrt/rapport-tice-2006.pdf>>
- Minvielle, Y. (2003). Repères pour une ingénierie de formation. Inventaire d'énoncés problématiques. *Éducation permanente*, 4(157), 95-110.
- Moeglin, P. (2005). *Outils et médias éducatifs. Une approche communicationnelle*. Grenoble: PUG.
- Morin, E. (1990/2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris: Seuil.
- Morin, P. (2003). Formation ouverte et à distance, vers la dimension économique. État des lieux et perspectives. *Distances et savoirs*, 1(4), 551-565.
- Moscovici, S., & Buschini, F. (2003). *Les méthodes en sciences humaines*. Paris: PUF.
- Nel, N. (1999). Des dispositifs aux agencements télévisuels (1969-1983). In G. Jacquinet & L. Monnoyer (Eds.), *Le dispositif. Entre usage et concept*. Hermès (pp. 131-141). Paris: CNRS.
- Neuville, S., & Van Dam, D. (2006). Images de soi, motivation et engagement en formation. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 147-183). Paris: L'Harmattan.
- Nicole, A. (2002). L'informatique en éducation entre science et technique. In G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Les technologies en éducation, Perspectives de recherche et questions vives* (pp. 177-189). Paris.
- Nissen, E. (2004). Expérimentation et présupposés pédagogiques d'un dispositif d'enseignement des langues à distance intégrant le travail de groupe. *Ela*, 2(134), 191-204.
- Nizet, J., & Rigaux, N. (2005). *La sociologie de Erving Goffman*. Paris: La Découverte.
- O'Farrell, S. (1999). Flexibilité, accessibilité et individualisation. *Revue internationale d'éducation*(23), 37-46.
- Olcott, D., & Hardy, D. (2006). *Dancing on the Glass Ceiling. Women, Leadership, and Technology*. Madison (US): Atwood.
- Olivier-Utard, F. (2003). La dynamique d'un double héritage: un siècle de relations université-entreprises à Strasbourg. In B. Ancori & P. Cohendet (Eds.), *Economies fondées sur la connaissance et nouveaux espaces d'expertise. La place et le rôle de l'université* (pp. 88-107). Strasbourg: ULP.
- Ollivier, B., & Thibault, F. (2004). Technologies, éducation et formation. *Hermès*(38), 191-197.
- Orlikowski, W. J. (2003). L'utilisation donne sa valeur à la technologie. *Les Echos, dossier l'art du management de l'information : le facteur humain*.
- Paavola, S., Lipponen, L., & Hakkarainen, K. (2002). *Epistemological Foundations for CSCL: A Comparison of Three Models of Innovative Knowledge Communities*. Paper presented at the Computer Support for Collaborative Learning: Foundations for a CSCL Community, Proceedings of: CSCL 2002, Boulder, Colorado, USA.
- Pagès, M. (1970/1984). *La vie affective des groupes. Esquisse d'une théorie de la relation humaine*. Paris: Bordas.
- Palazzeschi, Y. (1999). Histoire de la formation post-scolaire. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 19-40). Paris: Dunod.

- Papert, S. (2003, avril). *Vingt-cinq années d'EIAH. Entretien avec Seymour Papert, conférencier invité, mené par Alain Jaillet*. Paper presented at the colloque EIAH 2003, Strasbourg.
- Papi, C. (2004). *Sur les pas de l'égalité ? Mémoire de DEA en sciences du travail sous la direction de Causer, J.-C.; Crézé, F. et Raphaël, F.* Unpublished manuscript, Strasbourg.
- Papi, C. (2005, novembre). *Entre idéologies et pédagogies : quels rôles pour les technologies éducatives dans le champ de la formation ?* Paper presented at the Colloque Euro Méditerranéen et Africain d'Approfondissement de la FORMation A Distance (CEMAFORAD), Béjaia (Algérie), <<http://elearning.freezee.org/semadorad2/Actes/Index.htm>>.
- Papi, C. (2006a, septembre). *How social affective background influences open and distance learning ?* Paper presented at the International Council for open and Distance Education, Associacao Brasileira de Educacao a Distancia, Rio de Janeiro (Brésil).
