



HAL
open science

**La dynamique des interactions au cœur d'un dispositif
de formation à distance, vu comme un système complexe
de communication, focus sur les représentations et les
communications des acteurs**

Lydie René

► **To cite this version:**

Lydie René. La dynamique des interactions au cœur d'un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication, focus sur les représentations et les communications des acteurs. Sciences de l'information et de la communication. Université Paul Cézanne - Aix-Marseille III, 2011. Français. NNT: . tel-00666436

HAL Id: tel-00666436

<https://theses.hal.science/tel-00666436>

Submitted on 10 Feb 2012

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

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

Université Aix-Marseille III

Thèse de Doctorat

La dynamique des interactions au cœur d'un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication

focus sur les représentations

et les communications des acteurs

Sciences de l'Information et de la Communication

École doctorale

ED 356 – Cognition – Langage - Éducation

Présentée et soutenue publiquement par

Lydie René

Soutenance le 17 novembre 2011.

Membres du jury :

S. Agostinelli	Professeur - Directeur de thèse – Université Paul Cézanne
F. Colin	Maître de Conférences - Co-directrice – Université de la Méditerranée
D. Peraya	Professeur – Université de Genève - Rapporteur
D. Paquelin	Professeur – Institut des Sciences de l'Information et de la Communication - Rapporteur
M. Sidir	Professeur – Université de Picardie Jules Verne - Président
D. Augey	Professeur - Université Paul Cézanne - Examinatrice

Laboratoire des Sciences de l'Information et des Systèmes

*Merci à mon directeur de thèse, Serge Agostinelli
Il m'a permis de redonner vie à un projet de thèse que j'avais dû oublier
Merci de m'avoir poussée dans mes retranchements
afin de forcer mon expérience de terrain à laisser place à la recherche.*

*Merci à Françoise Colin, ma co-directrice,
pour son accompagnement généreux et ses conseils
Merci pour tout ce temps passé, près de moi, tout au long de ses quatre années
Merci pour son « savoir donner », merci pour tout.*

*Merci à tous les membres du laboratoire LSIS.
Merci plus particulièrement, au directeur du LSIS, Mustapha Ouladsine,
au directeur du département, Philippe Jégou
et au co-responsable du Master SIS, Cyril Terrioux
pour m'avoir confortée dans mon enseignement
et m'avoir permis de travailler l'esprit libre pour cette thèse.*

*Merci à Daniel Garnier et Jacqueline Palmari
pour leur accueil sur la plateforme du CTES
Merci à Jean-Claude Abric, pour son aide lors du traitement des données.*

*Merci à Dominique Augey, Dider Paquelin, Daniel Peraya et Mohamed Sidir
d'avoir trouvé assez d'intérêt à mon travail
pour accepter d'être membres du jury,
ce qui inclut des heures de lecture attentive.*

*Merci à Viviane Glikman qui m'a encouragée à prendre le chemin du doctorat
et à revenir sur le sujet de la formation à distance.
Merci pour sa précieuse aide bibliographique.*

*Merci à Martine Sigal, pour son élan de vie partagé
quand les pas ne portent plus assez plus loin pour espérer y arriver.
Merci de m'avoir redonné confiance, à chaque fois.*

*Merci à mon mari, Éric, pour son amour et son soutien inconditionnel.
Merci de m'avoir supportée, enthousiaste ou d'humeur dépressive,
Merci aussi pour la relecture de cette thèse.*

*Merci enfin, à tous les enseignants qui m'ont accordé du temps pour les interviews,
À tous ceux qui ont bien voulu me renvoyer les questionnaires,
Et merci à tous les étudiants qui ont fait de même.
Sans leur participation commune, mon travail n'aurait pas eu de sens.
J'espère avoir été assez à leur écoute pour respecter leurs voix,
sans toutefois m'en laisser bercer.*

À tous, sincèrement merci.

La dynamique des interactions au cœur d'un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication, focus sur les représentations et les communications des acteurs

Résumé

Cette thèse se propose de montrer comment les interactions vont influencer sur le système complexe de communication d'une formation à distance, et en dévoiler les limites. L'objectif général est de montrer que, dans ce système, il est possible d'expliquer l'abandon par les pertes de prises qui se dessinent dans la dynamique entre les représentations et les communications des acteurs, et que certaines limites du système favorisent ces pertes de prise. La finalité de cette thèse est de cerner ces limites pour définir une catégorie d'abandon communicationnel. Cette recherche qualitative s'appuie sur la théorie de la communication pragmatique de Palo Alto, pour analyser les interactions entre les acteurs, et sur la théorie des représentations sociales, pour traduire en images l'évolution des représentations sur une année. Le concept de « prise » relie la situation communicationnelle à l'abandon. Il permet de confronter les repères communs aux acteurs et leurs perceptions personnelles des situations vécues, pour rendre compte de leur moyen d'agir et de s'engager.

Mots-Clés : communication, représentation, prise, abandon, formation à distance, système complexe, interaction.

Core interaction dynamics in a distance learning organisation considered as a complex communication system, focusing on actors' representations and communication

Abstract

The purpose of this thesis is to show how interactions can influence a complex system of distance training communication, and reveal its limits. The main aim is to show that dropping out can be explained by loss of grips from the representations and communication dynamics of involved actors, and how some limits of the system favor this loss of grips. The end purpose of this thesis is to number these limits by defining a category of communicational drop out. This qualitative research is based on the Palo Alto theory of pragmatic communication, to analyze interactions between actors, as well as the theory of social representations by translating the evolution of representations into images, over one year. The concept of "grip" creates a link between communicational events and dropping out. It confronts actors' shared landmarks with their personal perception of lived events, which in turn, accounts for their level of commitment and action.

Key words: Communication – representation – grip – drop out – distance learning – complex systems – interaction.

Plan général

Préalable	2
Introduction	4
Partie 1 – D’un constat des abandons dans la formation à distance à l’énoncé de la problématique	21
Partie 2 – La théorie pragmatique de Palo Alto	51
Partie 3 – Les concepts de l’entre-deux.....	86
Partie 4 – La présentation du terrain et la méthodologie	140
Partie 5 – L’analyse de la dynamique des communications et des représentations.....	194
Partie 6 – L’analyse au niveau élargi du système de communication	259
Conclusion	296
Bibliographie	313
Table des figures	325
Table des matières analytique	327

Préalable

Le sujet de ma thèse est « *L'analyse des interdépendances et des évolutions des représentations et des communications des acteurs d'un dispositif de communication à distance.* ». Cette thèse est inscrite en Sciences de l'Information et de la Communication (SIC) au sein du laboratoire LSIS (Laboratoire des Sciences de l'Information et des Systèmes), de l'Université Paul Cézanne – Aix-Marseille III.

Mon parcours professionnel ne me destinait apparemment pas à faire une thèse dans ce champ. Mais à y regarder de plus près, mon intérêt pour la communication peut se lire en filigrane dans la plupart de mes activités.

Mes premières expériences professionnelles restent dans l'éducation, tant au Cameroun, qu'en France. Après 12 ans d'expérience de terrain, j'ai voulu asseoir mes compétences. J'ai soutenu, en 1993, un DUFA (Diplôme Universitaire de Formation d'Adultes – BAC+4¹), en formation continue, à l'Université Jules Verne d'Amiens. Mon sujet de mémoire portait sur les livres pour la jeunesse traitant des tabous appréhendés comme objets de médiation, dans les interactions entre parents et enfants, quand la parole directe est difficile. Cette approche se situait déjà dans une perspective SIC, que j'ai voulu prolonger par un DESS d'Édition, obtenu en 1995, à l'Université Paris XIII - Villetaneuse.

En 1998, je suis devenue coordinatrice pédagogique d'un Master de Rédaction Technique à distance, le DICIT², à l'Université de Technologie de Compiègne. C'est à cette époque que j'ai commencé à prendre la mesure de l'abandon en formation à distance, abandon assez important pour être le thème d'ouvrages, de colloques, de rapports³.

La plupart des échecs des dispositifs techniques d'enseignement à distance venaient-ils du fait que la dimension interpersonnelle est trop complexe pour entrer dans des modèles alors que les dimensions technique et sémantique le peuvent ? Les autres outils de communication, utilisés également dans les entreprises pour tenter de créer une dynamique de travail collaboratif,

¹ Le niveau et le contenu du DUFA ont changé depuis.

² Diplôme en Ingénierie de Communication Technologique et Industrielle

³ Pour exemple, les rapports sur l'abandon et la persévérance à l'université de Sauvé et Viau (2002, 2003).

étaient-ils autant en échec ? Je recherchais alors les origines de l'abandon autant dans l'outil lui-même que dans la dimension communicationnelle. S'il est vrai que l'outil transforme les interactions, les actions et les représentations des acteurs qui l'utilisent, il n'en est pas moins vrai qu'une partie des acteurs (les concepteurs) sont happés par l'objet technique pur qu'ils doivent concevoir ou ajuster. À trop s'attarder sur la nouveauté de l'outil et de sa conception, sur les documents pédagogiques, sur les choix de méthode et de média, n'a-t-on pas négligé une part du sens que les êtres humains découvrent dans les situations d'interaction et mettent dans leur communication ? Petit à petit, mes interrogations portaient davantage sur le contexte de la communication.

En 2004, j'ai suivi, à l'Université de Technologie de Compiègne, le DEA - Sciences de l'Homme et Technologie de la Cognition et de la Coopération. Mon mémoire portait sur les problèmes qui favorisent l'abandon des étudiants, dans la formation à distance. Certains problèmes apparaissaient directement liés aux modes de communication des acteurs dans ce contexte. La lecture des ouvrages de Boure (2002), Olivesi (2006), Bougnoux (2001), Mattelart (2004) Watzlawick (1988, 1972), Breton & Proulx (2002), Winkin (1981), Mucchielli (2004A, 2004B, 2006) m'a convaincue de la nécessité de prolonger ce DEA, par une thèse en Sciences de l'Information et de la Communication ; mais, absorbée par mes activités professionnelles, je n'en ai pas trouvé le temps.

C'est en arrivant à Marseille, en 2007, que j'ai rencontré, M. Agostinelli et son équipe de recherche au sein du LSIS. L'un des axes de l'équipe concerne l'Enseignement à distance : « *Comment concevoir ou améliorer un environnement (au niveau informatique mais aussi organisationnel et communicationnel) qui favorise le passage d'informations à la connaissance ?* ». Cet axe a forcément retenu toute mon attention. En effet, l'amélioration d'un environnement est un but que partagent tous les utilisateurs des plateformes de formation à distance. Cette rencontre m'a donc permis de reconstruire l'envie de faire une thèse en Sciences de l'Information et de la Communication sur une idée partagée de la communication, vécue comme une construction contextualisée du sens, par des acteurs agissants.

Cette expérience humaine de recherche et d'écriture s'est imbriquée dans mon planning entre mon travail d'enseignante, dans le public, et, ma nouvelle activité de consultante salariée, dans le privé. Mais cette expérience fut passionnante. Elle m'a permis de comprendre que la recherche, qui est arrivée progressivement dans ma vie, devient un pan essentiel de mes activités.

Introduction

La formation à distance est un sujet porteur : des colloques, des sites web, des revues professionnelles y puisent leurs thèmes. Les pouvoirs publics et le Conseil de l'Europe financent des expérimentations en espérant y trouver une solution pour la formation des adultes. En France, les centres de formation et les universités s'engagent dans cette voie réservée au départ au CNED.

Mais, alors que cette vision de la formation semble destinée à un avenir radieux, et que de nombreux sites en vantent les qualités, nous sommes interrogée⁴, depuis quelques années, par les taux d'abandon recensés en formation à distance. Pour exemples, Jézégou (1998) considérait qu'ils pouvaient atteindre entre 40 à 60 % des inscrits au Canada, et Gauthier en 2002, sur le site de Thot⁵, penchait pour un chiffre entre 70 à 90 %, tous publics, niveaux et formations confondus. Ce constat a déclenché notre questionnement, en effet, l'abandon d'un étudiant peut être vu comme un échec de la part de tous les participants : l'institution, les enseignants, les tuteurs, le concepteur de la plateforme, l'accompagnateur, et même les pairs ... et non pas uniquement comme celui de l'étudiant. Notre objectif personnel, très pragmatique à cette époque, était de faire baisser, un tant soit peu, ce taux d'abandon en formation à distance. Objectif qui peut paraître ambitieux, mais qui a nourri notre désir de comprendre le processus qui amène à l'abandon (ou au décrochage comme le traduisent souvent nos collègues canadiens), ce qui a été le point de départ de notre thèse en Sciences de l'Information et de la Communication.

Pour appréhender le contexte de la formation à distance, nous avons d'abord retenu des publications qui décrivaient l'histoire de la formation à distance et s'interrogeaient sur sa définition, comme celles de Glikman (2002b), de Jézégou (1998), du collectif de Chasseneuil (2001), puis des ouvrages présentant les médiatisations pédagogiques par l'outil de Bruillard (1997), de Perriault (1996). Nous nous sommes ensuite tournée vers les articles concernant l'accompagnement et la médiation à distance (Glikman, 2002a, Blandin, 2002, Linard, 2000, 2002, 2003, Peraya, 1998, 2000) parce qu'ils concernaient, non pas la partie pédagogique ou technique du dispositif de formation à distance, mais sa partie communicationnelle.

Puis, pour débiter cette thèse, il a été nécessaire de comprendre le problème du décrochage, à la lumière de ce qui a déjà été fait. Notre travail s'est ainsi porté sur les définitions de l'abandon (Grayson, 2003, DeRemer,

⁴ Cette thèse est écrite au pluriel de modestie (ou de majesté), le « nous » renvoie à une seule personne au féminin singulier pour l'accord des participes passés.

⁵ Thot cursus, le monde de la formation à distance. <http://www.cursus.edu>.

2002, King, 2005) et sur les différentes théories que les chercheurs ont développé pour l'étudier (Tinto, 1992, Sauvé & Viau, 2003, Kember, 1990, 2005) afin de trouver celles qui intégraient la communication comme variable. Cela nous a permis de réduire notre sujet en fonction de notre objectif, de notre problématique Sciences de l'Information et de la Communication, et de notre terrain. Nous avons pu, par exemple, restreindre notre définition de l'abandon à un comportement ayant un point de départ et un point final déterminés par la participation à la communication sur la plateforme.

Nous avons ensuite examiné les cinq théories sur l'abandon (Tinto, 1992) dans la même optique : trouver, dans ces théories, des facteurs qui permettent de focaliser notre recherche sur le champ de la communication et qui induisent un potentiel d'actions sur le dispositif de formation à distance.

Nous nous sommes écartée des théories psychosociologiques et économiques parce que leurs facteurs ne permettaient pas de faire levier sur le dispositif. En effet, même si nous pouvons déterminer les profils psychosociaux des apprenants à l'entrée de la formation (âge, sexe, classe sociale, statut marital ...), et les lier à la potentialité du décrochage, nous ne pouvons pas agir directement sur ces facteurs qui sont indépendants du dispositif mis en place. Cependant, nous restons consciente de l'influence que des facteurs sociaux tels que la culture, le niveau économique ou l'âge des acteurs peuvent avoir sur les abandons. D'ailleurs, les notions issues des champs de la sociologie ou de la psychosociologie seront largement présentes dans cette thèse (normes, représentations...). Mais nous les identifierons à chaque fois, et nous les définirons par rapport à notre objectif : nous consacrer à la recherche de ce qui, dans la communication elle-même, joue un rôle prépondérant.

Nous nous sommes attachée ensuite à explorer un modèle spécifique à la formation à distance, proposé par Kember, en 1990, et révisé en 1999. Kember y présente, certes, des facteurs liés aux caractéristiques de l'étudiant, mais surtout ceux qui sont directement liés au processus communicationnel : les sentiments d'affiliation et d'intégration à l'institution. Kember explique que c'est au cours des échanges, entre les étudiants et l'institution, que ces sentiments vont se forger et/ou se fragiliser. Les communications ont donc, dans cette théorie, un rôle fondamental pour construire le sentiment qui permettra de conforter un certain mode de comportement actif ou non dans la formation. Les **communications** seraient donc des éléments essentiels dans l'observation du processus d'abandon. Sauvé et Viau (2003) complètent le modèle de Kember en mettant en exergue l'adéquation nécessaire entre les **représentations**

des étudiants et leur expérience d'enseignement à distance pour renforcer la persévérance. Ces facteurs nous semblent indispensables à la compréhension du processus d'abandon si nous affirmons le lien fort entre les communications et les représentations, comme nous allons l'édifier au cours de cette thèse.

En effet, en nous appuyant sur Moscovici (1998)⁶, nous considérons que les représentations sont à la base de toutes les communications et de tous les comportements des êtres humains. Il sera donc important d'étudier, en plus des communications, les représentations des étudiants et des enseignants de la formation à distance. Nous pensons pouvoir montrer qu'elles évoluent toutes deux (communication et représentation), prises dans un processus qui s'accomplit dans les situations où les étudiants *perdent prise* dans le dispositif de formation à distance ; ils doivent modifier leurs comportements et/ou leurs représentations pour continuer, ou alors abandonner. Celui qui abandonne perd pied, perd prise, c'est une hypothèse que le langage véhicule et qui rappelle la nécessité d'être engagé activement dans le monde pour pouvoir y survivre.

Cette *prise*, utilisée dans le langage commun, est aussi un concept étudié par Bessy et Chateauraynaud (1995). Pour ces auteurs, la prise peut nous aider, en tant qu'être humain pensant et ressentant, à comprendre le processus qui nous maintient engagé, qui nous permet de nous diriger, de nous accrocher et de faire nos choix en situation. Ce concept⁷ relie le monde des repères communs (ceux du groupe, de la culture...) dont font partie les représentations, au monde des plis du corps, personnels à chaque être humain (les sensations, les ressentis) quand les acteurs sont en situation. Pour Bessy et Chateauraynaud, la prise réalisée reste transparente pour les êtres humains qui vivent les situations sans se poser de question. Mais dès qu'un problème surgit, la prise est interrogée, et quand la prise ne tient plus, d'autres prises doivent être construites, sinon c'est la perte de prise. Nous voulons montrer que dans le dispositif de formation à distance, les changements de prise permettent d'expliquer la dynamique qui existe entre les représentations et les communications par les ajustements nécessaires pour retrouver prise sur la situation, ajustements qui passent par une évolution des représentations, ou par celle des comportements communicationnels. La prise permettrait alors de montrer comment l'abandon peut se mettre en place au cours de ce processus de trans-

⁶ « ...tout ce qu'on trouve de concret dans une société, ce qui est inscrit dans une culture, dans une communication sociale, relève de la représentation. » (Moscovici, 1998)

⁷ Nous expliciterons la prise n partie 3 de cette thèse et plus brièvement dans la présentation des concepts utilisés plus en avant dans l'introduction

formation entre les représentations et les communications. L'étude des théories de l'abandon et des modèles associés nous aura donc, au final, permis de préciser notre sujet et d'en spécifier la filiation communicationnelle.

Pour observer ce processus de transformation, nous nous proposons d'avoir recours à une vision systémique pour deux raisons. Parce que celle-ci permet une observation des relations entre les composants d'un système sans avoir à les analyser séparément, et, parce que dans la théorie de la communication qui nous sert de base, la théorie de Palo Alto, les interactions sont aussi étudiées au sein de systèmes d'interactions.

Dans ce processus, nous devons aussi prendre en compte une particularité de la formation à distance, celle de la communication à distance par le biais d'une plateforme. Cet objet technique, qui entre dans le cadre des échanges, est à la fois un acteur, non humain, et un élément du contexte de la situation de communication. Son utilisation transforme le contexte de communication (Rabardel, 1995), mais quel est l'apport communicationnel de cet objet qui dynamise la réactivité technique ? Faerber (2001) considère qu'il devrait au moins permettre de minimiser l'abandon dû à l'isolement, surtout quand la plateforme permet le travail de groupe. Pourtant il n'en est rien, le phénomène d'abandon persiste. Au Canada, il est même supérieur dans les formations TIC que dans les formations par correspondance (Chomienne, 2006).