- Papi, C. (2006b, avril). *La formation tout au long de... quelles vies ?* Paper presented at the 8e Biennale internationale de l'éducation et de la formation, Lyon, <<http://www.inrp.fr/biennale/8biennale/contrib/affich.php?&num=248>>.
- Papi, C. (2006c, mars). *Quels chemins pour les savoirs en formation à distance ?* Paper presented at the Journées des humanités, Mulhouse.
- Papi, C. (2007a). Du pensé au vécu ou le dispositif vu au jour de l'activité. *Questions vives " Dispositifs et situations, quelles articulations en éducation ? "* 4(8), 39-48.
- Papi, C. (2007b, mai). *Uzaktan egitimde iletisimin rolü nedir ?* Paper presented at the Uzaktan egitimde iletisimin rolü nedir ?, Canakkale (Turquie), <<http://bots.comu.edu.tr/turkce/bildiriler.pdf>>.
- Papi, C., & Büyükaslan, A. (2007). Développements de la formation à distance en France et en Turquie : vers quel droit à l'éducation ? *Information Sciences for Decision Making*, <<http://isd.m.univ-tln.fr/PDF/isd29/PAPI.pdf>>.
- Papi, C., & Marquet, P. (2007, septembre). *Approaches to using technology in distance learning*. Paper presented at the 12th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, Cambridge, <<http://www2.open.ac.uk/r06/conference/CambridgeConferencePapers3.pdf>> 68-73.
- Paquelin, D. (2002). Usages de dispositifs de formation en ligne description et analyse. In L. M. Georges (Ed.), *Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage* (pp. 179-201). Paris: L'Harmattan.
- Paquelin, D. (2004a). *Le géomètre et le funambule : Le tutorat à distance, un entre-deux socio-industriel*. Paper presented at the Colloque EIFAD.
- Paquelin, D. (2004b). Le tutorat : accompagnement de l'actualisation du dispositif. *Distances et savoirs*, 2(3), 157-181.
- Paquelin, D., Audran, J., Choplin, H., Hryshchuk, S., & Simonian, S. (2006). Campus numérique et innovation pédagogique: 'hypothèse de la territorialisation. *Distances et savoirs*, 4(2), 365-395.
- Passeron, J.-C. (1982). L'inflation des diplômes. *Revue française de sociologie*, 23(4), 551-584.

- Pastré, P. (2000). Conceptualisation et herméneutique: à propos d'une sémantique de l'action. In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 45-60). Paris: PUF.
- Peeters, H. C., Philippe. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. In G. Jacquinet & L. Monnoyer (Eds.), *Le dispositif. Entre usage et concept. Hermès* (pp. 15-23). Paris: CNRS.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation: le campus virtuel. In G. Jacquinet & L. Monnoyer (Eds.), *Le dispositif. Entre usage et concept. Hermès* (pp. 153-165). Paris: CNRS.
- Peraya, D. (2003). De la correspondance au virtuel: formation à distance et dispositifs médiatiques. In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie* (pp. 79-91). Bruxelles: De Boeck.
- Peraya, D. (2006a). Apprendre en présence et à distance: une définition des dispositifs hybrides. In B. Charlier, N. Deschryver & D. Peraya (Eds.), *Distances et savoirs* (Vol. 4, pp. 469-496).
- Peraya, D. (2006b). *Communication et formation médiatisées dans l'enseignement supérieur universitaire : l'émergence des dispositifs hybrides et comment en rendre compte ?* Paper presented at the XXIIIe congrès de l'AIPU, Monastir.
- Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage*. Paris: Gallimard.
- Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance*. Paris: L'Harmattan.
- Perrot, M. (2006). *Mon histoire des femmes*. Paris: Seuil.
- Pery, N. (1999). La formation professionnelle: diagnostics, défis et enjeux. In *Livre Blanc, contribution du Secrétariat d'Etat aux Droits des Femmes et à la Formation Professionnelle*.
- Pfefferkorn, R. (2004). Filières de formation sexuées, métiers "féminins" et politiques de mixité professionnelle. In R. Rogers (Ed.), *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents* (pp. 163-179). Paris: ENS.
- Piolat, A. (2002). *La recherche documentaire. Manuel à l'usage des étudiants, doctorants et jeunes chercheurs*. Marseille: Solal.