Alors qu'en est-il vraiment de la dimension communicationnelle du système de communication à distance ? C'est toute la finalité de cette thèse de la cerner, afin de montrer qu'un abandon communicationnel existe, qui se met en place dans les pertes de prise.

Notre objectif général sera donc de montrer que, dans le système de communication à distance, nous pouvons expliquer l'abandon par les pertes de prises qui se dessinent dans la dynamique entre les représentations et les communications, et que certaines limites du système favorisent ces pertes de prises.

Cet objectif se décline en objectifs secondaires :

- Montrer la transformation des représentations et des communications sur une année,
- Observer l'évolution du système complexe de communication dans le même temps,
- Présenter les limites observées,
- Mettre en lumière l'importance des communications informelles,
- Peser la charge de l'écrit dans les échanges.

Notre problématique se concentrera alors sur la question : *L'analyse de la dynamique des représentations et des communications des acteurs, dans un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication, permet-elle d'en comprendre les limites communicationnelles ?*

Nous entendons par dynamique à la fois la définition « très mécaniste » d'un ensemble des forces, qui concourent à un processus et en accélère l'évolution, puisque nous observerons un système ; mais nous contextualisons cette définition dans la formation à distance, dont le système complexe de communication intègre l'humain. Ainsi notre définition se doit aussi d'adopter un versant plus « sciences sociales », dans lequel les forces qui interviennent seront, à la fois, les règles, les codes, les lois, et tout ce qui permet leur production et leur mise en œuvre dans le comportement, la communication et la définition des relations humaines.

Cette recherche se limitera aux systèmes porteurs d'un dessein professionnel ou éducationnel, au sein d'une organisation, ce qui inclut les sites de travail collaboratif mais exclut les sites de rencontre ou les forums généraux de discussion...

Nous nous focaliserons dans un premier temps sur la dynamique de deux composants du système de communication : les représentations et les communications.

Nous élargirons ensuite notre recherche à tous les composants et toutes les relations du système qui peuvent favoriser les pertes de prise et ainsi prendre la mesure de la dimension communicationnelle du système.

La résolution de notre problématique exige maintenant d'explicitier le contexte conceptuel et théorique de notre recherche.

Pour définir la formation à distance, puis lui ajouter le substantif de « dispositif », nous nous appuyons sur Glikman (2002a), Linard (1996), Charlier et Peraya (2003). La formation à distance est un mode d'enseignement particulier puisque les activités d'enseignement et d'acquisition de connaissances y sont séparées dans le temps et dans l'espace. Elle utilise un objet technique qui modifie plusieurs aspects habituels au mode d'enseignement en présentiel.

L'ajustement pédagogique de l'enseignant à son public ne peut pas se faire si on se contente des documents numériques pré-enregistrés. Les interactions entre les acteurs, qui sont naturelles et réalisables sans outil ni décalage en présentiel, vont alors se réaliser dans un contexte différent et avec une communication différée. L'oralité va en partie disparaître, au profit de l'écrit, média utilisé par l'objet technique. Cet objet technique modifie le comportement des acteurs car il change les contextes d'interaction en introduisant une technique nouvelle et un rapport différent au temps et à la distance. Les contextes, les supports, les canaux, les objectifs vont changer et vont transformer les situations de communication.

La formation à distance peut être considérée comme un dispositif (Jacquinot-Delaunay & Monnoyer, 1999) car elle répond à sa définition première, stratégique, qui vise l'« *organisation de l'espace, d'un temps, des acteurs, et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis* » (Linard, 1996). La finalité de la formation à distance est l'enseignement qui sera réalisé en une année scolaire, elle met en présence des acteurs humains et un objet technique qui permet la communication entre ces acteurs, les lieux virtuels étant organisés et souvent partagés (forums, salle de cours...), les lieux réels étant fantasmés (chaque acteur imagine le lieu dans lequel l'autre travaille ; l'enseignant corrige, l'étudiant rédige...).

Nous allons montrer que si nous prenons en compte le dispositif global de formation à distance, il tire vers deux axes : le cadrage et la focalisation⁸ sur l'individu (Peeters & Charlier, 1999). En effet, l'institution donne des structures au dispositif, rationalise des moyens et fixe des normes, qui déterminent à la fois le comportement et les conduites sociales, cognitives, communicatives des acteurs. L'institutionnalisation va donc influencer les échanges pour lesquels elle fixe un cadre (Boullier & René, 2000). Dans un même temps, le dispositif est de plus en plus conçu en s'appuyant sur les besoins individuels des acteurs, et sur leur autonomie : il joue entre instrumentation efficace et autonomie maximale (Peeters & Charlier, 1999). Cette autonomisation des acteurs, que l'on pourrait penser naturelle et engendrée par le dispositif, est remise en question car elle demande un apprentissage. Elle ne peut donc pas être posée comme acquise (Linard, 2000, 2003, Jézégou, 1998). Et cet apprentissage de l'autonomie, réalisé (ou non) au moment d'entrer en formation à distance, va aussi influencer les échanges au travers de la plateforme.

⁸ Les auteurs utilisent l'expression « recentration sur l'individu » dans leur article .

Si la formation à distance introduit des spécificités, le dispositif mis en place pour effectuer cette formation lui donne aussi un éclairage propre. Chacune de ses caractéristiques va changer le contexte de la formation à distance et l'organisation des échanges. Nous devons donc prendre en compte la complexité du terrain, de l'institution d'hébergement, de celle des êtres humains et des objets techniques qui font partie du dispositif sans perdre de vue notre objectif. Cet objectif est bien, dans le cadre du dispositif de formation à distance, d'étudier la dynamique entre les représentations et les communications des acteurs pour valider la dimension communicationnelle du dispositif.

Pour observer cette dynamique tout en gardant dans notre champ de vision la complexité des forces en présence, les influences croisées de la culture, de l'institution, de l'objet technique et de l'écrit, sans oublier les comportements imprévisibles des acteurs humains, nous avons choisi de nous appuyer sur la théorie des systèmes. Pourquoi recourir aux systèmes ? Parce que c'est « *un objet particulièrement utile et commode, non pas pour expliquer mais pour représenter les objets que l'homme veut connaître.* » (Le Moigne, 2006, p.78). Or nous avons besoin de passer par une modélisation concrète, sans pour autant qu'elle copie la réalité mais pour qu'elle nous permette de nous la représenter. Watzlawick (1972) et Bateson (1990), auteurs fondamentaux de l'école de Palo Alto, considéraient qu'il était essentiel de regarder les communications dans le groupe, la famille, comme un système de relations. Le système permet en effet de représenter le dispositif sans le découper, mais au contraire en prenant en compte toutes les inter-relations entre ces composants. C'est donc à l'aide de cette grille de lecture conceptuelle que nous décrivons, puis observerons le dispositif dans le temps de l'année scolaire. Car le temps est un des éléments naturels du système, il est essentiel à l'observation de son processus d'évolution (Le Moigne, 2006, Watzlawick & al., 1972).

Le système de communication en formation à distance est un système ouvert, puisqu'il prend des informations dans son environnement (les directives du Ministère...) et qu'il en renvoie (les taux de réussite des étudiants...). Mais ce système peut être aussi qualifié de système complexe ; il répond en cela à certains des critères définis par Simon (1990) : la cardinalité du système (le nombre important de composants), la diversité de ses composants, le niveau important d'interdépendances entre les composants, le comportement considéré comme « indécidable » du système. Cette imprévisibilité est inscrite à la fois dans la dimension affective des êtres humains (Vautier, 1999), acteurs du système, et dans les multiples interdépendances entre le système et ses composants (Thompson, 1967). Ces interdépendances nous permettront une analyse à un niveau élargi du système. Ce choix de considérer le dispositif de formation à distance comme un système complexe devra être validé.

Nous le posons comme première hypothèse :

Hypothèse 1 : *le dispositif de communication de formation à distance, que nous avons choisi comme terrain, peut-être observé et analysé comme un système complexe.*

La complexité du système nous engage à nous intéresser à ses interdépendances pour explorer leur poids sur la dimension communicationnelle du dispositif. Nous nous appuyons sur les normes favorisées par le contexte culturel du dispositif qui accueille des étudiants de multiples nationalités, mais aussi sur le contexte relationnel entre les enseignants et les étudiants dans une université. Nous nous appuyons ensuite sur les normes relationnelles et organisationnelles de l'institution. Ces interdépendances jouent à la fois sur les représentations qui nourrissent les comportements, et donc aussi sur les communications et les relations entre les acteurs.

Cette hypothèse, une fois validée, va nous permettre de reconstruire notre terrain pour l'observer. Ses composants seront l'objet technique, les acteurs, l'organisation/institution, la culture, l'écrit ; s'y inscriront toutes les relations dont les règles, les représentations, les communications et la prise. La *prise*, pour nous, est un concept majeur qui sera explicité en partie 3 de cette thèse. Nous allons l'expliquer succinctement dans le paragraphe suivant (dans lequel nous présenterons tous les concepts nécessaires à notre recherche) pour montrer combien elle est utile à notre analyse.

Nous avons choisi comme définition de la communication, celle de la communication pragmatique des chercheurs de Palo Alto. Pour ces auteurs, la communication n'est pas uniquement verbale. Watzlawick explique (1972) que « *tout comportement est communication et inversement* ». Nous sommes donc devant une définition large de la communication, parce qu'elle prend en compte le sens des mots mais aussi le contexte dans lequel ils sont prononcés et les gestes qui les accompagnent. Ainsi, l'absence de communication, « ne plus ou ne pas échanger de messages », est retenue dans cette définition comme « communication » car l'absence ou l'interruption de messages est un comportement ; comportement qui suivant le contexte de la situation prendra un sens pour les acteurs. C'est pourquoi dans notre analyse, l'absence de communication sera interrogée comme un comportement communiquant laissant en creux des traces sur le dispositif, dont nous tenterons de comprendre la signification.

Cette signification sera à comprendre en termes de relations (Marc & Picard, 2006). En effet pour les auteurs de Palo Alto, communiquer, c'est avant tout être relié, c'est interagir. L'influence réciproque qui s'établit est complexe, il nous faudra analyser comment la ponctuation des communications⁹ perçue par chacun des acteurs fait commencer l'interaction à tel ou tel échange.

La signification des échanges sera aussi soumise aux codes, aux normes sociétales et culturelles. On sait que pour Hall (1971), les acteurs créent de l'interaction mais que les règles et les codes de l'interaction existent déjà, ils sont pré-existants dans la culture de la société mais aussi dans les groupes qui y vivent (Hall, 1971, 1984A, 1984B, Marc et Picard, 1989). Or dans le cadre de la formation à distance, et plus particulièrement dans notre terrain universitaire, les codes et les normes des échanges entre les étudiants et les enseignants, même s'ils ne sont pas écrits sur le papier, sont déterminés par le lieu, l'Université, et dans les statuts différents des enseignants et des étudiants. Par exemple, ces codes de présentation, de communication, seront, par nature, différents dans les forums entre étudiants et dans les forums ouverts aux enseignants, comme dans les espaces pour rendre les devoirs.

Sur la plateforme, les communications peuvent prendre plusieurs formes. Il existe des communications, qui sont préparées à l'avance pour tous (les énoncés d'exercices), et des communications interpersonnelles, qui sont adressées à une personne en particulier (les mails pédagogiques ritualisés). Dans les communications interpersonnelles, il existe des formes qui appartiennent à l'espace des communications informelles, communications spontanées et non cadrées, dont le sujet n'est pas obligatoirement l'activité ou la tâche (Duterme, 2002). Elles permettent de comprendre le contexte de la situation de communication, de gérer les problèmes humains et de renforcer les liens sociaux (Allouche & Huault, 1998). Ce sont ces communications qui nous semblent essentielles pour comprendre les processus qui se mettent en place. Ce sont elles que nous allons essayer de repérer car elles sont riches en informations sur les relations entre les acteurs, même si les autres communications peuvent nous apporter des renseignements importants, comme nous le verrons dans l'étude des matériaux.

Le contexte, concept majeur des principes de Palo Alto, éclaire aussi notre analyse. Les contextes sont multiples et emboîtés : le lieu, le temps, les normes et les codes pré-existants, le positionnement et les relations des ac-

⁹ Ponctuation au sens de Bateson que nous développerons dans la partie 2.

teurs, leurs objectifs, vont modeler la situation particulière dans laquelle la communication va se jouer (Mucchielli, 2004b). Les lieux, le temps des échanges mais aussi les enjeux des acteurs, leurs représentations vont façonner les situations de communication et influencer *in fine* le processus général de changement des communications et des représentations.

Nous nous appuyons sur Moscovici (1998) pour lier l'étude des communications à celle des représentations : « *ce qui est inscrit dans une culture, dans une communication sociale, relève de la représentation* ». Le lien entre les deux est donc capital, puisque l'homme communicant se sert des représentations pour construire son monde, pour le lire, pour lui donner du sens. Les représentations permettent à la fois le rapport de l'homme au monde et de l'homme aux autres. Jodelet (2002) définit les représentations comme des programmes de perception qui servent de guides de lecture et d'action, mais aussi comme des systèmes de signification qui permettent de décoder les événements et les relations sociales. Ces représentations ont une fonction symbolique, et elles produisent des cadres qui servent à coder et à catégoriser l'univers, donc à penser et à communiquer.

En formation à distance, les acteurs ont, avant même de rentrer dans le jeu de la communication, des représentations des autres acteurs, de l'institution, de l'objet technique, du rôle de chacun... ces représentations ont été forgées au cours de leur éducation, de leurs expériences antérieures (Goffman, 1974, Moscovici, 1998). Ces représentations vont être confrontées, durant les échanges sur la plateforme, à des situations communicationnelles qui pourront ou non répondre aux attentes, aux désirs, qu'elles ont engendrés. Ainsi la représentation du savoir du professeur d'Université sera accréditée, au cours de ses explications communiquées par mail ; ou au contraire, la difficulté de positionner un exercice sur la plateforme sera mise en relief alors que l'étudiant la voyait comme un objet simple d'utilisation. Évidemment la difficulté d'utilisation de ce concept réside dans sa préhension : chose mentale, la représentation ne se donne pas facilement à lire. Nous en ferons la genèse scientifique. Puis, forte de la pensée des auteurs référents, nous recueillerons les représentations avec des méthodes appropriées pour analyser, par la prise, leur imbrication avec les communications.

En effet, reliant représentations et communications, le concept de prise, issu de la sociologie pragmatique, va s'avérer essentiel à notre analyse de terrain car il permet une meilleure compréhension du processus interne qui peut mener à l'abandon. Ne dit-on pas perdre prise quand rien ne va plus, quand la situation vécue ne correspond pas à nos attentes, à nos représentations ? Dans leur ouvrage *Experts et faussaires*, le concept de prise, chez Bessy et Chateauraynaud (1995), met en évidence une multiplicité de moyens d'avoir prise sur « son » monde. La prise s'ancre à la fois sur des repères conventionnels partagés (les catégorisations, les réseaux) et sur les plis du corps à corps (les sensations et les matériaux) pour se forger. Elle cherche, pour affermir ses

appuis, à la fois dans les traces laissées dans les matériaux, les corps, et aussi dans la mémoire, parmi les représentations et les sensations. Ces appuis lui permettent de vérifier si l'objet présenté, si la situation vécue, correspondent à la réalité sociale, s'ils ont une valeur d'authenticité. C'est la prise qui permet, en définitive, la décision ou le jugement final.

Dans la vie courante, la plupart du temps, la prise n'est pas visible car une prise réussie passe inaperçue. En fait, la prise devient visible quand elle ne s'effectue pas bien : quand la rencontre entre ce qui est attendu (les représentations, les catégorisations) et ce qui arrive (la situation vécue, le matériau testé) ne correspond pas. Que l'aide que nous attendons ne vienne pas ou que le logiciel s'avère plus complexe à utiliser que prévu, alors la prise s'effrite et le doute s'installe. Quand les prises sont réussies, les communications suivent leur cours habituel, elles deviennent des secondes natures. Mais quand, par exemple, les corrections ne sont pas à la hauteur des attentes ou que la *hot-line* n'est pas assez réactive, les prises se désagrègent. Dans un premier temps quand la situation ne correspond pas aux représentations, aux attentes, les représentations elles-mêmes vont évoluer (Abric, 2003) ; puis si la situation perdure, sans autres prises pour se rattraper, c'est comme l'appel du vide, c'est l'abandon qui menace.

Nous irons observer ces évolutions car le lien entre les communications et les représentations laisse présager que l'évolution des unes peut entraîner celles des autres, ce qui pourrait nous renseigner sur la perte de prise dans le système communicationnel. Nous posons donc ainsi notre deuxième hypothèse.

Hypothèse 2 : *les interdépendances entre les représentations et les communications, réalisées par la prise, dans le temps d'une année scolaire, font évoluer tout le système communicationnel.*

La dimension communicationnelle doit aussi être interrogée en fonction de la technique et des moyens de communication mis en place, pour comprendre les interdépendances entre les composants. Les communications dans le dispositif passent par l'écrit, cette spécificité va avoir son importance pour tous les acteurs. L'écrit, en effet, a un rôle de mise à distance et d'amplification de la réflexion, en ce sens qu'il permet de poser les mots sur la feuille et de les manipuler. L'écrit permet de jouer avec les concepts, de les comparer, dans *La raison graphique* Goody (1979) a montré son pouvoir cognitif plus élaboré que celui de l'oralité, parce qu'on peut revenir sur l'écrit, le transformer, en isoler une idée, faire des comparaisons. L'écrit permet aussi la désynchronisation qui laisse le temps à la réflexion, qui évite la spontanéité dans son aspect non réfléchi, intuitif, incomplet. Blandin (2004) considère que l'écrit permet aussi un engagement plus personnel, qu'il est plus facile de se confier sans que les yeux de l'autre soient sur vous. Pour autant, l'écrit porte en lui un double poids : celui de la culture et celui de la réduction aux mots.

Les enseignants ont un style d'écriture issu des cours de français. Ce style ne répond pas obligatoirement aux objectifs pragmatiques du « faire agir », qui correspond plus au style des écrits professionnels, des écrits auto-porteurs, des procédures (Beaudet, 2001). De plus, l'écrit est amputé d'une partie importante du non verbal de la communication, même quand il tente de le réintroduire (on peut, en effet, appuyer un ton par la typographie, comme l'usage de la capitale dans le mail qui porte la colère et le cri, ou une expression par les smileys). Dans la communication écrite, le lecteur doit construire une partie du message, il ne connaît pas le contexte de l'écriture et ne peut le reconstruire : le message est alors incomplet (Hall, 1984a). Reste que l'écrit est lié au temps, et que le temps pour écrire ce que l'on dit est infiniment plus long que pour le dire. Les communications écrites ont donc des particularités que les acteurs ne mesurent qu'en situation. Les représentations qui s'y rattachent peuvent induire des attentes difficiles à exaucer. Nous posons ainsi notre troisième hypothèse.

Hypothèse 3 : *L'observation du système au niveau « élargi », c'est-à-dire « au niveau de toutes ses composantes techniques et humaines », permet d'exposer trois types de limites qui favorisent les pertes de prise :*

- *les limites des relations entre les acteurs,*
- *les limites de l'organisation de l'institution,*
- *les limites de l'outil technique, liées à son usage et au poids de l'écrit.*

Les réponses à nos trois hypothèses devraient alors nous permettre de répondre à notre problématique concernant les limites communicationnelles du système complexe de communication.

Pour notre thèse, nous avons choisi comme terrain le Centre de Télé-Enseignement Scientifique (CTES) de l'Université d'Aix-Marseille pour plusieurs raisons. Les taux d'abandon y sont élevés et donc nous pouvions penser que des pertes de prise seraient analysables. Les responsables étaient intéressés par notre recherche, ce qui nous permettait d'avoir leur appui pour joindre les acteurs. Ils nous ont d'ailleurs accueillie sur la plateforme comme chargée d'études. L'importance du CTES, avec son grand nombre d'étudiants inscrits était aussi un atout, sachant la difficulté de joindre des personnes qui travaillent à distance et le peu de temps dont elles disposent.

Nous avons interviewé le responsable pédagogique et administratif, et nous avons pris connaissance de la plateforme dans sa structure, ses fonction-

nalités, et son éthique. Nous avons recueilli des données multiples : nous avons observé des traces de communication sur la plateforme (mails, forums...), nous avons étudié des documents existants (comptes rendus, espaces d'échanges de la plateforme, mails des étudiants), nous avons interviewé des enseignants, et nous avons préparé des questionnaires¹⁰ pour recueillir les représentations. Une fois toutes les données en main¹¹, nous avons eu recours au questionnement analytique. Cette méthode permet de construire une grille logique d'analyse à partir des questions qui se sont posées au fur et à mesure de la recherche (Paillé & Mucchielli, 2010). Tout ceci nous a permis de valider notre première hypothèse et de construire l'ensemble des relations et des interdépendances qui agissent au sein de ce système complexe. Le schéma ci-dessous le représente, il sera explicité en partie 4.

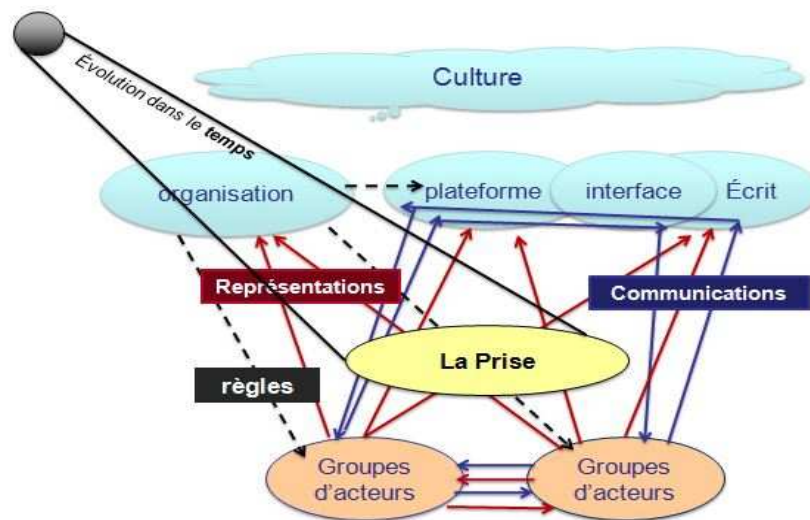


Figure 1 : Système de communication du CTES

Pour valider notre première hypothèse, il a fallu analyser l'évolution des représentations au cours d'une année scolaire. Dans un premier temps, nous avons utilisé la méthode de l'évocation hiérarchisée (Abric, 2003), dans laquelle les acteurs choisissent eux-mêmes les items qui définissent leurs représentations sur un sujet et donnent à ces items un certain poids. Ce poids

¹⁰ Ils seront présentés dans les annexes.

¹¹ Le détail des données est présenté en partie 4.

permet au chercheur d'organiser les items et de traduire les représentations. Puis pour confirmer nos résultats, nous avons utilisé la méthode des questionnaires de caractérisation (Abric, 2003), dans laquelle le chercheur propose une liste d'items qui correspondent à la représentation du sujet (construite avec un panel d'essai). Les acteurs donnent alors un poids à ces items ce qui permet, à nouveau, au chercheur de construire leurs représentations. La prise est ensuite devenue notre outil d'analyse pour expliciter la dynamique entre les représentations et les communications. Pour donner la parole aux acteurs et illustrer nos explications, nous nous sommes servis des documents recueillis et des interviews.

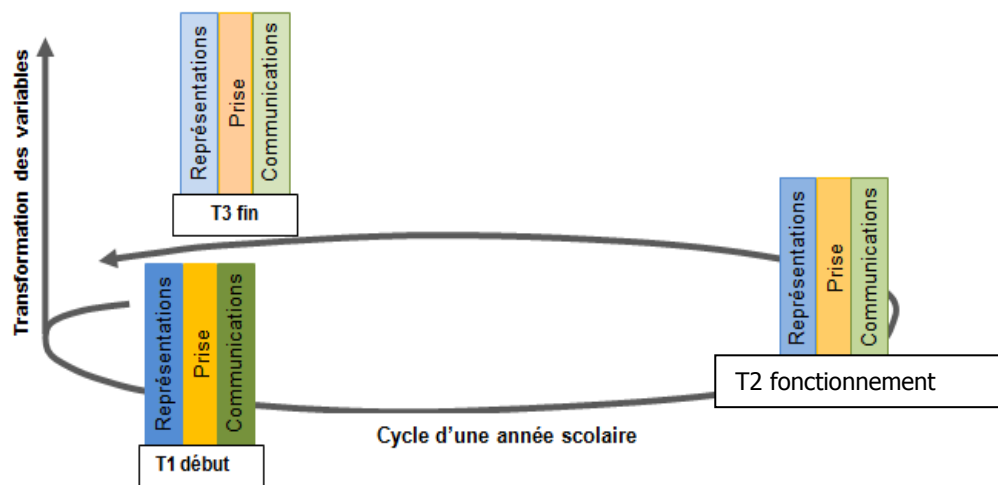


Figure 2 : Cycle des interdépendances entre représentations et communications

Si nous pouvons, durant notre recherche, établir que les représentations des acteurs entre le jour de la rentrée et la fin de la formation ont évolué alors nous aurons une première trace de perte de prise. Cette évolution des représentations montrera que les acteurs se sont trouvés dans des situations qui ne correspondaient pas à leurs attentes, et donc, en situation de lâcher prise. Puis, dans la dynamique, l'évolution des représentations fera elle-même évoluer les pratiques et donc les communications. En effet, dans le temps du lâcher prise, les acteurs cherchent de nouvelles prises qui transforment les modes de communication. Ces nouvelles prises, qui peuvent permettre à certains acteurs d'éviter l'abandon, transformeront le système, puisqu'il est en interdépendance avec ses composants. Quant à l'abandon, vécu comme une perte définitive de prise, il pourra aussi bien être celui des étudiants que celui des enseignants qui se retirent du jeu.

Pour arriver à comprendre le processus de perte de prise, nous devons répondre à certaines questions : Comment les représentations évoluent-elles en un an ? Comment les communications se bloquent-elles ou s'épanouissent-

elles ? Comment définir la relation à l'autre dans la communication ? Comment les communications informelles s'installent-elles ? Comment les représentations influencent un mode de communication pro-active ou non de la part des enseignants ? Comment les représentations influencent-elles l'attente des étudiants ? Quelles sont les situations vécues par les acteurs qui les conduisent à des pertes de prises ? Comment en reconstruisent-ils d'autres ? Comment font ceux qui n'en trouvent plus ? C'est à la recherche des réponses à ces questions croisées que nous sommes attachée, pour vérifier notre deuxième hypothèse, car il n'est pas possible de se poser dans une logique causale. Trop de boucles d'interactions sont présentes dans le système de communication et l'effet de l'une devient la cause de l'autre.

Pour valider notre troisième hypothèse, nous avons interrogé l'influence croisée des relations entre les acteurs, de l'organisation de l'institution, de l'objet technique intégrant sur l'écrit comme support. Nous avons travaillé à la lumière de ce qui est ressorti de nos premiers résultats ainsi que des données recueillies. Il s'agissait cette fois de comprendre le lien entre les composants du système élargi. Pourquoi ces liens étaient-ils importants ? Parce que la perte de prise peut être favorisée par des limites du système et nous devons découvrir ces limites pour comprendre combien elles pouvaient influencer le comportement des acteurs. Sur quelles expériences et sur quels ressentis s'appuient la relation enseignant/enseignés ? Comment la culture peut influencer la relation enseignant/enseignés ? Comment la définition de la relation peut jouer sur l'estime de soi ? Avec quel appui l'étudiant construit-il son autonomie et son intégration au système de communication à distance ? Comment le statut de l'enseignant peut-il influencer la gestion du dispositif ? Comment l'information est-elle distribuée au sein du système de communication ? Comment les enseignants utilisent-ils la plateforme ? Comment l'écrit influence-t-il les échanges ? Comment l'écrit transforme-t-il le travail de l'enseignant à distance ? Comment les étudiants se l'approprient-ils ?

Notre recherche se centrera sur toutes ces questions pour comprendre comment les liens entre les composants du système au niveau élargi (institution, culture, écrit, plateforme) contraignent la communication à distance et peuvent favoriser la perte de prise. Nous pourrons alors, à la fin de notre thèse répondre à la problématique de départ : *L'analyse de la dynamique des représentations et des communications des acteurs dans un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication, permet-elle d'en comprendre les limites ?*

Nous aurons, en effet, cerné la dimension communicationnelle de ce dispositif à la fois par la compréhension de la dynamique dans le système communicationnel, par la description des éléments de la perte de prise communicationnelle, et par la découverte des limites qui la favorisent. À ce stade de notre recherche nous espérons pouvoir définir une sixième catégorie d'abandon, liée à la communication.

Partie 1 – D'un constat
des abandons
dans la formation à distance
à l'énoncé de la problématique

Sommaire partie 1

Partie 1 – D’un constat des abandons dans la formation à distance à l’énoncé de la problématique.....	21
<i>La genèse de notre premier questionnement</i>	24
La définition choisie pour la formation à distance.....	24
Les dispositifs communicationnels	30
Notre propre expérience de la formation à distance	33
<i>L’abandon dans la formation à distance</i>	35
L’abandon en formation supérieure	35
Les définitions de l’abandon	37
Les modèles d’abandon	39
L’abandon en FAD selon Kember.....	42
<i>Notre problématique</i>	45
Une vision systémique pour changer de focale	45
<i>Résumé de la Partie 1</i>	50

Il y a 20 ans, nous nous interrogeons sur le devenir de la formation à distance. Aujourd'hui, c'est une réalité. Il suffit, par exemple, de taper cette expression sur Google, pour obtenir 7 400 000 résultats en 14 secondes, sur Google Scholar, 3 850 000 résultats en 18 secondes et 50 résultats sur Hal-Archives ouvertes. De nombreux colloques se sont emparés du phénomène, des revues professionnelles et/ou scientifiques en font leur thème de prédilection, telles *Distances et savoirs* ou la revue *STICEF*¹².

En France, les pouvoirs publics ont publié de nombreux rapports sur le sujet : du rapport Duhamel, en 1990, qui proposait la création d'une « Université ouverte », à celui d'Isaac en 2008, sur les pistes pour une amélioration de la qualité de l'université numérique, en passant par celui d'Avrous, en 2002 qui étudiait déjà les enjeux des Campus numériques¹³. Les pouvoirs publics ont financé les campus numériques, l'observatoire Algora et toutes les études qui lui sont confiées¹⁴. Les entreprises, elles-mêmes, investissent dans la formation à distance, pensant faire des économies de temps et de moyens pour la formation de leurs salariés. « *Le e-learning va être une modalité de formation que les entreprises vont de plus en plus intégrer*¹⁵ » confirmait en 2004, Droulez, chargé de formation et responsable des formations e-learning à Bouygues Télécom. Nous avons nous-même accompagné la Lyonnaise des Eaux, il y a 8 ans dans sa démarche d'e-learning pour des besoins de formation interne. Les centres de formation font de la publicité sur le web, en mettant en avant les avantages de la formation à distance : « *la formation à distance vous permet de vous former à domicile, en toute autonomie ! ou avec des coachs spécialisés !* ».

La formation à distance semble être la panacée, et chacun met ce qu'il veut derrière cette expression assez souple pour contenir plusieurs réalités... C'est pourquoi nous allons dans un premier temps, donner la définition sur laquelle nous nous appuyons pour cette recherche. Nous expliquerons pourquoi nous en sommes venue à nous intéresser à ce sujet, et comment nous avons petit à petit construit notre questionnement au fil de nos rencontres dans les

¹² Revue STICEF : Revue Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation. Université du Mans. <http://sticef.univ-lemans.fr>

¹³ L'ouvrage de Viviane Glikman, *Des cours par correspondance au e-learning*, (2002a) en explicite l'historique.

¹⁴ L'Algora (ancien nom Ovarep) est l'observatoire des pratiques de formation ouverte et à distance et des ressources multimédia. De nombreuses études ont été réalisées sous son égide, par exemple celles d'Écoutein, référencées dans la bibliographie.

¹⁵ Interview réalisée par Nathalie Even, en mai 2004, pour son article sur le site d'Algora : *E-formation en bureautique pour les collaborateurs de Bouygues Telecom : une expérience réussie*.

colloques et de nos lectures. Nous pourrions alors expliciter la construction de notre problématique.

La genèse de notre premier questionnaire

La définition choisie pour la formation à distance

Notre étude se déploie dans le cadre d'une formation à distance. De nombreux termes servent à définir les formations qui ne sont pas complètement en présence sur un site, qui ne sont pas à heures fixes ou qui sont sans programme fixe avec des parcours individualisés, ou encore avec un formateur sur place dans des centres de ressources... Entre e-learning, formation ouverte, auto-formation, chaque terme renvoie à des modalités d'organisation et d'apprentissage différents. Nous avons choisi le terme générique de « formation à distance » que nous compléterons, dans la partie 2, par celui de dispositif de formation à distance, puis de système de communication. En effet, nous allons réduire progressivement le champ de la formation à distance pour nous focaliser sur les modalités d'interactions entre les acteurs.

Nous présenterons la formation à distance, dans ses aspects les plus pragmatiques, sans en suivre ni l'évolution, ni l'histoire depuis le milieu du XIX^e siècle. Glikman (Glikman, 2002a), Agostinelli et Metge (Agostinelli & Metge, 2008) en font de très exhaustifs panoramas, auxquels il est possible de se référer pour plus de détails. Notre objectif, ici, est d'exposer uniquement les définitions actuelles qui servent de fondement pour notre propre approche.

L'AFNOR définit les formations à distance comme des « *systèmes de formation conçus pour permettre à des individus de se former **sans se déplacer dans un lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur***¹⁶ ». Cette première définition insiste sur deux aspects : l'éloignement du lieu de formation et l'isolement physique par rapport au formateur. Les interactions sont amputées du retour (feedback) physique habituel pour le stagiaire et pour le formateur. Ces interactions ne pourront pas s'enrichir, non plus, du retour des autres étudiants présents, de leurs observations réciproques. Le contexte de communication sera moins riche que lors d'une période en présence de

¹⁶ Norme AFNOR X 50-750-2, 1994

l'enseignant (période appelée aussi présentiel), car certains canaux de communication (le regard, les mimiques...) ne pourront pas être utilisés. Se former à distance oblige donc à trouver un autre moyen de communiquer que la parole directe, puisque le formateur n'est pas là physiquement. Cela impacte le feedback communicationnel du groupe et de la dyade étudiant-formateur.

Pour Glikman (Glikman, 2002A, p. 13), la FAD s'est définie tout d'abord par opposition à l'enseignement traditionnel, lui-même basé sur trois piliers :

- le face à face avec l'enseignant,
- dans un même lieu
- et un même temps.

L'enseignement traditionnel permet un ajustement continu par l'enseignant de son message et une réaction immédiate des étudiants, dans un cercle de communication continu. Les activités d'enseignement et d'acquisition de connaissances sont alors réalisées simultanément, dans un équilibre et un enrichissement incessant. Or, comme Glikman a pu l'observer au cours de son expérience de chercheuse quand elle a visité de multiples sites de formation à distance, le message de l'enseignant est inscrit sur des supports fixés à l'avance pour des étudiants « type ». Les ressources éducatives sont enregistrées ou rangées dans divers lieux (salle de cours virtuelle, plateformes de formation, lieux ressource...), et utilisées par les étudiants, le plus souvent en absence de l'enseignant. L'étudiant doit s'organiser seul pour construire ses connaissances. La formation à distance est donc un mode d'enseignement particulier puisque *« les activités d'enseignement et d'acquisition de connaissance y sont séparées dans le temps et dans l'espace »* (Glikman, 2002A, p. 13). Cette spécificité, qui découle de la première définition, a pour qualité de mettre en évidence une différence patente entre les deux modes d'enseignement. En formation à distance, l'étudiant devra faire preuve d'organisation, il prend en charge une partie de son parcours et il doit être acteur dans la construction de ses connaissances.

La limite entre l'autoformation et la formation à distance peut être mince suivant l'engagement de l'enseignant et la motivation de l'étudiant (Jézégou, 1998 ; Glikman, 2002a). De plus, l'ajustement pédagogique de l'enseignant à son public ne peut pas se faire par les documents numériques pré-enregistrés. D'autres moyens vont donc être sollicités pour arriver à cet ajustement (outils de plateforme : forums, wiki, échanges de mails...). Les interactions entre les étudiants et les enseignants, entre les étudiants et les encadrants, entre les étudiants eux-mêmes, nécessaires au processus d'apprentissage, qui sont naturelles et réalisables sans outil ni décalage en présentiel, vont devoir se réaliser dans un contexte différent et avec une communication en différée. L'oralité spontanée et rapide va en partie disparaître, sauf utilisation d'outils spécifiques (utilisation de webcam, visioconférence, ...) au profit de l'écrit et de ses particularités intrinsèques (mise en forme, relecture

possible, décalage entre l'écrit et la lecture, ...). Les contextes, les supports, les canaux, les objectifs vont changer et vont transformer les situations de communication.

Entre le « tout en présence » et le « tout à distance », il existe des formations qui mixent les périodes à distance et les périodes de regroupement en présence de l'enseignant. Durant les présentiels, l'enseignement classique reprend ses droits et ses habitudes. La loi du 12 juillet 1971 reconnaît dans sa définition de l'enseignement à distance toutes les formes possibles d'alternance. « *Un enseignement ne comportant pas, dans les lieux où il est reçu, la présence physique du maître chargé de le dispenser, ou ne comportant une telle présence que de manière occasionnelle ou pour un certain exercice* ». C'est cette définition que nous adoptons, nous excluons ainsi toutes les formations où l'étudiant est sur le campus, et peut, en plus, accéder à une plateforme. Cet enseignement est pour nous un présentiel enrichi. La formation à distance est, pour nous, un enseignement sans la présence physique du maître (sinon de manière occasionnelle), donc qui est clairement illustrée par les critères de Glikman : pas de face à face avec l'enseignant, un temps différé pour l'enseignement et l'apprentissage, et des lieux différents pour chaque acteur.

Il arrive que dans une même formation, qu'une partie des étudiants, habitant près du centre de formation ou de l'institution, puissent assister à une partie des cours en présentiel alors que certains, habitant loin, n'auront que la solution de la distance, sans aucun regroupement en présentiel. Nous verrons dans la partie terrain que cette différence est importante pour les étudiants, car elle touche le point crucial de la communication qui est vécue comme le pilier de la formation.

Le terme de formation à distance renvoie le plus souvent à la notion de dispositif de communication à distance quand il s'agit d'organiser cette formation. De ses racines militaires et policières, le dispositif garde une vision stratégique : « *l'organisation d'un espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis* » (Linard, 1996, p. 16). La formation à distance, dans un premier temps, répond effectivement à cette définition. Elle a pour objet :

- de former et de faire réussir à leur examen (objectifs),
- des étudiants (acteurs), soutenus par un encadrement (autres acteurs),
- en un an (le temps de la formation),
- dans un espace dispersé (chacun chez soi) et aussi partagé (classe virtuelle),
- à l'aide d'outils (plateforme, logiciels, ordinateurs, réseaux).

Cette définition a une logique d'efficacité, de rationalisation des moyens par l'institution qui n'est pas neutre (Boullier & René, 2000). Et comme tout dispositif, la formation à distance impose toujours des structures et des rapports nouveaux (Linard, 1996).

Dans le champ de l'éducation, Charlier et Peraya (2003) élargissent la notion de moyens dans les dispositifs en y ajoutant en amont des intentions, et surtout, en aval, donc dans l'utilisation, les comportements, les interactions et les communications des sujets.

« 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 – déterminé par les intentions s'appuie sur l'organisation structurée de moyens matériels, technologiques, symboliques et rationnels qui modélisent, à partir de leurs caractéristiques propres le comportement et les conduites sociales (affectives et relationnelles), cognitives, communicatives des sujets. » (Charlier et Peraya, 2003, p. 202).