- Pleck, J. (1999). Work and Family. *Scientific American Presents*, 38-43.
- Poliak, C. (1992). *La vocation d'autodidacte*. Paris: L'harmattan.
- Postic, M. (1986). *La relation éducative*. Paris: PUF.
- Poteaux, N. (2003). L'autoformation à l'université: de quelques éléments dialectiques. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris: Lavoisier.
- Pothier, M. (2003). *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Paris: Orphys.
- Prost, A. (1981/2004). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation depuis 1930*. Paris: Perrin.
- Proulx, S. (2001). *Usages des technologies d'information et de communication: reconsidérer le champ d'étude?* Paper presented at the Actes du XIIe Congrès national des sciences de l'information et de la communication, Paris.
- Proulx, S. (2002). *Les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir*. Paper presented at the Acte du colloque COREVI.
- Puimatto, G. (2002). TICE: Le risque de fracture pédagogique. In G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Les technologies en éducation, Perspectives de recherche et questions vives* (pp. 133-139). Paris.

- Quéré, L. (2006). L'environnement comme partenaire. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 7-29). Paris: PUF.
- Quéré, M. (2002). Regard rétrospectif sur l'histoire du logiciel éducatif et sur la réalité du système éducatif français: un mariage difficile. In G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Les technologies en éducation, Perspectives de recherche et questions vives* (pp. 145-152). Paris.
- Quintin, J.-J., Depover, C., & Degache, C. (2005, mai). *Le rôle du scénario pédagogique dans l'analyse d'une formation à distance*. Paper presented at the colloque EIAH 2005, Montpellier.
- Quivy, R., & Van Campenhoudt, L. (1995). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris: Armand Colin.
- Rabardel, P. (1999). Le langage comme instrument ? Eléments pour une théorie instrumentale élargie. In Y. Clot (Ed.), *Avec Vygotsky* (pp. 241-265). Paris: La Dispute.
- Rabardel, P. (2005a). Instrument subjectif et développement du pouvoir d'agir. In P. Rabardel & P. Pastré (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement* (pp. 11-30). Toulouse: Octares.
- Rabardel, P. (2005b). Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. In R. Teulier & P. Lorino (Eds.), *Colloque du Cerisy : Entre connaissance et organisation : l'activité collective. L'entreprise face au défi de la connaissance* (pp. 251-265). Paris: La découverte.
- Rabardel, P. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. In J.-M. Barbier & M. Durand (Eds.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses* (pp. 31-60). Paris: P.U.F.
- Rabardel, P., & Pastré, P. (2005). *Modèles du sujet pour la conception. Dialectiques activités développement*. Toulouse: Octares.
- Réseau genre et TIC. (2005). *Fracture numérique de genre en Afrique francophone, une inquiétante réalité*. Dakar: Enda éditions.
- Rey, B. (2000). Un apprentissage du sens est-il possible? In J.-M. Barbier & O. Galatanu (Eds.), *Signification, sens, formation* (pp. 107-126). Paris: PUF.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Rochex, J.-Y. (1995). Interrogations sur "le projet": la question du sens. *Education permanente*, 4(152), 77-99.
- Rodrigues, K. (2006). *Les étudiants préparant le DAEU*. Retrieved 20.01.07, from <<http://media.education.gouv.fr/file/82/1/1821.pdf>>
- Romainvielle, M. (2004). L'apprentissage chez les étudiants. In E. Annot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 129-141). Paris: L'Harmattan.
- Rose, J. (2007). Diplômes et certifications. Les termes du débat et les lignes d'un programme de recherche. In F. Maillard & J. Rose (Eds.), *Les diplômes de l'éducation nationale dans l'univers des certifications professionnelles. Nouvelles normes et nouveaux enjeux* (pp. 65-85). Marseille: Céreq.
- Rutland, P. (2007, septembre). *Opportunities and concerns for new technologies and distance education*. Paper presented at the 12th Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, Cambridge,

<<http://www2.open.ac.uk/r06/conference/CambridgeConferencePapers3.pdf>>, 88-97.

- Saleh, I., & Bouyahi, S. (2004). Les TIC dans les processus d'apprentissages. In I. Saleh & S. Bouyahi (Eds.), *Enseignement ouvert et à distance* (pp. 19-34). Paris: Lavoisier.