Cette définition permet de dépasser la vision mécaniste du dispositif pour aller vers un dispositif vu comme un espace de propositions, mais aussi de normes, régit par les intentions et la structuration des moyens : un cadre. Ce cadre modélise les conduites des acteurs à l'intérieur du dispositif : ce qu'ils peuvent faire, ce qu'ils ont le droit de faire, ce qu'ils s'autorisent à faire mais aussi ce qui est interdit par la technique et défendu par les normes en vigueur. Nous verrons dans les interviews de terrain que les règles de l'institution, son organisation et ses choix influencent à la fois les représentations des acteurs et leurs types de communication.

Glikman nous propose une approche globale du dispositif de formation à distance basée sur onze dimensions qui permettent de nous donner une vision holistique indispensable à l'analyse postérieure (Glikman, 2002A, p. 78). Certaines de ces dimensions sont fixées, par avance, dans la situation de terrain que nous allons analyser. Nous citons toutes ces dimensions **pour circonscrire celles qui peuvent évoluer et qui nous intéressent** pour notre recherche au CTES de l'Université d'Aix-Marseille.

1. Les coûts de la formation. Ils sont fixés par budget pour l'institution, et par décret, pour les étudiants.
2. Les contenus de la formation. Ce sont ceux du Ministère de l'enseignement et de la recherche.
3. L'objectif de la formation. La réussite au diplôme final : Licence et Master.
4. Les modalités d'évaluation. Les modalités sont réparties en évaluations continues avec un examen final.
5. Le contexte géographique et institutionnel. C'est celui de l'Université d'Aix-Marseille.
6. Le lieu de la formation. C'est le domicile des étudiants.
7. Les médias. Ils sont de plusieurs types : pour la transmission de connaissances (polycopiés envoyés par la poste, documents numériques), la

documentation (documents numériques, sites web) et la communication (messageries, forums). Nous focaliserons sur la partie communication.

8. Les acteurs de la formation, leur rémunération et leur engagement. Nous nous intéresserons à deux de ces trois items afin de poser le contexte de la situation de communication.
9. Les principes administratifs. Le recrutement et la sélection sont ceux de l'Université (diplôme antérieur), le rythme du cursus est celui de l'Université (semestres). Les informations, pour les étudiants, sont données sur la plateforme et par les secrétaires pédagogiques ; elles s'intègrent aussi dans nos recherches.
10. Les principes pédagogiques. Les principes pédagogiques sont à la fois la transmission de connaissances et de savoir-faire, mais aussi le développement des compétences d'autoformation attendu pour un étudiant de ce niveau d'études à l'Université. L'individualisation n'est pas prévue en dehors des individualisations de corrections, tous les étudiants qui ont choisi les mêmes options suivent les mêmes cours.
11. Le public. Le public visé est adulte, de niveau Bac +3. Les rapports du public à la formation et aux technologies peuvent être très hétérogènes, les objectifs aussi, c'est pourquoi ces items constituent aussi des éléments de notre recherche.

La notion de dispositif de formation à distance est riche : nous y trouvons des repères intéressants. Cependant elle englobe des dimensions que nous voulons poser comme fixes, comme les points 1, 2, 3, 4 et 6 sur lesquels nous ne pouvons pas agir. Nous ne retiendrons donc que les autres, afin de réduire notre sujet. Dans un dispositif de formation à distance, explique Boullier (2002), l'institution donne des structures (place de chacun), rationalise des moyens (sujets et objets) dans une logique d'efficacité, qui demande des ajustements constants.

« ...le concept d'institution, qui n'est pas un résultat mais un processus dynamique constant, qui n'est pas affaire d'administration mais avant tout de définition symbolique des places de chacun. Ce travail d'institution s'appuie sur des textes, sur des rôles, sur des sujets et sur des objets, ce que nous appellerons des formats institutionnels. » (Boullier & René, 2000, p. 2)

L'institution, portée par ses intentions, donne un cadre et fixe des normes, qui déterminent à la fois le comportement et les conduites sociales, cognitives, communicatives des acteurs.

« Un dispositif institutionnel (Legendre, 1985) comporte plusieurs dimensions, plusieurs médiations, plusieurs supports, qui aident à rendre visible ce qui se joue de symbolique dans la relation pédagogique : des textes (des tables de la Loi), des moments et des espaces équipés pour

le débat et la critique, des objets-signes et des personnes-rôles. » (Boullier & René, 2000, p. 5)

L'institution va donc influencer les échanges car elle fixe le cadre et donne les règles de communication entre les acteurs comme elle décide des objets techniques et des possibilités ouvertes dans les échanges. Ici l'Université qui représente l'élément institution a décidé d'employer la plateforme Moodle. Elle recrute des enseignants, qu'elle invite à se former, elle donne les règles de passage d'examen, elle définit les rôles et des possibilités d'actions, ne serait ce qu'au travers des autorisations de différents niveaux sur la plateforme. C'est à l'intérieur de ce cadre que certains éléments du contexte pourront évoluer : les acteurs, leurs représentations, leurs attentes, leurs compétences et leurs niveaux d'engagement, mais aussi leurs aptitudes technologiques, leurs habitudes sociales et communicationnelles...

C'est ainsi que du dispositif cadre, nous voyons émerger l'articulation entre situation et dispositif qu'Ardoino (2007) se plaît à développer. Au dispositif avant tout « *instrumental et fonctionnel* » qui enveloppe, contient et cadre, il oppose la situation porteuse d'avenir et d'éventualités, car pour lui, la situation est toujours un « cas ». « *Elle ne concerne que des vivants, des humains (au singulier ou au pluriel : individus, personnes, sujets, groupes, organisations, institutions). Elle est singulière, voire particulière, plus qu'universelle. Elle s'inscrit, elle-même, dans un contexte auquel elle se réfère.* » (Ardoino, 2007, p. 18). La situation est toujours singulière car les contextes multiples se construisent sur et avec les vécus particuliers de chaque acteur (Mucchelli, 2004b). Certains contextes comme le lieu, les normes sont partageables mais les contextes identitaires (les objectifs) ou la qualité des relations restent individuels. À l'intérieur des dispositifs concernés, ici, comme « *des manières de faire et de procéder* », les situations sont alors « *des façons d'être ensemble* », une fois que le dispositif est mis en œuvre et que les acteurs le font vivre au jour le jour. C'est ainsi que le dispositif de formation à distance instrumentalise et institutionnalise, mais que les acteurs lui donnent vie, le rendent vivant et l'habitent (en s'en servant). Et ce sont ces usages, toujours nouveaux et singuliers, et pourtant cadrés par les mêmes normes que nous allons observer.

Du dispositif de formation à distance, nous zoomons pour notre étude sur la partie qui intègre les acteurs, les outils, leurs usages et la communication du groupe et qui retient la situation particulière de chacun dans le dispositif. Situation vécue à la croisée de multiples contextes. Partant du champ de l'éducation, il est intéressant, à ce stade, d'aller interroger les acceptions des autres domaines des sciences humaines et plus particulièrement des Sciences de l'Information et de la Communication puisque le dispositif est un des éléments importants de notre problématique.

Les dispositifs communicationnels

Les Sciences de l'Information et de la Communication déplacent le **dispositif** du monde professionnel et purement technique, « *au centre de la relation homme-machine et c'est incontestablement avec le développement des Nouvelles Technologiques de l'Information et de la Communication ... qu'on a vu cette notion sortir du champ délimité de ses origines pour proliférer dans d'autres sphères d'activités humaines, avec ou sans machines, et désigner des pratiques qui ont toutes, pour particularité, de se dérouler au sein d'environnements aménagés.* » (Jacquinot-Delaunay et Monnoyer, 1999, p. 10). Dans la relation entre l'homme et la machine, de nombreuses disciplines utilisent le concept de dispositif : sociologie des organisations, du travail mais aussi l'ergonomie (Lambert, 1993), psychologie et anthropologie cognitives (Suchman, 2003, Cole, 1996), ethnologie et sociologie des usages et de l'innovation (Thévenot, 1986, Akrich & Boullier, 1991, Akrich, 1993).

Thévenot (1986) analyse le dispositif de Taylor, dans l'entreprise, qui rassemble des hommes, des machines mais aussi des règles, des conventions, des formules. Il montre comment des éléments convoqués au sein du dispositif, peuvent être tellement disparates, et pourtant reliés dans un contexte professionnel vécu :

« Cette liste apparaît à bien des égards hétéroclite, par la nature des objets qui y sont consignés comme par les domaines d'activité auxquels ils sont empruntés. On y trouve des outils de production de l'atelier; des instruments, des schémas, des conventions, des formules tirées des sciences exactes; des préceptes attachés aux méthodes de l'instruction scolaire; des dispositions pour prescrire proches des usages militaires; des modes de rémunération en usage dans l'entreprise; des principes, conseils ou exemples pour orienter la manière d'agir. La catégorisation même de ces objets pose problème tant les termes pour les désigner sont divers. » (Thévenot, 1986, p. 4)

Effectivement, les objets du dispositif sont à comparer au service à café d'un magasin japonais dont l'assemblage a laissé Hall (1984a) pantois. Là, nous nous attendrions à trouver des éléments proches au niveau design, couleur et matière, nous trouvons une collection de tasses et soucoupes en porcelaine, un pot à lait en verre taillé, un pot à sucre avec couvercle plastique et un percolateur : un inventaire à la Prévert. **C'est que cette classification a pour base l'utilisation commune des éléments** et non leur l'aspect extérieur (Hall, 1984a, p. 130). Il en est de même pour le dispositif. En effet, le dispositif de formation à distance permet aussi de convoquer des objets hétérogènes : des cours de toutes matières et sans formalisation identique, des mails, une plateforme, des téléphones, des logiciels, des réseaux, des règles écrites et des normes informelles, des procédures d'accès et des autorisations, des formules

de calcul des notes et des modes de rémunérations des enseignants et des tuteurs, des règles d'accompagnement et des êtres humains. Parler de dispositif permet donc de faire coexister au sein de l'argumentation des entités traditionnellement considérées comme inconciliables. (Peeters et Charlier, 1999, p. 16)

Selon Jacquinet et Monnoyer (1999), le dispositif a scellé l'alliance entre plusieurs sciences humaines et sociales. Toutes étudiaient les lieux et les actes professionnels d'équipes dans un environnement technique sophistiqué, avec des outils informatiques de communication. C'est ce que fait, par exemple, Theureau (1999), dans son « Cours d'Action », quand il étudie les échanges au sein d'équipes qui contrôlent le réacteur nucléaire dans une centrale ou les interactions dans un cockpit d'avion (Theureau, 1999). Il étudie à la fois, les messages échangés à la lumière du contexte, de l'organisation spatiale, de la culture des acteurs.

Peeters et Charlier (1999), dans le texte d'introduction du colloque « Dispositif et médiation des savoirs »¹⁷ élaboré à partir de la synthèse des articles, présentent le dispositif comme « *un terme qui permet de désigner un champ composé d'éléments hétérogènes (par exemple, du « dit » et du « non-dit ») et de traiter cette hétérogénéité.* » (Peeters & Charlier, 1999, p. 15). Dans notre problématique, les éléments du dispositif sont aussi des éléments hétérogènes : de la plateforme technique aux acteurs, en passant par l'institution, nous avons là, en plus des objets, à la fois des outils techniques, des outils de communication, des humains et des groupes d'humains. Nous examinons cependant cette hétérogénéité sans embarras dans le cadre du dispositif ; il serait même inopportun de n'examiner que la plateforme sans l'usage des acteurs et sans le contexte donné par l'Institution. Cependant, dans notre analyse, l'utilisation du dispositif n'est pas réduite à une idée de contrôle par l'institution même si elle joue un rôle important dans le contexte.

Le dispositif a souvent été utilisé pour prendre en compte la mesure de la dimension technique dans le monde social, dans sa vision la plus négative : contrôle, aliénation et pouvoir sur l'individu en se référant à Foucault. Pourtant, Beuscart et Peebaye (2006) soulignent que c'est une lecture partielle des travaux de Foucault sur les dispositifs de surveillance (1975) et de sexualité (1976) qui a stigmatisé « *le dispositif foucauldien comme le lieu de l'inscription technique d'un projet social total, agissant par la contrainte, et visant le con-*

¹⁷ Colloque international « Dispositifs et médiation des savoirs », 1999, organisé par le GREMS (Groupe de Recherche en Médiation des savoirs — Université catholique de Louvain).

trôle aussi bien des corps que des esprits. » (Beuscart & Peebaye, 2006, p. 5). En effet, suivant Foucault, le dispositif est avant tout :

« un ensemble résolument hétérogène, comportant des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales, philanthropiques, bref : du dit, aussi bien que du non-dit » (Foucault, 1977, p. 299).

Cette définition nous renvoie à la prise de Bessy et Chateauraynaud (1995), parce qu'ils considèrent aussi le rôle indispensable des réseaux hétérogènes dans la production des savoirs mais aussi dans les façons d'être et de s'engager dans un monde à la fois empreint de subjectivité et d'objectivité. Nous y reviendrons dans la partie 3 concernant la prise. La prise, par laquelle les objets techniques, les réseaux, les dispositifs sont conviés au même titre que les perceptions, les sensations humaines et les représentations, au moment de l'action en situation.

Au sein du dispositif, c'est l'homme qui choisit l'usage qu'il veut faire des objets et même leur prise en main dépend de ses capacités et de son mode de fonctionnement personnel, de son expérience, de son rapport avec l'objet (Thevenot, 1990, Akrich, 1993, Akrich & *al.*, 1990). Mais les objets offrent aussi des possibilités qui peuvent encourager certains des choix. C'est l'étudiant qui décidera s'il va joindre son enseignant en message court (style chat) s'il le voit connecté sur la plateforme ou s'il va lui écrire un mail : la plateforme propose cette alternative. Le chat est instantané alors que le mail permet de poser son discours, de choisir ses mots. Ces particularités des objets vont aussi guider les choix des acteurs. Ainsi d'une approche où le dispositif était le plus souvent coercitif, nous assistons à *« une recentration sur l'individu. D'une manière générale, l'individu autonome, conçu comme porteur d'une intentionnalité propre, apparaît comme la figure centrale du dispositif. »* (Peeters & Charlier, 1999, p. 18). Cette autonomie de l'acteur se retrouve au centre des débats lorsqu'il s'agit de concevoir des dispositifs de formation :

« Lorsqu'il s'agit de définir les moyens de la formation, le dispositif se conçoit en s'appuyant sur les motifs individuels, les intentions cognitives des acteurs. Il cherche ensuite à les articuler de manière cohérente. Au fond, les dispositifs, en visant à aider l'apprenant à s'aider lui-même, représentent aujourd'hui une tentative curieuse, celle d'une instrumentation optimale de l'autonomie des acteurs — association paradoxale, ou tout au moins déroutante a priori, entre instrumentation efficace et autonomie maximale. » (Peeters & Charlier, 1999, p. 18).

Autrefois contraint par le dispositif, l'individu aujourd'hui, aidé par les outils de communication et d'interface, doit être capable de s'orienter dans le dispositif et de trouver un sens à ses propres actions par la rétroaction (feedback) des machines intelligentes. Les dispositifs proposent à l'utilisateur une place

à laquelle celui-ci ne peut être indifférent. Selon Peeters et Charlier, les dispositifs « invitent à prendre l'initiative, valorisent certains comportements (ils encouragent par exemple l'expression des différences individuelles). Ils attendent de l'utilisateur qu'il s'approprie les ressources mises à sa disposition pour construire un projet personnel. » (Peeters & Charlier, 1999, p. 21). Ils suggèrent l'autonomie de l'acteur, or l'autonomie n'est pas une qualité innée (nous le verrons plus tard), elle s'apprend, elle aussi. Qu'en est-il de cet accompagnement vers l'autonomie ? Dans le dispositif de communication à distance, la présence de l'humain multiplie les types d'apprentissage de l'outil, les types d'usage, et rien ne permet en amont de prédire comment la plateforme va être utilisée, dans ses mises à disposition qui obligent à des initiatives. La résistance même à l'outil peut exister, comme peut intervenir la résistance au changement de mode d'apprentissage (sans face à face).

Produit de l'homme, le dispositif de formation à distance est utilisé par ou avec une appropriation particulière du groupe pour son usage personnel, déterminé par la culture de ce groupe. Il amplifie le potentiel du groupe qui l'utilise en lui permettant des interactions à distance. Il modifie le fonctionnement de chacun car il change les contextes d'interaction en introduisant de la technique et un rapport différent au temps et à la distance. Comment ces changements de contexte vécus par les acteurs vont-ils influencer leur comportement ? Nous l'analyserons en partie 5 et 6.

Notre définition de la formation à distance et son contexte étant posés, nous expliquerons notre curiosité pour ce type d'enseignement.

Notre propre expérience de la formation à distance

En 1982, nous étions inscrite au CNTE¹⁸ pour un BAC+2. À cette époque le CNTE fonctionnait par correspondance avec des documents papier : des kilogrammes de documents dactylographiés circulaient entre les pays. Pour l'Afrique de l'Ouest, un pli pouvait prendre de 3 à 5 semaines. À la date d'envoi du devoir N°3, la correction du N° 1 n'était pas encore revenue pour nous éclairer sur nos faiblesses et nos points forts. Ainsi, une notion mal comprise se répercutait sur plusieurs devoirs, pour autant que la correction veuille bien nous indiquer comment faire quand nous étions dans l'erreur. Une fois la correction arrivée, cette erreur soulignée, souvent sans être explicitée, ne nous permettait pas de

¹⁸ Centre National de Télé-Enseignement

surmonter l'incompréhension. Joindre les enseignants directement relevait du rêve tant les communications téléphoniques France-Afrique coûtaient cher et l'option n'était même pas proposée dans le dispositif du CNTE. Malgré une bonne motivation, nous avons tenu bon quelques semaines, quelques mois, puis nous avons abandonné. À cette époque, nous avons rendu responsable de cet échec la lenteur des moyens de communication et notre manque de motivation sur le long terme. Puis nous avons oublié cet incident, et dix ans plus tard nous avons repris nos études en présentiel, ... quand nous nous sommes rapprochée des lieux de formation.

En 1998, nous avons été engagée comme coordinatrice pédagogique d'un Master de rédaction technique, à distance, à l'Université de Technologie de Compiègne : le DICIT¹⁹. Les temps avaient changé et les moyens de communication aussi. IBM soutenait le projet, ainsi que Lotus Notes²⁰ qui a installé une plateforme de formation à distance pour nos besoins de communication et d'organisation. Nous avons ainsi acquis, durant 11 années, une certaine expérience de terrain. Nous avons constaté très peu d'abandons d'étudiants : 7 sur 150, quant à celui des enseignants 4 sur 30, nous n'y avons pas prêté attention sur le moment. En effet, cet état de fait ne nous avait pas interrogée, mais au fil de cette thèse, il a ressurgi. Ces enseignants nous avaient pourtant donné des raisons diverses : ils ne maîtrisaient pas l'outil, ils ne se sentaient pas faits pour le système, ils trouvaient que cela demandait trop d'énergie, de disponibilité, de temps, de préparation ou de suivi... Il est intéressant de noter que nous ne trouvons pas, ou fort peu, de chiffres dans les articles sur les formations à distance concernant cet abandon des enseignants. Durant ces années, nous avons aussi participé, comme chef de projet pédagogique, au campus numérique Insecte²¹, et nous avons bénéficié des formations spécifiques de l'OVAREP devenue aujourd'hui l'Algora. À cette époque, nous avons donc été en contact avec de nombreuses personnes concernées par ce champ de la formation à distance. Nous avons lu des ouvrages et des articles concernant à la fois, les technologies et l'organisation des dispositifs de formation à distance (Linard, 1996, Perriault, 1996, Bruillard, 1997, Collectif de Chasseneuil, 2001, Agnel, 1994, Lameul, 2000), mais aussi, des documents de synthèse et des articles sur des sujets plus précis comme le tutorat, l'accompagnement (Helson,

¹⁹ Diplôme d'Ingénierie en Communication Industrielle et Technologique

²⁰ Lotus Notes est un logiciel de travail collaboratif, utilisé dans des entreprises ou des administrations pour gérer les projets, les courriels et les échanges d'informations autour d'une base commune.