- Santelmann, P. (2003). L'"épopée" de la formation continue. *Sciences Humaines, hors-série*(40), 10-15.
- Santelmann, P. (2006). Une vision partielle de la formation professionnelle continue. *Education permanente*, 4(169), 193-201.
- Schumpeter, J. A. (1942/1990). *Capitalisme, socialisme et démocratie (traduction française, édition révisée)*. Paris: Payot.
- Sebastian, C., & de Villiers, G. (2006). Activité identitaire et sens de la formation. Une identité de point de vue historico-culturel. In J.-M. Barbier, E. Bourgeois, G. de Villiers & M. Kaddouri (Eds.), *Constructions identitaires et mobilisation des sujets en formation* (pp. 185-228). Paris: L'Harmattan.
- Sève, C., & Leblanc, S. (2003). Exploration et exécution en situation. Singularité des actions, construction de types et apprentissage dans deux contextes différents. *Recherche et formation*(42), 63-73.
- Shaw, G., & Marlow, N. (1999). The role of student learning styles, gender, attitudes and perceptions on information and communication technology assisted learning. *Computers & Education*(33), 223-234.
- Simonian, S. (2003). L'incitateur andragogique. pour une meilleure compréhension des enjeux dans les formations adultes et les formations en ligne. *Savoirs*, 3, 75-90.
- Solar, C. (2001). Groupes d'adultes, savoir et rapport au savoir. In C. Solar (Ed.), *Le groupe en formation des adultes* (pp. 57-77). Bruxelles: De Boeck.
- Sudweeks, F., & Simoff, S. J. (1999). Complementary explorative data analysis, the reconciliation of quantitative and qualitative principles. In S. Jones (Ed.), *Doing Internet research* (pp. 29-55). Thousand Oaks: Sage.
- Tam, M. (2000). Constructivism, Instructional Design, and Technology: Implications for Transforming Distance Learning. *Educational Technology & Society*, 3(2), 50-60.
- Tchounikine, P. (2002). Conception des environnements informatique d'apprentissage: mieux articuler informatique et sciences humaines et sociales. In G.-L. Baron & E. Bruillard (Eds.), *Les technologies en éducation, Perspectives de recherche et questions vives* (pp. 203-210). Paris.
- Testenoire, A. (2001). Les carrières féminines : contingences ou projet ? *Travail, Genre et Sociétés*(5), 117-133.
- Théry, M. (2004). Le droit à la formation reste à négocier. *Le monde*.
- Théry, M., Rousset, P., & Zygmunt, C. (2002). L'Europe de la formation tout au long de la vie reste à construire. *Bref (Céreq)*.
- Thibault, F. (2002, avril). *De l'université virtuelle au campus numérique: simple effet de traduction ou changement de paradigme*. Paper presented at the Premier colloque franco-mexicain, Mexico.
- Thomas, W. I. (1923). *The Unadjusted Girl*. Boston: Little, Brown, and co.
- Thomas, W. I. (1927). The Behavior Pattern and the Situation. *American Sociological Society*, XXII, 1-13.
- Tisseron, S. (1999). Nos objets quotidiens. In G. Jacquinet & L. Monnoyer (Eds.), *Le dispositif. Entre usage et concept. Hermès* (pp. 57-66). Paris: CNRS.

- Todman, J. (2000). Gender differences in computer anxiety among university entrants since 1992. *Computers & Education*(34), 27-35.
- Tremblay, N. A. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Triby, E. (2003). L'autoformation comme activité économique et sociale. In B. Albero (Ed.), *Autoformation et enseignement supérieur* (pp. 105-117). Paris: Lavoisier.
- Trinquier, M.-P., & Terrisse, A. (2004). Entre prévision et réalité du cours: regards croisés sur les pratiques et les représentations des enseignants de DEUG. In E. Annot & M.-F. Fave-Bonnet (Eds.), *Pratiques pédagogiques dans l'enseignement supérieur: enseigner, apprendre, évaluer* (pp. 53-91). Paris: L'Harmattan.
- Tripier, P. (2002). Migration et tradition pragmatique en sociologie: une relation nécessaire? *Revue Européenne des Migrations Internationales*, 18(3), 25-40.