²¹ Insertion Socio-Économique des Thésards et des Enseignants

2003, Le Bouëdec, 2003, Jaudeau, 2002, Dionne & *al.*, 1999, Paquette, 2001, Pettigrew, 2001, Lebel, 1994, 2000, Hill, 2000, Morrison, 2001, Faerber, 2000).

Nous avons participé, aussi, à des colloques sur de nombreux sujets liés à la formation à distance. Mais nous avons constaté que la rapidité des nouveaux moyens de communication n'avait pas pallié le problème de l'abandon. Le champ de l'abandon restait fertile et sa production n'était pas en baisse : les pourcentages donnés étaient importants quand ils étaient cités (nous en donnerons des exemples dans le chapitre suivant). En tant qu'enseignante et responsable de formation à distance, il nous semblait essentiel de réfléchir à ce constat et de trouver, sinon des solutions, au moins des pistes qui auraient pu permettre une baisse, même minime, de ces pourcentages.

Pour tenter de trouver des solutions pragmatiques à ce problème de terrain, nous avons donc décidé de trouver un modèle nous permettant de poser des questions en termes scientifiques. Il était important de prendre du recul par rapport à nos activités professionnelles.

L'abandon dans la formation à distance

Nous devons tout d'abord nous interroger sur des sujets concrets pour avoir une vue globale du contexte :

- Quels sont réellement les chiffres de l'abandon ?
- Sont-ils calculés partout de la même façon, sont-ils comparables ?
- Que coûte l'abandon à la société, aux étudiants, aux enseignants ?
- Avec quels modèles a-t-il déjà été étudié ?
- À partir de quels concepts ?
- Comment nous positionnons-nous, par rapport aux autres chercheurs ?

Nous avons effectué un état des lieux des informations chiffrées et de la notion d'abandon, dans la formation à distance des adultes.

L'abandon en formation supérieure

D'après le rapport de l'observatoire de la vie étudiante, réalisé en 2007, près de 90 000 jeunes par an sortent sans diplôme de l'enseignement supérieur (Beaupère, 2007). Ce constat touche les institutions - Universités et administrations - car l'abandon coûte en temps (ingénierie, formation), en argent, et en investissements humains. De plus en plus d'universitaires tiennent en compte ce déficit et tentent d'y trouver des explications (Enquête génération 98 du CE-REQ/Béduwé, 2006).

La formation à distance, qui par nature permet une organisation personnelle du temps d'étude et qui minimise les déplacements, devrait être, sinon une réponse, au moins un moindre mal. En effet, on pourrait imaginer que cette grande souplesse d'organisation baisse les contraintes et permette ainsi de réduire les taux d'abandon. D'ailleurs, dans cette optique, la formation à distance s'est vite imposée comme un atout, elle correspond à des attentes de la société.

Les pouvoirs publics et le Conseil de l'Europe financent des expérimentations en espérant y trouver une solution pour la Formation des Adultes ; les centres de formation et les Universités se sont engagés dans cette voie (les Campus Virtuels, les Centres de Télé-enseignement Universitaires) ; les entreprises la considèrent comme une méthode de formation qui facilite la gestion des ressources humaines et abaisse les coûts (de formation). Les données de l'OVAREP ²² confortent cette tendance : le CNED compte 120 000 adultes en 2008 (rapport d'activités du CNED, 2008) ; 200 organismes de formation à distance (enseignement agricole, AFPA, CNAM, universités, centres de formation...) sont recensés en France aujourd'hui et assurent la formation d'environ 500 000 personnes (Glikman, 2002a) ; les grandes entreprises dont EDF-GDF et France Télécom organisent la qualification de 12 000 agents par an.

Pourtant, comme le souligne Jézégou (1998) : « *Cette formule (la formation à distance) ne présente pas que des avantages. Les principaux inconvénients connus à ce jour sont : un taux d'abandon relativement élevé et qui peut atteindre 40 à 60 % des inscrits, selon une étude québécoise...* » (Jézégou, 1998, p. 48). Fenouillet (Fenouillet & Déro, 2006), dans son article sur l'e-learning anglo-saxon, a recensé des taux bien plus importants que ceux des formations en présentiel « *Les pourcentages d'abandon sont difficiles à obtenir pour des raisons évidentes de publicité mais ils semblent être en général de 20% à 30% supérieurs au présentiel aux États-Unis* » (2006, p. 6).

En France, le constat n'était pas meilleur en 1996, ainsi que l'expliquaient Marot et Darnige (1996) : « *L'abandon des études par les inscrits est un problème crucial de la formation des adultes car il entraîne à la fois des gaspillages de temps, d'énergie et d'argent. Variant de 10 à 80 % selon les établissements, le taux d'abandon est particulièrement élevé dans les établissements offrant une formation à distance.* » (1996, p. 95). En 2002, Gauthier écrivait, dans son article sur *la dimension cachée de l'e-learning* publié sur le site Thot : « *Les*

²² Les chiffres donnés par l'Algora/OVAREP sont les plus récents, ils n'ont pas été actualisés depuis 1994. On peut les trouver en référence Agnel, J. (Ed.) (1994). Formations ouvertes et à distance : la situation en France. Étude réalisée pour la Commission des Communautés Européennes. Paris : ORAVEP.

chiffres disponibles sont rares et confidentiels. Mais toutes les sources sont concordantes autour d'un taux d'abandon moyen de 80% (de 70 à 90 %), pour tous publics, niveaux, et toutes formations confondues (internes, universitaires, professionnelles) ». En 2007, le constat n'a guère évolué, si l'on se réfère aux chiffres que Thibault a « parfois » pu obtenir sur l'ensemble du corpus de sa thèse « de 30 à 70 % des inscrits abandonnent les formations du CNED ou les centres de télé-enseignement universitaires, ce qui dépasse assez largement les taux d'abandon des premiers cycles universitaires en présentiel. » (Thibault, 2007, p. 253).

Bien sûr, il est très difficile de connaître exactement les pourcentages d'abandon car ce ne sont pas des données « positives ». Le CNED, lui-même, les défend comme confidentiels²³. Mais, au-delà de cette volonté de taire, le constat de l'abandon est difficile car il cache des réalités multiples, de ses définitions aux modèles qui tentent de spécifier ses caractéristiques. Nous allons présenter certains modèles, sachant que d'autres encore pourraient s'y ajouter.

Les définitions de l'abandon

Les définitions de l'abandon diffèrent suivant les chercheurs (Grayson, 2003, De-Remer, 2002). Certains se concentrent sur les multiples façons pour un étudiant de quitter un établissement ; pour d'autres, il faut définir si l'abandon est définitif ou non, mais aussi si l'étudiant continue dans le même cursus ou s'il en change.

Dans le contexte de la persistance *versus* l'abandon, la question se pose dans une logique « positive » : comment faire en sorte que les étudiants continuent leurs études ? Pour King (2005), la persistance de l'étudiant se mesure à la poursuite de ce dernier dans un programme l'amenant à la complétude du programme et à l'obtention d'un diplôme dans le champ d'études initial de l'étudiant. Cependant, comme pour les différents types d'abandon, le moment à partir duquel l'étudiant est considéré comme abandonnant ou persévérant n'est pas clairement établi. Selon King (2005), la persistance débute lorsque l'étudiant est admis dans l'institution, soit à l'inscription, or pour certains calculs, elle commence au début des cours. Dans la grande majorité des études, il est difficile de déterminer comment les taux d'abandon sont comptabilisés, la plupart ne précisant pas les modalités permettant de les établir.

²³ Échanges par mails avec la responsable des statistiques au CNED, en février 2010.

Ces typologies, si elles sont sources de réflexion, ne sont donc pas directement profitables pour notre étude. En effet, nous n'avons pas besoin de distinguer l'arrêt des études avec le départ du dispositif puisque dans les deux cas, l'étudiant va quitter l'établissement sans diplôme. Ce qui nous intéresse est d'un autre ordre. Ce n'est pas la situation de l'étudiant après l'abandon (« *Je vais reprendre mes études un jour, ou j'abandonne pour toujours* » – sachant que ce « toujours » est hypothétique). Ce qui nous intéresse, ce sont le contexte et les situations de communication que l'étudiant vit avant qu'il ne décide d'abandonner. En effet, nous sommes à la recherche de ce qui – dans la situation de communication, aujourd'hui, au travers de la « plateforme »- inciterait à l'abandon.

Pour notre part, nous considérons qu'il est difficile de prendre en compte les étudiants dès l'inscription dans une formation à distance. En effet, si l'étudiant n'a pas commencé son cursus, il n'a pas encore eu de communications réelles avec le dispositif et notre champ d'études est réduit à néant. Un étudiant sera donc considéré comme « étudiant » à partir du moment où il aura commencé à participer à la vie du dispositif. Et il sera considéré comme « persévérant » tant qu'il continuera à y participer. Dès qu'il ne participera plus, il ne sera pas considéré comme abandonnant mais comme « potentiellement » abandonnant... . L'abandon ne pouvant se vérifier que si l'étudiant ne se présente pas à l'examen et ne donne pas de signe de vie à ce moment. Mais son arrêt dans les communications (arrêt plus ou moins long dans le temps, ou avec certains acteurs mais pas avec tous, ou avec d'autres moyens de communication que la plateforme) va être pris en compte comme un comportement à comprendre.

Cette explicitation de notre définition ne se rapporte qu'au temps de la formation (inscription, début des cours, échanges de données, diplôme) et à la participation réelle (être étudiant en formation à distance c'est participer au dispositif en interagissant comme l'étudiant va en classe et s'exprime en présentiel). Cependant la persévérance ou l'abandon ne peuvent pas être définis uniquement sur ces deux critères car ils ne donnent pas le sens des actions des acteurs. Or ce sens est pour nous essentiel.

Afin de pouvoir répondre aux questions du type « *pourquoi un étudiant arrête de communiquer ?* » ou « *pourquoi ne communique-t-il plus qu'avec ses pairs ou qu'avec ses tuteurs ?* » et même de remédier à l'abandon, il est nécessaire de comprendre l'ensemble du système de communication. C'est pour approfondir les relations entre communications et comportements que les théories de Palo Alto nous ont intéressée. Ces auteurs étudient les comportements et les routines associées des acteurs quand ils sont pris dans un système de communication donné. Tous les éléments du système (relations, codes langagiers, contexte...) concourent alors à donner du sens et ce sens va excéder les messages les plus perceptibles. Décrypter ce qui joue alors, dans ce contexte, pour cet acteur, est la seule option de compréhension pour le chercheur en communication.

De plus, les chercheurs de cette école sont souvent des thérapeutes et ils tentent de rétablir des relations « saines » dans le système de communication, et non pas de guérir le malade (puisqu'il est seulement victime d'un système qui s'est bloqué ou emballé). Nous verrons que c'est en s'appuyant sur le contexte qu'ils cherchent à changer la « réalité » pour les acteurs et donc à transformer le système de communication. En y réfléchissant, nous savons pourquoi cette théorie a répondu plus qu'une autre en écho à notre questionnement : elle nous offrait une méthode mais aussi une posture, une attitude empathique. Elle prenait en compte le sens que les acteurs pouvaient donner à leurs actions, en tentant de trouver une solution au problème de communication posé par le système qu'elle étudiait. Nous nous sentions en harmonie avec cette façon de penser et de vivre la recherche.

Nous avons donc étudié les différents modèles d'abandon en espérant y trouver une base de réflexion sur le contexte et les motifs d'abandon ou de persévérance... En ayant toujours à l'esprit que nous souhaitions étudier les comportements communicationnels.

Les modèles d'abandon

Depuis 50 ans, de nombreuses théories tentent de cerner le phénomène d'abandon dans les études post-secondaires²⁴. Tinto (1992) a réalisé une typologie des théories qu'il classe en 5 catégories :

- Psychologique : qui réunit les théories examinant la relation entre les traits de personnalité des étudiants (ex. : le niveau de rébellion envers l'autorité) et l'abandon.
- Sociale : qui regroupe les théories relatives à l'impact des phénomènes de société (ex. : les classes sociales) sur l'abandon.
- Économique : qui rassemble les théories examinant les abandons sous l'angle des bénéfices (coût/efficacité) qu'un étudiant peut tirer de ses études universitaires.
- Organisationnelle : dans laquelle les chercheurs expliquent le phénomène d'abandon par l'impact des dimensions organisationnelles de l'institution universitaire d'appartenance de l'étudiant.

²⁴ Nous nous appuyons pour ce chapitre sur le rapport de recension de Louise Sauvé subventionné par le Fonds Québécois de Recherche sur la société et la Culture, Janvier 2006.

- Interactionnelle : où s'inscrivent les théories mettant en relation les caractéristiques des étudiants et le type d'environnement offert par l'institution universitaire (Sauvé et Viau, 2003).

Les deux premières catégories de théories ne reflètent pas ce que nous nous proposons d'étudier. En effet, ce sont les facteurs personnels, psychologiques ou sociologiques de l'étudiant qui sont les variables étudiées ici. Or ces facteurs sont toujours présents quels que soient les dispositifs. Il n'existe pas de possibilité de les faire évoluer (nous ne pouvons pas faire évoluer le niveau social d'origine de l'étudiant, ni le changer de sexe). Nous voulons trouver un modèle dont les variables peuvent évoluer avec notre contribution. Pour que nous puissions impacter un changement, il faut des variables sur lesquelles il est possible de faire levier en tant qu'enseignant, en tant que responsable, en tant qu'organisateur de formation à distance.

Nous avons cependant conscience du poids de certains facteurs comme la culture, le statut social, ou familial et même l'âge des acteurs dans la problématique de l'abandon. Et certaines notions issues des champs de la sociologie ou de la psychosociologie seront utilisées dans cette thèse (normes, règles, représentations...) mais nous les définirons toujours par rapport à notre objectif : rechercher ce qui, dans la communication elle-même, joue un rôle prépondérant dans le processus d'abandon.

Quant à l'approche économique, qui prend en compte une évaluation des coûts et bénéfices de l'étudiant comme dans un bilan comptable : elle occulte ainsi les facteurs émotionnels, les relations, les interactions qui se nouent lors de la formation. Nous l'avons donc écartée, même si nous comprenons que ses variables sont essentielles pour les candidats.

Il est vrai que les deux dernières catégories sont plus proches de ce que nous tentons de cerner c'est pourquoi la première modélisation de l'abandon que Tinto a réalisée, en 1975, à partir des théories organisationnelles et interactionnelles, a retenue notre attention. Il a observé l'abandon par rapport à l'intégration de l'étudiant dans son institution et à son engagement dans sa communauté universitaire. Peu à peu, grâce aux remarques de ses collègues, il a peaufiné son modèle. Ainsi en 1992, il considère que la qualité des interactions, entre l'étudiant et ses collègues ainsi qu'avec les professeurs, est le pilier de son intégration. Pour lui, la décision d'abandonner est le résultat d'interactions dynamiques entre l'environnement et l'étudiant. Puis, en 1993, il ajoute, dans son modèle, les intentions de l'étudiant à son engagement personnel, et l'engagement envers l'institution (DeRemer, 2002). Jacquinot en 2002, à Paris, aux rencontres du Forum Français pour la Formation Ouverte et à Distance « La formation ouverte et à distance : l'heure des solutions mixtes » considèrerait que tous ces travaux sur l'abandon et la persistance étudiaient de multiples variables sans pour autant trouver les réponses.

« Dans la FAD et dans le e-learning, on sait que les abandons sont nombreux. Les québécois, plus positifs, préfèrent analyser les raisons de la persistance : comment font ceux qui résistent et qui continuent à apprendre dans une formation à distance ? Pour traiter cette question, ils ont cherché à identifier toutes les variables (démographiques, environnementales, les caractéristiques de l'étudiant, ses facteurs cognitifs, sa personnalité, ses motivations, les variables institutionnelles, etc.). Chaque recherche fait ressortir une variable supplémentaire (...) Autrement dit, on peut multiplier à l'envie l'analyse des variables sans comprendre pour autant ce qui fait que certains abandonnent et que d'autres continuent ! » (Jacquinot, 2002, p. 26)

Nous n'avons pas la prétention d'apporter toutes les réponses mais juste d'en apporter d'autres. Pour y arriver, le modèle de Tinto nous donne des clefs mais ne nous permet pas de déverrouiller les portes que nous voulons ouvrir. En effet, les modèles – fondés sur les théories inter-organisationnelles et intra-organisationnelles - sont certes intéressants, mais ils ne sont pas suffisamment adaptés au contexte de notre étude pour deux raisons :

- la première parce qu'ils ne concernent pas l'enseignement à distance,
- la deuxième, plus importante encore, est qu'ils ne se concentrent pas sur les processus communicationnels.

En ce qui concerne notre première réserve, il vaut mieux se rapprocher de Kember. Il a proposé, en 1990, un modèle, que nous présentons ci-dessous. Ce modèle est dans la lignée des modèles sur l'abandon mais il rend compte, en plus, des spécificités et des contraintes des **étudiants à distance**. Nous focaliserons sur une partie de son modèle pour circonscrire notre étude.

Quant à notre deuxième réserve, c'est la finalité de notre recherche que d'en dévoiler les conditions d'existence. En effet, nous espérons pouvoir créer – après l'analyse de notre terrain- une sixième **catégorie communicationnelle**, nous l'ajouterions alors sous cette forme :

- Communicationnelle : qui prendrait en compte le rapport au dispositif communicationnel « transformant » toujours les désirs et espoirs de communications envisagés comme possibles au début du processus. Elle intégrerait les interdépendances liées au système de communication comme facteur de cette dimension communicationnelle.

Pour cerner cette catégorie, pour en retenir les critères explicatifs, nous nous sommes arrêtée sur le modèle de Kember, qui a la particularité d'être spécifique au monde de la formation à distance.

L'abandon en FAD selon Kember

La formation à distance ajoute des variables qui ne sont pas communes aux formations en présentiel. C'est pourquoi à la suite d'une étude menée à la fin des années 80, Kember a conçu un modèle permettant de mieux comprendre le processus d'abandon en formation à distance. Partant du fait que l'hétérogénéité des étudiants est plus grande, il avance qu'il y a une plus grande diversité de caractéristiques personnelles, familiales, expérientielles et académiques. Kember (1990) considère que les caractéristiques personnelles de l'étudiant (âge, niveau d'études et compétences acquises, lieu de résidence) et de son contexte familial (marié avec ou sans enfants) et professionnel (travaillant à temps complet ou à mi-temps, au chômage...) vont avoir une influence sur la motivation de l'étudiant. Nous en sommes aussi consciente mais notre objet d'étude ne s'arrête pas là, il se profile plus particulièrement dans le découpage des deux ordres de la motivation tel que l'entend Kember. En effet, pour lui, la motivation de l'étudiant pourra être de 2 ordres :

- soit extrinsèque à la formation. Les études ne l'intéressent pas mais il en reconnaît le bien fondé pour obtenir ce qu'il souhaite réellement. Sa motivation est alors soutenue par les motifs de profit (promotion, augmentation de salaire) ou d'intérêts personnels (prestige,...). Et là, nous avons peu de chance de trouver des leviers.
- soit intrinsèque à la formation. C'est avec un élan d'apprendre, de comprendre, de se former, avec un intérêt d'accomplissement personnel que l'étudiant poursuit ses études. C'est donc ici que nos leviers d'enseignants vont apparaître.

Car pour Kember, la motivation intrinsèque est le facteur le plus important pour la persévérance de l'étudiant à distance et c'est sur cette motivation que l'institution peut agir.

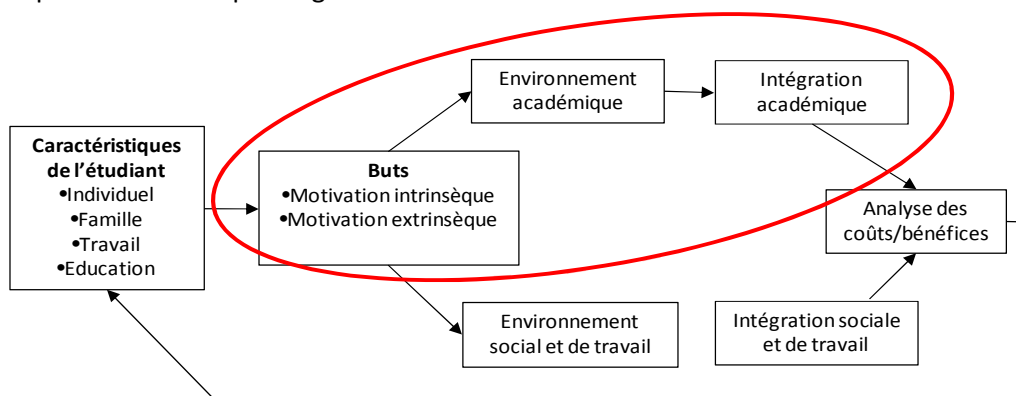


Figure 3 : le modèle de l'abandon en formation à distance selon Kember (1990) et illustré par Sauvé et Viau (2003) – en rouge – le zoom de notre étude

C'est au travers de l'action de l'institution que le modèle est intéressant pour nous, car il nous donne un moyen d'action... En effet, dans une formation à distance, l'institution agit tant dans les règles de communication que dans les ac-

tions qui en découlent, soient les communications que nous voulons étudier. Mais l'institution agit aussi sur les représentations des étudiants et des enseignants que nous allons étudier dans notre modèle.

Pour Kember (1990), l'environnement académique correspond à l'engagement du personnel de l'institution, ses objectifs et ses règles et bien sûr leur application en situation. Cet environnement académique a un effet direct sur l'intégration académique qui se réalise sur deux plans :

- D'une part, par l'intégration collective de l'étudiant qui s'accomplit par les interactions et l'accompagnement du personnel enseignant et du personnel administratif. Il est important que l'étudiant se sente intégré à sa communauté d'apprentissage.

À ce stade, les contacts humains (les communications par la plateforme) prennent toute leur importance pour que l'étudiant se sente intégré. Les communications permettent à l'étudiant d'appartenir à cette institution, on lui répond quand il pose une question, on s'intéresse à son travail, à ses progrès, à ses problèmes, on l'aide dans sa progression pédagogique,... L'étudiant n'est pas en auto-formation.

- D'autre part, l'intégration normative de l'étudiant qui connaît et adopte les règles et usages de son Institution (ce qui rappelle la compatibilité de l'étudiant face à son Institution).

L'intégration normative est plus délicate à distance car les étudiants ne sont pas sur le campus. Les règles informelles qui se transmettent lors des réunions d'étudiants, autour d'un café, sont plus difficiles à intégrer. De plus, dans notre recherche en DEA, les étudiants en formation à distance, que nous avons rencontrés, considéraient que leur statut particulier n'aide pas à leur intégration, que l'institution aussi les délaisse et oublie que l'intégration des règles nécessite un rappel permanent d'informations.

Nous voyons donc que le modèle de Kember (1990) met en relief les effets des facteurs relatifs à la vie personnelle et professionnelle de l'étudiant mais aussi le support académique et administratif. L'apport primordial de l'étude de Kember a été de préciser les facteurs liés à l'institution, facteurs sur lesquels il est possible d'agir pour faire en sorte que les étudiants persévèrent davantage en formation à distance. Et dans notre étude, qui ne concerne que les communications, nous allons faire un zoom sur la partie environnement et intégration académiques de son modèle (partie soulignée en rouge sur la figure 3). C'est bien au cours de cette intégration académique dans l'environnement académique fourni par l'institution, que les différents acteurs communiquent. Or ce sont ces communications qui, à leur tour, permettent l'intégration académique. Il y a là un système de communications qui se nourrit lui-même : les communications de l'institution vers l'étudiant permettant à l'étudiant de participer au système, de mieux y assimiler les règles, et de mieux y communiquer et d'y être plus présent, donc d'obtenir plus de réponses... Ces

interactions, comme l'expliquent Watzlawick & Weakland (1981) tiennent compte du « (...) *concept de rétroaction, qui pose que l'information concernant l'événement B vient heurter l'événement A, lequel à son tour affecte B, etc. – les événements se modifiant les uns les autres de façon circulaire. Dans la mesure où les événements « psychologiques » se produisent rarement en une seule fois, mais s'étendent sur une certaine durée et s'enchevêtrent avec une complexité exaspérante, ce modèle circulaire est souvent le plus approprié(...)* » (Watzlawick & Weakland, 1981, p. 28).

Ce cycle, - ce réseau cyclique de communications, pourrions-nous dire, puisque plusieurs personnes y prennent part et que le cycle n'est pas un éternel retour de A à B, mais que C et D peuvent entrer dans à l'intérieur comme un autre enseignant, le directeur, un tuteur,...- Ce cycle des communications, donc, se nourrit, grandit, se complexifie. Il devrait aussi nourrir la persévérance de l'étudiant au travers du sentiment d'affiliation à l'Institution. Les communications qui sont les interactions de ce cycle, passent au travers de l'outil choisi par l'institution pour relier, les étudiants et les enseignants, le personnel administratif. Elles vont être le premier élément de notre étude.

Sauvé et Viau (2003) considèrent, de surcroît qu'il faut apporter de l'attention à l'adéquation entre les perceptions et les conceptions²⁵ des étudiants et leur expérience d'enseignement à distance. Et ils citent l'exemple suivant : si la perception que l'étudiant a de l'ampleur des tâches qui lui sont demandées ne correspond pas à ce qu'il s'imaginait lors de son inscription, il y a des bonnes chances que cet étudiant envisage d'abandonner. Il faut toutefois se garder de faire un lien de cause à effet simple et trivial. Nous savons qu'en présentiel aussi les représentations de départ ne prennent jamais la mesure exacte de l'ampleur des tâches, cependant il y a moins d'abandon ; ce qui nous intéresse ce ne sont pas uniquement les représentations de l'ampleur de la tâche mais aussi celles du dispositif, de son organisation, de l'outil technique proposé.

Nous retiendrons de Sauvé et Viau (2003) que les représentations ont une importance majeure dans le phénomène d'abandon, et pour comprendre leur rôle, nous étudierons les représentations des étudiants, mais aussi celles des enseignants qui sont partie prenante de l'intégration académique des étudiants. L'étude des représentations devraient ainsi nous permettre de comprendre les communications échangées et les comportements qui y sont liés.

²⁵ Substantif utilisé pour nommer les « représentations » au Québec

Le lien fort que nous allons édifier dans cette thèse entre les communications et les représentations, nous servira à comprendre le processus de communication mis en place dans la formation à distance que nous allons étudier. En nous appuyant sur Moscovici (1998), nous considérons en effet que les représentations sont à la base de toutes les communications et de tous les comportements des êtres humains. Jodelet (2002) explique qu'elles sont inscrites dans le langage et les pratiques.

Mais ces représentations sont aussi forgées et modelées dans l'interaction, et donc dans l'échange, dans la communication, alors même qu'elles produisent les cadres qui servent à coder et à catégoriser l'univers, donc à penser et à communiquer. Il semble donc qu'il y ait une dynamique entre communications et représentations, les unes se nourrissant des autres pour se créer et se transformer. Le dispositif de communication qui nous intéresse, en tant que partie immergée de cette dynamique et sujet de notre étude, - les représentations étant la partie cachée, intériorisée-, serait donc en évolution.

C'est ainsi que, petit à petit, au fur et à mesure de la découverte des modèles de l'abandon, nous avons compris ce qui nous intéressait d'étudier dans le dispositif de formation à distance : les interactions des acteurs (les communications interpersonnelles) et le sens qu'ils leur donnaient (les représentations qui les guidaient). Nous en sommes venue, en effet, à interroger les communications et les représentations, à tenter de comprendre leur rôle dans le dispositif. Comprendre comment elles évoluent, comment elles rentrent en interaction, et comment les acteurs gèrent cette dynamique au cœur des échanges.

Notre problématique

Une vision systémique pour changer de focale

Notre démarche est clairement partie du terrain, ce qui est toujours très difficile pour écrire une thèse. Les domaines d'application peuvent s'offrir en démonstrations, mais en partant du désir de résoudre un problème pratique, nous nous retrouvons souvent dans une impasse explicative. Seul un changement de focale a pu amener à reconsidérer le champ global auquel nous avons affaire et à nous positionner de telle manière que les concepts théoriques fonctionnent comme des clefs pour permettre, au bout de cette démarche, la découverte. Ce changement a eu lieu lors de la découverte des systèmes complexes, qui nous a permis de poser les divers composants du système de communication du dispositif de formation à distance pour en comprendre

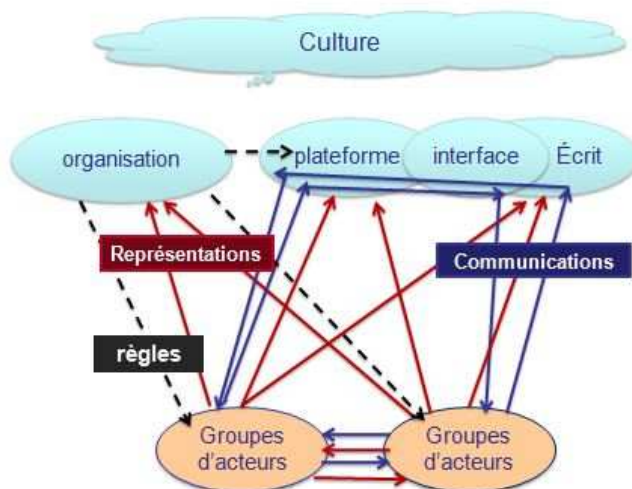
l'évolution. Car c'est bien les changements qui ont lieu au cœur du système de communication que nous voulons comprendre.

C'est au travers de la théorie de Palo Alto que nous avons découvert les systèmes, car ces auteurs étudient les interactions au sein de systèmes d'interactions. Les systèmes qu'ils étudient étant des systèmes humains, nous avons dû dans un premier temps, nous intéresser aux systèmes ouverts, puis aux systèmes complexes, comme nous le verrons plus en détails, dans la partie 2.

Avoir recours à une vision systémique, nous a permis de :

- cerner l'importance du schéma, du modèle pour comprendre (Le Moigne),
- s'intéresser à l'observation des relations entre les composants sans les analyser un à un (Le Moigne),
- intégrer la notion de temps dans la dynamique du système (Le Moigne, Watzlawick)
- prendre en considération les interdépendances du système complexe, à l'aulne de ses incertitudes.

Cette découverte nous a permis de schématiser notre objet d'étude, de le matérialiser sous la forme d'un système complexe qui sert l'observation scientifique à mener. Nous le détaillerons dans le chapitre correspondant mais il nous sert d'illustration à ce stade.



Les groupes d'acteurs y communiquent par l'interface de la plateforme qui a pour support principal l'écrit.

Les groupes d'acteurs ont des représentations des éléments du système : acteur, plateforme, institution, écrit.

Les groupes d'acteurs sont soumis aux règles et aux normes déterminées par l'institution mais aussi par la culture.

Figure 4 : système de communication du CTES illustration de la problématique

Dans le cadre d'une « recherche processus » (Jolibert & Jourdan, 2011), c'est effectivement la dynamique des interactions dans le temps que nous voulons mettre en évidence. La nature de notre projet est d'arriver à expliquer « comment » les interactions entre les communications, que nous qualifierons d'interpersonnelles, et les représentations évoluent. C'est-à-dire :

- Comprendre comment les représentations des acteurs et les communications interpersonnelles se transforment.
- Observer leur impact les unes sur les autres dans le temps d'un projet. Il ne s'agit donc pas d'étudier tous les éléments du système de communication indépendamment les uns des autres, mais d'étudier les relations entre les éléments du système (les flèches rouges et bleues de la figure 4).
- Cerner comment cette dynamique nous renseigne sur les autres composants du système de communication étudié, y compris la plateforme technique qui participe à la façon dont le système de communication est pensé et utilisé.

Notre question peut donc se résumer à : *L'analyse de la dynamique des représentations et des communications des acteurs dans un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication, permet-elle d'en comprendre les limites ?*

Pour que cette question prenne tout son sens, nous devons donc définir, en parties 2 et 3, les concepts clés qui nous servent de fondements. Les concepts de dispositif, représentation, communication, système complexe seront explicités car cités directement dans notre question. Le concept de prise n'est pas intégré à la question générale pour ne pas l'alourdir, ni la rendre opaque. Cependant c'est un concept majeur qu'il faudra aussi définir puisqu'il permet de relier les communications et les représentations en situation et de donner un sens au comportement des acteurs. Concept riche est rapporté du champ de la sociologie de la perception, il demandera un développement particulier dans la partie 3.

Nous irons donc dans un premier temps interroger le concept de système. Il nous permettra de poser notre première hypothèse :

Hypothèse 1 : *le dispositif de communication de formation à distance, que nous avons choisi comme terrain, peut-être observé et analysé comme un système complexe.*

Ensuite, les concepts d'interaction, de contexte, de communication - comportement, de communication interpersonnelle, seront définis à partir de la théorie de la communication pragmatique de Palo Alto. D'autres concepts vont enrichir cette théorie « fondamentale » pour nous. C'est-à-dire celle qui nous a permis de poser nos fondations, celle à partir de laquelle nous avons construit notre recherche.

Ces concepts « adoptés » et « intégrés » auront été puisés dans des champs annexes (sociologie pragmatique, sciences de l'éducation, psychologie cognitive). Ces concepts ont été choisis car ils ont des relations étroites avec les préoccupations de compréhension des êtres humains et du sens de leurs actions.

Nous irons explorer les communications non régulées en empruntant cette fois aux théories du management et des organisations, car les communications non régulées sont essentielles aux dispositifs par leur fonction de régulation de l'action et des relations. Elles sont donc un point de passage indispensable des interactions.

Nous cernerons ensuite les représentations des acteurs à la fois comme les grilles de lecture du monde mais aussi comme le matériau qui permet de le construire. En nous appuyant sur Moscovici (1998), nous les définissons comme un moteur de la communication.

Puis nous détaillerons la prise, concept de la sociologie pragmatique qui nous permet de lier les représentations et les communications. Nous nous servirons de la prise, qui s'appuie sur les humains et sur les objets, qui convoque les calculs au même titre que les perceptions, comme concept conciliateur et médiateur. De cette prise, qui advient ou non, découlent des comportements, des communications ou des ruptures, des pertes de prises... dont nous avons été chercher des traces, dans les modèles d'abandon, pris dans les sciences de l'éducation. C'est par elle que nous pourrions expliciter les comportements des acteurs et trouver les prémisses de l'abandon. C'est elle qui nous permettra de poser la seconde hypothèse en liant communication, représentation, en permettant l'analyse de leur évolution.

Hypothèse 2 : *les interdépendances entre les représentations et les communications réalisées par la Prise, dans le temps d'une année universitaire, font évoluer tout le système communicationnel.*

Enfin, nous irons étudier la question des limites inscrites dans les interdépendances des composantes humaines et techniques du système et celle plus particulièrement de l'écrit. L'écrit façonné à la fois par le temps, par la culture, par les normes, est vécu comme un outil ou comme une entrave. Il est le lieu d'observation des normes sociales et techniques mais aussi un moyen de communication qui reflète les limites des relations humaines. Nous poserons alors notre troisième hypothèse :

Hypothèse 3 : *L'observation du système au niveau « élargi », c'est-à-dire « au niveau de toutes ses composantes techniques et humaines », permet de montrer les limites communicationnelles du dispositif :*

- *les limites des relations entre les acteurs,*
- *les limites de l'organisation de l'institution,*
- *les limites de l'objet technique, liées à son usage et au poids de l'écrit.*

Cette dernière hypothèse s'est révélée au fur et à mesure de l'étude, dans les fréquents aller-retour concepts-terrain qui nous ont amenée à confronter progressivement nos résultats à nos premières hypothèses. Ces aller-retour nous ont permis d'ouvrir sous nos pas un nouveau chemin, à la quête du sens, comme le marcheur de Machado, repris par Le Moigne : « *Marcheur, il n'y a pas de chemin, le chemin se construit en marchant* ²⁶ ».

²⁶ Antonio Machado Chant XXIX Proverbios y cantarès, Campos de Castilla, 1917

Résumé de la Partie 1

Dans cette première partie, nous avons expliqué la genèse et le contexte de notre étude. Nous avons cerné le problème de l'abandon en formation à distance dans l'enseignement supérieur. Nous avons explicité notre définition de la formation à distance, basée sur la norme de l'AFNOR et sur les trois critères que Glikman met en opposition au présentiel. La formation à distance est pour nous, un système de formation sans présence physique du formateur, dans lequel le temps et le lieu sont différents pour les activités d'enseignement et celles d'acquisition de connaissances, et dans lequel l'étudiant doit se prendre en charge vers une autonomie à définir. Nous nous sommes focalisée sur le modèle de Kember (1990) qui se concentre sur l'intégration académique et les interactions entre les acteurs. Nous avons pris en compte les critères de représentations des étudiants selon Sauvé et Viau (2003) en les élargissant à celles de tous les acteurs et à des sujets autres que les tâches à effectuer : représentations de la plateforme, des échanges, du rôle des enseignants, de l'écrit... Cela nous a permis de centrer notre étude sur les problèmes communicationnels.

Nous avons ainsi pu formuler notre problématique : *L'analyse de la dynamique des représentations et des communications des acteurs dans un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication, permet-elle d'en comprendre les limites ?*

Puis nous avons dévoilé nos hypothèses...

- **Hypothèse 1** : *le dispositif de communication de formation à distance, que nous avons choisi comme terrain, peut-être observé et analysé comme un système complexe.*
- **Hypothèse 2** : *les interdépendances entre les représentations et les communications réalisées par la prise, dans le temps d'une année universitaire, font évoluer tout le système communicationnel.*
- **Hypothèse 3** : *L'observation du système au niveau «   largi », c'est-à dire « au niveau de toutes ses composantes techniques et humaines », permet de montrer les limites communicationnelles du dispositif.*

Ces hypothèses nous pourrions les asseoir ultérieurement, une fois les concepts associés exprimés dans les parties 2 et 3.

Partie 2 – La théorie pragmatique de Palo Alto

Sommaire partie 2

Partie 2 – La théorie pragmatique de Palo Alto	51
<i>Une théorie dans son époque</i>	53
Le sens est construit, le réel aussi.....	55
Le système de communication ouvert et complexe	60
<i>La communication pragmatique et les interactions</i>	71
La communication interpersonnelle	71
L'interaction et l'influence réciproque	73
<i>Les règles de la communication</i>	74
Les règles d'interaction et le contexte.....	76
Le sens et le contexte.....	77
Les axiomes de la communication pragmatique	80
<i>Résumé de la Partie 2</i>	85

Une théorie dans son époque

Les chercheurs de Palo Alto se sont trouvés impliqués dans le contexte de leur époque. De Bateson qui participait aux conférences de Macy²⁷, à Hall qui parcourait le monde, ils étaient tous des chercheurs curieux des découvertes au-delà de leurs champs d'études. C'est donc naturellement qu'ils se sont approprié les concepts de leur temps, et, qu'ils les ont utilisés pour construire et enrichir leur théorie. Que ce soit Bateson (1971, 1988, 1990) Watzlawick (1978, 1980, 1981, 1988, 1991), Watzlawick & Jackson (1972), Hall (1971, 1984) et même Winkin (1981, 1996) - qui les a introduit en Europe par l'édition des textes et d'articles -, ils ont tous la même approche de la communication par le sens et le contexte, qui s'établit dans un système d'interactions. Nous devons donc nous avancer sur deux voies parallèles pour aboutir à la compréhension de leur théorie : la construction du sens et les systèmes.