- UNESCO. (2000). *Le droit à l'éducation. Vers l'éducation pour tous, tout au long de la vie. Rapport mondial sur l'éducation*. Paris: UNESCO.
- Valastro, O. M. (2001). Le Paysan Polonais en Europe et en Amérique: récit de vie d'un migrant. *Esprit critique*, 3(11), <<http://www.espritcritique.fr>>
- Van den Branden, J., & Lambert, J. (1999). Cultural issues related to transnational Open and Distance Learning in universities: a European problem? *British Journal of Educational Technology*, 30(3), 251-260.
- Vandenbergh, V. (2001). Nouvelles formes de régulation dans l'enseignement: origines, rôle de l'évaluation et enjeux en termes d'équité et d'efficacité. *Education et sociétés*, 2(8), 111-123.
- Vanderspelden, J. (2004). *APP : individualiser n'est pas personnaliser ou apprendre à s'autoformer!* Retrieved 20.01.05, from <www.algora.org>
- Varol, A., & Bingöl, F. (2002). *Türkiye'de uzaktan öğretim ve firat üniversitesi'nin uzaktan öğretim hedefleri*. Paper presented at the Açık ve uzaktan eğitim sempozyumu, Açıköğretim Fakültesi.
- Vayre, E., Dupuy, R., & Croity-Belz, S. (2007). Spécificité et rôle des rapports à autrui dans les conduites de formation d'étudiants en situations de e-learning. L'exemple des dispositifs universitaires français. *Distances et savoirs*, 5, 177-200.
- Vergnaud, G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 189-202). Paris: Dunod.
- Veron, J., & Patrick, R. (2003). L'offre de formation continue. Regard des prestataires sur leur activité. *Bref (Céreq)*(199).
- Verrier, C. (1999). *Autodidaxie et autodidactes. L'infini des possibles*. Paris: Anthropos.
- Vial, M. (2000). *Organiser la formation: le pari sur l'auto-évaluation*. Paris: L'Harmattan.
- Vidal-Gomel, C., & Samurçay, R. (1998). *Analyse des compétences pour la gestion des risques au travail*. Paper presented at the Deuxième journée, Recherche et ergonomie, Toulouse.
- Vincens, J., & Mehaut, P. (2001). L'expérience professionnelle en débat. *Travail et emploi*, 1(85).
- Vizcarro, C. (2003). Former les enseignants aux TIC: pourquoi et comment? In B. Charlier & D. Peraya (Eds.), *Technologie et innovation en pédagogie. Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur* (pp. 177-180). Bruxelles: De Boeck.

- Voisin, A. (1999). L'économie de la formation. In P. Carré & P. Caspar (Eds.), *Traité des sciences et des techniques de la Formation* (pp. 41-58). Paris: Dunod.
- Volman, M., Van Eck, E., Heemserk, I., & Kuiper, E. (2005). New technologies, new differences. Gender and ethnic differences in pupils' use of ICT in primary and secondary education. *Computers & Education*(45), 35-55.
- Von Kleist, H. (2003). *De l'élaboration progressive des idées par la parole*. Paris: Mille et une nuits, Arthème Fayard.
- Von Prümmer, C. (2000). *Women and distance education. Challenges and opportunities*. London: Routledge.
- Vygotski, L. (1937/1997). *Pensée et langage*. Paris: La Dispute.
- Wallet, J. (2002). Du côté des sciences de l'éducation. In *Les technologies en éducation, Perspectives de recherche et questions vives* (pp. 145-152). Paris.
- Wallet, J. (2004). Entre pratiques réflexives et approches théoriques en formation à distance, questions croisées. *Distances et savoirs*, 2(1), 9-23.
- Weber, M. (1956/1995). *Economie et société*. Paris: Pocket.
- Wellman, B., & Berkowitz, S. (1988). *Social Structures : a Network Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Winkin, Y. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris: Seuil.
- Winkin, Y. (1996/2001). *Anthropologie de la communication. De la théorie au terrain*. Paris: Seuil.
- Winnicott, D. C. (1975). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris: Gallimard.
- Zarifian, P. (2004). *Savoir et subjectivation*. Retrieved 30.07.07, from <<http://multitudes.samizdat.net/article1680.html>>