Pour la première voie, nous devons considérer que les chercheurs de Palo Alto tentent de comprendre le **comment** des choses (comment les interactions se font, pour arriver à quelle finalité : pour quoi ?) et non pas le pourquoi (dans ce qu'il a de lien avec le passé et avec l'explication causale). Sachant qu'ils n'ont aucune prise sur le passé, ils s'intéressent au présent sur lequel on peut agir. Watzlawick (1991) le précise dans son ouvrage *Les cheveux du baron de Münchhausen, Psychothérapie et « réalité »* :

« La question de savoir pourquoi le patient se comporte de telle ou telle autre façon dans un système relationnel humain (la question fondamentale de la pensée linéaire réductionniste linéaire) est remplacée par la suivante : « que se passe-t-il ici et maintenant ? » (Watzlawick, 1991, p. 98).

Les auteurs de Palo Alto veulent améliorer les interactions entre les gens, ils ont une démarche de changement, pour guérir, soigner, faire évoluer les interactions. Par cette approche, ils se positionnent eux-mêmes comme constructivistes. Ils veulent changer la réalité²⁸, et le monde de ceux qui les entourent, ce qui oblige à s'interroger sur cette réalité et sur la construction du sens que l'on peut lui donner.

²⁷ La Macy Foundation organise des conférences de 1942 à 1958. Un groupe d'une vingtaine de chercheurs, anthropologues, ingénieurs, biologistes, psychologues, sociologues, économistes, y participent régulièrement : Bateson, Wiener, Lewin, Shannon, mais aussi Lazardfeld, Mead, Birdwhistell et Goffman...

²⁸ Nous verrons qu'ils souhaitent changer le monde construit par la personne, sa réalité de second ordre comme la nomme Watzlawick

Les chercheurs de Palo Alto utilisent aussi la théorie de systèmes. Pour Watzlawick, qui explicite leurs idées tout au long de ses livres, les interactions humaines peuvent être décrites comme un système ouvert, pris comme un ensemble d'éléments en interaction. « *Ce qui importe ici, ce n'est pas le contenu de la communication en soi et par soi, mais très exactement l'aspect « relation » de la communication humaine...* » (Watzlawick & al., 1972, p. 120).

Nous nous efforcerons, comme lui, de considérer le dispositif de communication comme un système en nous interrogeant sur les interactions des acteurs, sur le sens de leur comportement. Ce détour par les systèmes est important pour la compréhension de la théorie des chercheurs de Palo Alto, d'autant plus qu'il nous permettra d'étayer notre première hypothèse.

Leur vision des communications interpersonnelles, du comportement humain comme élément de la culture, font que nous avons tout de suite adhé-
rée à leur théorie. Notre adhésion à la théorie pragmatique de Palo Alto nous a obligée à comprendre le contexte dans lequel elle est apparue surtout pour l'utiliser dans la pratique. Cette adhésion oblige de surcroît à saisir les liens que cette théorie a tissé avec les paradigmes de l'époque, qui ont fondé ses principes, d'autant plus que les chercheurs de Palo Alto ont participé à l'élaboration de ces mêmes paradigmes. Watzlawick est considéré comme un auteur du constructivisme, Bateson comme un des auteurs de la systémique et leurs apports théoriques sur ces sujets épistémologiques se retrouvent en filigrane dans tous les ouvrages sur la théorie de la communication qu'ils ont écrit. Or, comme l'indique Mucchielli (2006), selon la définition du concept dans l'encyclopédie philosophique universelle (1990, p. 393), le concept appartient à la sphère de la représentation, dont l'origine est parfois une sensation, mais qui dépasse toujours le donné par une certaine généralité. Et au-delà de cette généralité, le concept est aussi porteur d'une intentionnalité qui construit le réel : **cette intentionnalité délivre son sens au concept dans le contexte et le champ de travail du chercheur**. Le concept est à rattacher à une théorie, à un courant qui lui donne ses particularités (Mucchielli, 2006). C'est donc la cohérence entre le paradigme et la théorie, qui nous a permis d'associer naturellement certains concepts : **le sens, le contexte, l'interaction, la communication interpersonnelle, le système** afin de poser notre première hypothèse et de construire les autres. Mais pour définir ces concepts, nous avons besoin de revisiter les fondements sur lesquels repose la théorie de Palo Alto, en allant ainsi du contexte général vers les axiomes. C'est pourquoi, nous avons dû faire un détour par leur approche du constructivisme et de la systémique pour une meilleure compréhension de leur théorie.

Comme Watzlawick l'explique, l'étude de la communication humaine peut se faire dans trois domaines : la syntaxe, la sémantique et la pragmatique. Et si les trois domaines sont liés, les chercheurs de Palo Alto s'intéressent avant tout à la pragmatique : partie de la communication qui affecte le comporte-

ment. Leur définition de la communication est cantonnée à cette partie pragmatique de la communication, donc à ses effets quant au comportement.

« Selon cette conception de la pragmatique, tout comportement, et pas seulement le discours, est communication... car les données de la pragmatique ne sont pas simplement les mots, leurs configurations et leurs sens, données qui sont aussi celles de la syntaxe et de la sémantique, leurs concomitants non-verbaux et le langage du corps. » (Watzlawick & al., 1972, p. 16).

Ce qui amène Winkin à expliquer plus tard :

« La communication est pour ces auteurs un processus social permanent intégrant de multiples modes de comportement la parole, le geste, le regard, la mimique, l'espace interindividuel, etc. » (Winkin, 1981, p. 24)

Il précise l'importance de l'intégration du contexte dans la communication, ce qui traduit la complexité mais aussi la richesse de cette théorie de la communication pragmatique, que Winkin appelait « la Nouvelle communication », et qui trente ans plus tard, peut perdre ce qualificatif qui n'est plus d'actualité :

« Bien plus, nous voudrions intégrer aux actes qui relèvent du comportement individuel les signes qui sont de l'ordre de la communication et qui sont inhérents au contexte où se produit cette communication. » (Watzlawick & al., 1972, p. 16).

Nous voyons là que la notion de communication pour Watzlawick est complexe, pour l'interpréter, c'est tout un champ entier qu'il nous faudra décrire. Ensuite nous pourrons revenir plus en détail sur la communication et le contexte dans le chapitre - La communication pragmatique et les interactions.

Les concepts dont se servent les chercheurs de Palo Alto sont tellement bien intriqués qu'il faut se saisir de l'un pour comprendre l'autre. Ainsi la communication, la situation, les interactions le contexte et les règles sont convoqués fréquemment pour éclairer les définitions tout au long de cette partie, ils ne sont pas là en répétition mais en mise en scène théâtrale, toujours vivante et différente, pour mettre en lumière les différents concepts à appréhender.

Le sens est construit, le réel aussi

Comme nous l'avons souligné, les auteurs de Palo Alto s'intéressent aux sens des comportements pour les acteurs, et ce sens, pour eux, est différent pour chacun des acteurs qui vit la situation de communication. Ils s'inscrivent ainsi dans le courant constructiviste. Cette inscription permet de mettre en exergue trois axiomes constructivistes qui vont soutenir notre analyse de terrain :

- Le réel est différent pour chacun d'entre nous ; ce qui permet de comprendre les différences de point de vue des acteurs (nous y reviendrons dans l'étude des contextes).
- C'est dans l'expérience, au travers des perceptions que le sens se construit ; c'est l'hypothèse phénoménologique. L'hypothèse phénoménologique du constructivisme permet de créer un pont vers la prise, concept qui s'appuie lui-même sur la phénoménologie, pour notre analyse ultérieure.
- Pour atteindre le sens, il faut prendre en compte la finalité des acteurs, c'est l'hypothèse téléologique. Or cette hypothèse est aussi une base de la théorie de Palo Alto, comme nous venons de le signifier par la question du « pour quoi ».

Le Moigne, dans son ouvrage *Les épistémologies constructivistes* (1999), souligne l'importance « *du primat absolu du sujet connaissant capable d'attacher quelque valeur à la connaissance qu'il constitue ; la connaissance implique un sujet connaissant et n'a pas de sens ou de valeur en dehors de lui. (...) La connaissance qu'il peut construire d'un réel est celle de sa propre expérience du réel...* » (Le Moigne, 1999, p. 67).

Ainsi le réel n'existe qu'avec celui qui le fait exister, il est « re » connu à partir d'expériences individuelles, qui font que chacun connaît un réel différent puisque le réel est connu au travers du sujet lui-même. Cet argument initial nous indique que le réel dépend de la perception individuelle des choses, expérience unique de chaque être qui fonde donc la différence des réels.

Nous soulignons dès à présent que l'hypothèse phénoménologique est importante pour nous, nous y reviendrons quand nous expliciterons la prise, concept qui vient de la sociologie pragmatique et qui s'appuie aussi sur l'expérience phénoménologique du monde. C'est en effet la reconnaissance de l'aspect phénoménologique des connaissances et de la réalité, à la fois dans la théorie de Palo Alto et dans le constructivisme, qui nous a permis d'avancer, au milieu des communications et des représentations, le concept de prise, de ne pas le sentir étranger. Ce lien entre communication/comportement et représentations, qui s'appuie sur les perceptions et les sensations des acteurs, trouve là sa place au milieu de concepts émergeant aussi de « l'être au monde ».

Watzlawick, publie en 1976, *La Réalité de la réalité* (traduit en 1978), ouvrage dans lequel il divise la réalité en deux ordres : la réalité de premier ordre, expérimentable, répétable et vérifiable et la réalité de second ordre, conventionnelle, normée, liée à la culture et au sens donné par le social.

« ...il n'existe pas de réalité absolue, mais seulement des conceptions subjectives et souvent contradictoires de la réalité. (...) ...on fait une confusion entre deux aspects différents de ce que nous appelons la réalité. Le premier a trait aux propriétés physiques, objectivement sensibles

des choses, et est intimement lié à une perception sensorielle correcte, au sens « commun » ou à une vérification objective, répétable et scientifique. Le second concerne l'attribution d'une signification et d'une valeur à ces choses, et il se fonde sur la communication. » (Watzlawick, 1978, p. 137).

Watzlawick explique que, si une voiture s'arrête à un feu rouge avec à bord un père et son petit enfant, la réalité de premier ordre du feu rouge peut être la même pour eux deux, si aucun n'est daltonien. Mais le fait de devoir s'arrêter, donc que ce rouge possède une valeur d'obligation d'arrêt, n'est qu'une réalité de second ordre, qui est une convention. Le petit enfant, qui n'a encore aucune connaissance du code de la route, ne la perçoit pas. En effet, le rouge par lui-même ne signifie pas cette interdiction, mais c'est le code commun que la société lui a donné, qui le lie à cette interdiction. Cette réalité, **de second ordre**, est pour les chercheurs de Palo Alto, basée sur des règles subjectives et arbitraires, or nous en avons peu conscience et c'est ce qui entraîne les conflits interpersonnels car « nous croyons naïvement que la réalité est la façon dont nous voyons les choses, quiconque les voit autrement devant par nécessité être méchant ou fou. » (Watzlawick, 1978, p. 138). Lors de la résolution des problèmes en thérapie, on peut voir dans maints exemples que Watzlawick se préoccupe simplement de changer la réalité de second ordre, pour sortir des problèmes, des conflits interpersonnels alors que les solutions déjà utilisées n'ont pas fonctionné (Watzlawick, 1991).

Pour résumer, Watzlawick écrit : « le constructivisme moderne étudie les comportements et les processus de communication à travers lesquels nous inventons à proprement parler nos réalités individuelles, sociales, scientifiques et idéologiques, plutôt que nous les trouvons, comme nous le supposons tous naïvement. » (Watzlawick, 1991, p. 127). En 1981, Watzlawick signe, par son ouvrage *L'invention de la réalité, Contributions au constructivisme* – son adhésion au paradigme constructiviste (ouvrage traduit en 1988).

Le Moigne, pour sa part, fait de l'« hypothèse phénoménologique » la première hypothèse du constructivisme (Le Moigne, 1999, p. 70), il la fait remonter à Valéry. L'épistémologue Valéry a une approche très phénoménologique de la réalité qui trouve dans l'humain la connaissance du réel, « *ma main se sent touchée aussi bien qu'elle touche ; réel veut dire cela, et rien de plus* » (Le Moigne, 1999, p. 52). Cette approche met en valeur l'action du sujet, - nous dirons de l'acteur puisque le sujet est ici agissant - et c'est par son action qu'il détermine le réel. Valéry considère donc que l'action de l'homme est indispen-

sable dans la construction d'un réel, qui n'existerait pas au monde, encore caché comme un trésor à découvrir, mais qui serait créé par l'homme « *Les vérités sont choses à faire et non à découvrir, ce sont des constructions et non des trésors*²⁹ ». Les représentations de l'acteur sur l'objet vont donc être des éléments essentiels des connaissances de l'acteur « *On a toujours cherché des explications quand c'était (des) représentations qu'on pouvait seulement essayer d'inventer* ». (Le Moigne, 1999, p. 52, citant Valery).

Ainsi dans l'ontologie constructiviste, comme chaque personne construit sa connaissance, sa réalité dans son monde culturel et social, en fonction de ses représentations antérieures et de son expérience vécue, la réalité est subjective, contextuelle et relative. Le Moigne s'appuie également sur Piaget, qui en 1937, dans *La construction du réel chez l'enfant*, explique que c'est l'intelligence qui « *organise le monde en s'organisant elle-même* ». Cette mise en ordre du monde ne peut que contredire une réalité qui existerait en dehors de l'acteur. Pour les constructivistes, l'organisation du monde est dépendante de l'acteur - car « *En changeant ce qu'il connaît du monde, l'homme change le monde qu'il connaît ; en changeant le monde dans lequel il vit, l'homme se change lui-même.* » (Dobzhansky, 1966, p. 391) - mais aussi de ses finalités, de ses projets :

« *Pour les Constructivistes, ces perceptions de la réalité sont intentionnelles, elles sont construites par rapport à nos intentions, nos finalités, nos valeurs...* » (Bertacchini, 2009, p. 42)

Dans la citation ci-dessus, trois hypothèses sont rassemblées : la réalité est construite par chaque acteur ; elle dépend de sa finalité c'est ce qui la rend intentionnelle et elle dépend des valeurs de l'acteur.

L'importance opérationnelle des représentations est soulignée aussi par Le Moigne (1999) qui poursuit : « *(la) connaissance évaluée de l'expérience du sujet cogitant doit enfin lui être accessible par la médiation artificielle de représentations construites par lui à l'aide de système de symboles. (...) cette représentation construit la connaissance ainsi qu'elle la constitue.* » (Le Moigne, 1999, p. 69). C'est, pour Le Moigne, cette dernière expression qui fait la particularité du constructivisme : la double définition des représentations. Ainsi, le connaissant est agissant (puisqu'il expérimente), sa connaissance lui est accessible d'abord par une approche phénoménologique de l'acteur étant au

²⁹ Le Moigne qui est interviewé par Denis Faily, sur le site Nextmodernitylibrary, au sujet de son ouvrage *Le Constructivisme, Modéliser pour comprendre*, cite Paul Valery.

monde : son expérience du monde. Cette expérience est traduite par des représentations qui permettent de construire la connaissance, de lui attribuer une valeur qui dépendra de l'expérience du sujet dans un certain contexte. Et ces mêmes représentations constituent aussi la connaissance elle-même. Elles sont donc à la fois, l'outil qui permet la construction de la connaissance et les connaissances intégrées, elles-mêmes.

Enfin, pour reprendre Valery, si les vérités sont des choses à faire et que le réel est le produit de l'être humain, il devient alors nécessaire de comprendre dans quelle finalité l'homme agit, quels projets il porte en lui. C'est d'ailleurs la seconde hypothèse de l'épistémologie constructiviste, l'hypothèse téléologique qui oblige à prendre en compte la finalité du sujet connaissant (Le Moigne, 1999, p. 74). Dans leur travail quotidien, les chercheurs de Palo Alto étudient ainsi la famille, sans remonter dans son passé, mais en observant les interactions présentes en fonction des finalités des acteurs. Ils prennent en compte les différentes réalités, pour chacun d'entre eux, afin de comprendre leur comportement dans l'interaction. Et pour résoudre les problèmes en thérapie, ils ne s'intéressent qu'au futur et à l'intentionnalité, aux projets (de guérison) et non pas aux causes passées sur lesquelles il est impossible d'avoir une action concrète.

Pour le constructivisme, le sujet est toujours « acteur », il ne se représente pas des choses mais des interactions, de ces interactions il construit des représentations des connaissances qui sont actives. « *La représentation de l'acteur construit la connaissance qu'ainsi elle constitue* » (Le Moigne, 1999, p. 69). La représentation n'est donc pas fixe, elle évolue dans le temps, par l'expérience phénoménologique du monde. Car selon l'hypothèse phénoménologique, le réel connaissable (et non le réel comme vérité) est le réel phénoménologique, celui que l'acteur expérimente et construit, dans une boucle toujours recommencée en fonction de sa finalité du moment, dans un contexte donné. Il sera donc possible d'interpréter, en contexte, les représentations des acteurs qui reflètent leur réalité et leurs finalités pour comprendre un événement du monde social. Mais il sera aussi possible de regarder les représentations évoluer au fur et à mesure des situations qui sont expérimentées par l'acteur. C'est ce que nous souhaitons réaliser dans notre analyse du terrain.

Quand l'acteur expérimente le monde, la connaissance qu'il construit le construit aussi, et comme il ne connaît pas le monde autrement qu'au travers ses propres représentations, il ne connaît pas des choses pour ce qu'elles sont réellement mais « *il connaît l'acte par lequel il perçoit l'interaction entre les choses.* » (Le Moigne, 1999, p. 71). De même, comme Bateson l'expliquait à ses étudiants, pour que la perception soit possible, l'expérience que l'homme se fait de la réalité s'exprime dans le mouvement, dans l'interaction avec les choses (Watzlawick, 1991). Ainsi, pour percevoir le plateau d'une table, pour savoir s'il est dur, doux ou granuleux, il ne suffit pas de poser le doigt dessus encore faut-il déplacer ce doigt pour percevoir les différences : « *les recherches*

sur l'activité sensorielle et cérébrale ont prouvé d'une manière décisive qu'on ne peut percevoir que des relations et des modèles de relations, et c'est l'essence même de l'expérience. » (Watzlawick & al., 1972, p. 22).

Le paradigme constructiviste nous invite donc à renoncer au réel objectif pour y substituer une réalité perçue et subjective, et phénoménologique construite en fonction des finalités des acteurs. Comme Watzlawick l'explique dans *l'Invention de la réalité : contributions au constructivisme*, « ...nous ne pouvons en aucun cas concevoir un monde indépendant de notre expérience... toute communication et toute compréhension sont affaires de construction interprétative de la part du sujet qui fait l'expérience de quelque chose... » (Watzlawick, 1988, pp. 20-21).

La réalité subjective de la connaissance sera à prendre en compte dans notre étude. Elle explique en partie les différentes visions, d'une même situation, par les acteurs qui vivent le même phénomène, ensemble, et qui pourtant n'en n'ont pas la même lecture. Nos interrogations sur le comportement des acteurs dans une situation de communication, filtré par l'approche constructiviste, nous induira également à nous concentrer non pas sur les causes mais sur les finalités des acteurs autant que sur le contexte de la situation.

Cette approche nous invite aussi, à interroger les changements de représentations comme un ajustement résultant de perturbations extérieures de l'environnement. Cette reconstruction des représentations est indispensable pour trouver un nouvel équilibre. Ce sont ces perturbations extérieures que nous allons tenter d'analyser dans notre étude sur les représentations des étudiants de la plateforme avant et après leur formation.

Le système de communication ouvert et complexe

Les chercheurs de Palo Alto ont aussi participé aux réflexions sur la systémique et en ont adopté les concepts. Les deux concepts de finalité et d'équilibre sont, par exemple, des concepts que l'on retrouve à la fois dans le constructivisme, dans l'approche systémique et dans la théorie de Palo Alto. D'ailleurs la *théorie de la modélisation systémique*, elle-même, s'accepte constructiviste, explique Le Moigne, car l'intelligence de la connaissance n'y est « *pas un résultat, une vérité définitive, immuable, mais un processus, une construction : la connaissance est l'action de construire la connaissance.* » (Le Moigne, 2006, p. 11).

Watzlawick, à qui l'on doit, selon Le Moigne, « *d'inlassables efforts pour contribuer à l'audience des constructivismes contemporains* » (Le Moigne, 1999, p. 59), nous engage à considérer l'aspect relation de la communication comme un système :

« *Ce qui importe ici, ce n'est pas le contenu de la communication en soi et par soi, mais très exactement l'aspect « relation » de la communica-*

tion humaine... Nous pouvons donc définir des systèmes en interaction comme deux ou plusieurs partenaires cherchant à définir la nature de leur relation, ou parvenus au stade d'une telle définition » (Watzlawick & al., 1972, p. 120).

Nous nous référons donc à la théorie générale des systèmes (Bertalanffy, 1968, Le Moigne 2006) pour deux raisons :

- Tout d'abord, parce que conceptuellement, la théorie des systèmes traverse la théorie pragmatique de la communication de Palo Alto, elle en est un des piliers. Bateson considère la famille, le couple, l'hôpital, le groupe de joueurs comme des systèmes interactionnels et Winkin souligne que « *Paul Watzlawick, Don Jackson, Albert Scheffen utiliseront abondamment la théorie générale des systèmes.* » (Winkin, 1981, p. 25). Notre but est donc tout d'abord de dénouer les liens qui permettent d'éclaircir le contexte d'émergence de la théorie de Palo Alto.
- Ensuite, parce que nous pensons que le dispositif communicationnel de formation à distance, peut être considéré comme un ensemble d'éléments (institution, enseignants, étudiants, secrétaires, plateforme...) qui interagissent entre eux et avec leur environnement selon un certain nombre de règles. Ce dispositif formerait donc ce qu'il serait logique de considérer comme un système, au regard des définitions que nous allons présenter.

Nous nous autoriserons donc, à faire ce dernier détour signifiant vers l'approche systémique afin de justifier notre première hypothèse. Pour cela, nous vérifierons pas à pas que le dispositif de communication choisi répond bien à toutes les définitions proposées du système complexe. Cette première hypothèse nous permettra de construire l'architecture des interactions dans le dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe, ce qui introduira les incertitudes et les interdépendances caractéristiques de ce que nous allons observer.

Étymologiquement, le mot « système » provient du grec *sustêma* qui signifie "ensemble cohérent" ce qui le différencie d'un ensemble qui n'est qu'une juxtaposition d'éléments sans relation, ni cohérence. Bertalanffy travaille, depuis les années 30, sur les éléments de la *Théorie Générale des Systèmes*. Elle ne prendra sa forme définitive qu'en 1968. Watzlawick considère que cette théorie permet de comprendre la nature des systèmes en interaction, en général, donc tous types de systèmes, y compris ceux qui s'inscrivent dans les relations humaines (Watzlawick & al., 1972, p. 118).

« On peut décrire l'interaction humaine comme un système de communication, régi par les propriétés des systèmes généraux : la variable temps, les relations systèmes-sous-systèmes, la totalité, la rétroaction et l'équifinalité. » (Watzlawick & al., 1972, p. 147).

Plusieurs définitions des systèmes coexistent. Celle de Bertalanffy désigne les systèmes comme "*sets of elements standing in interrelation*" (Bertalanffy, 1968, p.38). Ni les éléments, ni leur somme ne sont importants dans cette définition, ce sont leurs interactions qui font le système, car il existe au niveau du système des propriétés qui n'existent pas dans les éléments pris individuellement.

« The meaning of the somewhat mystical expression, "the whole is more than the sum of parts" is simply that constitutive characteristics are not explainable from the characteristics of isolated parts. The characteristics of the complex, therefore, compared to those of the elements, appear as "new" or "emergent." ³⁰ » (Bertalanffy, 1968, p. 55)

Cette première définition peut se rapporter, par exemple, au comportement des étudiants qui ne sera pas le même si l'étudiant est seul ou s'il est en groupe ou en dyade avec son enseignant. Cette définition a été élargie, par De Rosnay, pour prendre en compte la finalité du système, le but vers lequel il tend. On retrouve ici l'hypothèse téléologique du constructivisme :

« ...un système est un ensemble d'éléments en interaction dynamique, organisés en fonction d'un but » (De Rosnay, 1975, p.93).

Le Moigne, quant à lui, ajoute à la définition du système à la fois l'évolution de sa structure interne, sans changement externe de son identité, et le temps qui est un élément important du système. En effet, un système, pour finaliser son but, doit exister dans un espace-temps :

« ...un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique. » (Le Moigne, 2006, p. 61).

Si nous nous attachons à ces deux définitions, nous pouvons dire que notre dispositif de communication est situé dans l'environnement de l'Université et plus particulièrement en France, dans l'environnement de l'Université d'Aix-Marseille. Nous détaillerons dans la partie terrain, les spécificités de cet environnement. Ce dispositif de communication a une finalité reconnue : permettre aux étudiants (handicapés, étrangers, salariés ou sportifs de haut niveau...) qui ne peuvent pas venir sur le campus, de suivre un ensei-

30 « Le sens de l'expression quelque peu mystique, 'le tout est plus que la somme des parties' signifie tout simplement que les caractéristiques constitutives ne sont pas explicables par les caractéristiques des parties isolées. Les caractéristiques du système complexe, donc, par rapport à celles des éléments, apparaissent comme «nouveau» ou «émergents». »

gnement et de réussir leur diplôme. La structure interne du dispositif évolue puisque les étudiants comme les enseignants peuvent changer chaque année sans que le dispositif soit interrompu dans sa continuité.

On pèse l'importance du facteur temps chez Watzlawick qui considère la variable temps comme devant faire partie intégrante de l'unité d'étude du système de communication. Ce facteur temps, nous le retrouvons dans notre recherche qui s'organise durant le temps d'une année scolaire pour estimer les changements qui ont lieu dans le dispositif de communication mis en place. Watzlawick confirme ses dires par une citation de Lennard et Bernstein :

« L'idée d'une certaine durée est contenue dans un système. De par sa nature même, un système est constitué par une interaction, ce qui veut dire qu'avant de pouvoir décrire l'un de ses états ou modification d'état, il faut que se produise une séquence d'actions et de réactions. ³¹ » (Watzlawick & al., 1972, p. 119).

En nous rattachant à cette définition complémentaire, nous pouvons reprendre l'idée de durée. En effet, notre dispositif de communication existe depuis plusieurs années avec des cycles réguliers sur une année. Il est constitué d'interaction entre tous les acteurs, enseignants, étudiants, administratifs qui sont parties prenantes du dispositif. Enfin, cette définition nous renvoie à la définition adoptée en première partie pour un étudiant (reconnu comme tel) dans le dispositif de communication. Il faut, en effet, que l'étudiant ait commencé à interagir dans le dispositif, pour qu'une séquence d'actions et de réactions, donc de communication complète avec feedback, ait eu lieu pour qu'il soit reconnu dans notre étude, comme étudiant. L'inscription seule à un cours (sans participation) ne peut pas suffire.

Le dénominateur commun de ces définitions est le fait que l'on distingue toujours le tout de l'ensemble de ses parties. Cependant les caractéristiques du système sont plus ou moins explicites dans ces définitions.

Par exemple, les échanges avec l'environnement permettent de distinguer deux types de systèmes :

- les systèmes ouverts qui échangent avec leur environnement,

³¹ Henry L. Lennard, Arnold Bernstein, avec la collaboration de Helen C. Hendin et EDrdman B. Palmore, *The Anatomy of psychotherapy*, Columbia University Press, New York, 1960, p.13-14)

- les systèmes fermés, qui vivent repliés sur eux-mêmes.

Ainsi que l'explique Watzlawick, les sciences humaines et sociales se positionnent dans la théorie des systèmes par les systèmes ouverts qui correspondent à leur fonctionnement :

« ... les systèmes vivants connaissent des débats incessants et vitaux avec leur milieu, la théorie ou les méthodes d'analyse qui étaient adaptées à des objets qu'on peut à la rigueur enfermer dans un « récipient étanche et hermétique » on conduit significativement à des impasses ou des erreurs » » (Watzlawick & al., 1972, p. 122)

car « ...les systèmes organiques sont « ouverts », ce qui veut dire qu'ils échangent avec leur milieu matière, énergie ou informations.³² » (Watzlawick, citant Hall et Fagen, 1972, p. 122)

Notre dispositif de communication échange des informations avec son environnement. Les informations pour le dispositif de communication que nous étudions sont les directives du Ministère, les programmes des UFR, les règlements de l'Université... et les taux de réussites, les notes. L'énergie qui circule s'établit en savoirs et en connaissances, en nouvelles compétences. Les matériaux « humains » sont les étudiants, qui entrent dans le système dans un état « x » de connaissances, et en sortent dans un état « y » avec ou sans diplôme.

Dans son *Que sais-je ? sur La Systémique*, Durand (2010, p.12) fait une synthèse de tous ces points de vue qui lui permet de nous proposer deux regards sur les systèmes, en fonction de la structure et du fonctionnement.

La **structure du système** comporte 4 éléments :

- une frontière réelle qui le sépare de son environnement ou les limites plus floues d'un groupe social,
- des éléments qui peuvent se dénombrer, se classer, s'identifier, et qui sont hétérogènes (hommes, capitaux, objets...)
- un réseau de relation, de communication,
- des réservoirs pour stocker l'énergie, l'information, la matière...

³² A.D. Hall & R.E. Fagen, Définition of system, Général System Yearbook, 1 : 18-28, 1956.

Le **fonctionnement du système** comporte :

- des flux de matières, d'informations, d'énergie,
- des centres de décision qui reçoivent les informations et les transforment en actions,
- les boucles de rétroaction qui permettent de mettre à jour les informations pour prendre des décisions,
- les délais de réponses qui permettent d'ajuster la marche du système,
- des entrées et des sorties symbolisant les rapports du système avec son environnement.

Nous pouvons suivre ce même découpage dans notre dispositif de formation à distance :

- Les limites du système sont définies à la fois par les inscriptions administratives des étudiants et les liens de responsabilités des encadrants et leur participation à la formation. Les éléments sont à la fois les humains et la plateforme, les logiciels. Le réseau de communications et d'échanges est complexe, il comporte celui de la plateforme ainsi que ceux de la poste et des outils téléphoniques (portables et fixes) et il existe des réseaux d'échanges informels. Les réservoirs sont les outils informatiques de stockage et les photocopies.
- Pour la description du fonctionnement, les flux d'informations sont les cours des enseignants et tous les échanges possibles sur et hors la plateforme ; les centres de décisions sont les acteurs et l'administration ; les boucles de rétroaction sont les séquences d'interactions entre les acteurs et les délais de réponses dépendent des acteurs eux-mêmes...

Selon les définitions proposées ci-dessus (Bertalanffy, De Rosnay, Le Moigne), nous pouvons dire que la structure et le fonctionnement du dispositif de formation à distance correspondent donc à celles d'un système. Et pour suivre la pensée de Watzlawick, qui considère que les caractéristiques des systèmes ouverts s'appliquent à l'interaction humaine, nous allons détailler, pour les replacer dans notre contexte d'étude : l'homéostasie, la totalité, l'interaction, et l'équifinalité.

L'**homéostasie**, principe de la biologie, met en avant les mécanismes régulateurs des organismes vivants pour garder leur équilibre et survivre dans un environnement changeant malgré les variations de l'environnement dans lequel ils s'inscrivent. Ce principe résulte d'un processus complexe (Durand, 1979, p. 20) pour maintenir les variables essentielles à la vie (température, pourcentage en eau, en fer, en sel...). Les éléments (molécules, cellules, ...) se renouvellent sans que l'aspect extérieur change. Les systèmes vivants sont à considérer comme « *des systèmes dont l'existence et la structure dépendent d'une alimentation extérieure, et ..., non seulement matérielle / énergétique, mais aussi organisationnelle / informationnelle.* » (Morin, 2005, p. 30).

Selon Morin, les lois de l'organisation d'un système ouvert ne se situent pas dans l'équilibre stable mais dans une dynamique constante d'un déséquilibre qui tend vers l'équilibre apparent par une ouverture sur son environnement. (Morin, 2005). Contrairement à une machine, il est impossible d'arrêter le fonctionnement d'un système soumis à l'homéostasie car cela entraîne sa mort. Dans un système de communication, comme celui de notre étude, l'homéostasie « *joue donc un rôle important dans la réalisation et le maintien de relations stables* » (Watzlawick & al., 1972, p. 25). Si dans notre système, plus personne ne communique alors le système meurt. Il existe une dynamique constante de recrutement pour qu'il y ait chaque année de nouveaux acteurs, étudiants et/ou enseignants, de nouveaux communicants qui sont les cellules renouvelées de notre système/organisme. Vu de l'extérieur le système comporte toujours des étudiants et des enseignants... mais qui ne sont pas les mêmes d'une année sur l'autre.

La **totalité, ou la non-sommativité**, est le principe qui exprime que le tout est « plus » que la somme de ses parties. Tous les éléments sont dépendants les uns des autres et le tout accède à des propriétés que n'ont pas les parties. Ce que Watzlawick note aussi comme caractéristique d'une relation interpersonnelle :

« *Une relation représente plus que la somme des éléments qui la compose ; elle est différente de celle-ci et possède de ce fait les caractéristiques d'une qualité émergente ou Gestalt.* » (Watzlawick, 1991, p. 111).

Les personnes qui entrent dans le dispositif de communication de la formation à distance ont chacune leur caractère, leur façon d'être, cependant leur comportement dans un contexte précis peut être différent en réaction au comportement d'un autre acteur qui les perturbe ou au contraire les aide. Dans une formation à distance, les relations par l'écrit peuvent permettre à certains acteurs timides de s'épancher, par exemple. Ainsi dans le dispositif, il existe des caractéristiques des interactions qui sont engendrées par le système, lui-même : par les acteurs du système mais aussi par la technique choisie, par les règles imposées... Cette caractéristique implique que la modification de la relation, entre certains éléments, va conduire à la modification de tous les autres éléments, et à celle du système entier.

L'**interaction** est la double action entre des éléments, elle va plus loin que la logique causale qui explique que A agit sur B ; elle prend en compte aussi l'action de B qui agit sur A (Durand, 2010). Il existe des interactions mécaniques mais aussi des interactions entre les êtres humains que Bateson et Watzlawick convient à étudier suivant ce même principe. Cette boucle d'interaction, étudiée par Bateson dans *La cérémonie du Naven* (1971), est utilisée pour l'analyse du système que forment Martha et George dans la pièce « *Qui a peur de Virginia Woolf ?* » prise comme exemple, par Watzlawick. Il y montre cette imbrication des actions et réactions des acteurs en s'appuyant sur

la boucle d'interaction de Bateson : « *Il faut examiner non seulement les réactions de A au comportement de B, mais aussi comment ces réactions affectent la conduite de B, et l'effet de cette dernière sur A* » (Watzlawick , 1972, p. 153).

Dans un système de communication, les interactions entre les acteurs sont donc des comportements qui influencent les autres acteurs et qui sont à la fois influencés par eux. Dès lors, le comportement ou la communication d'un acteur dans le système peut changer le modèle d'interaction des autres acteurs. Dans notre système par exemple, un enseignant qui reçoit trop de mails des étudiants car son énoncé n'est pas assez précis, peut, par exemple, changer de comportement et s'obliger à détailler ses futurs énoncés mais aussi renoncer à répondre aux étudiants qui demanderaient des détails, en considérant alors qu'une juste réflexion de leur part suffirait maintenant à comprendre l'énoncé... La réaction des étudiants (A) a donc influencé l'enseignant (B), qui influence à nouveau (A) en retour.

Les rétroactions, ou ce que la cybernétique nomme des feedbacks, sont une forme d'interaction. Ce sont des liaisons circulaires complexes pour lesquelles une information en retour est donnée sur l'état d'un processus à un moment donné de son déroulement. Cette information permet un ajustement du processus. Il existe des feedbacks réducteurs qui visent à réduire l'écart constaté par rapport à la norme de fonctionnement et des feedbacks amplificateurs qui, au contraire accentuent la déviation et apportent le changement. Bateson (1971) a montré que les relations humaines s'établissent aussi en termes d'interactions symétriques (feedbacks amplificateurs) qui se construisent en un miroir, et dans ce cas, le système social peut éclater. C'est durant ce type d'interactions, où l'un répond à l'autre par le même comportement, que l'on peut observer la monter de la violence dans un couple, la course aux armements dans une guerre froide, une rupture de communication en formation à distance. Il a montré qu'il existe aussi, dans les relations humaines, des interactions complémentaires, où l'un répond à l'autre avec un comportement opposé, permettant de ne pas gripper le système. En formation à distance, la demande d'un étudiant et la réponse de l'enseignant permettent, par exemple, une boucle « question/réponse/réception et compréhension de la réponse » donc une interaction en forme de feedback complémentaire (ou réducteur) qui permet au système de continuer son fonctionnement. Cependant, aucun des comportements symétrique ou complémentaire n'est bon ou mauvais, tout dépend du moment, du contexte, de la situation présente. Nous retrouverons ces deux types dans notre analyse des interactions dans le système de communication.

L'équifinalité est le principe qui explique que des conditions initiales différentes peuvent conduire à un même résultat, et des conditions initiales identiques peuvent conduire à des résultats différents.

« Le même état final peut être atteint à partir d'états initiaux différents, par des chemins différents » (Bertalanffy, 1968, p. 38).

Ce principe renforce la vision de Watzlawick qui indique qu'il n'est pas obligatoire de connaître le passé et de s'en servir pour comprendre ce qui advient aujourd'hui. Pour lui, l'important est consigné dans les relations établies. L'observation du fonctionnement du système, comment il s'organise et se régle, fournit une explication suffisante à sa compréhension. C'est le présent qu'il s'agit d'étudier pour ces thérapeutes pragmatiques afin de changer les comportements par l'évolution de la réalité de second ordre. C'est là le principe fondamental de la systémique que les thérapeutes de Palo Alto ont appliqué en thérapie comportementale : la famille, le groupe, l'entreprise sont des systèmes ouverts et donc imprédictibles, pour un même passé, le futur n'est pas obligatoirement identique et une situation précise peut advenir à partir de passés différents. Pour expliquer le fonctionnement d'un système, le passé ne sert donc pas, il est plus utile de comprendre les finalités des actions. Et si un élément change, tout le système change car il y a toujours recherche de l'homéostasie. Mais pour autant le passé n'est pas nié, l'expérience et les connaissances antérieures jouant sur le comportement actuel.

« ...quand c'est l'homme qu'on étudie, le passé n'est accessible que tel qu'il est rapporté dans le présent ; ce n'est donc pas un pur contenu, il y a aussi un aspect relationnel. S'il apparaît dans une interaction réelle et actuelle, le passé peut entrer également comme matériel du jeu actuel. Vérité, choix, distorsion sont moins importants pour comprendre ce qui se passe dans le présent que la manière dont est employé ce matériel et le type de relations qui se définit. » (Watzlawick & al., 1972, p. 160)

Par contre, si le passé ne peut pas être rejoué, s'il ne peut pas être changé, nous pouvons changer ce que nous en gardons, et ce recadrage du passé, peut nous aider à changer notre présent :

« Dans le monde de la communication, les événements du passé constituent une chaîne de vieux fers à cheval, et le sens constitué par cette chaîne peut être changé, il est même en permanence en train de changer. Dans le présent, ne subsistent que des messages relatifs au passé, c'est cela que nous nommons souvenirs, et cela, nous pouvons à chaque instant le recadrer et le moduler. » (Bateson, 1980, p. 63).

Pour étudier un système, l'approche systémique ne cherche pas à identifier tous ses composants. Il convient simplement d'identifier les sous-systèmes qui jouent un rôle dans son fonctionnement, puis de comprendre leurs relations, leurs interdépendances, et les finalités de chacun (Le Moigne, 2006, Donnadiou, 1997, Durand, 2010). Dans notre étude, nous avons isolé le système de communication du CTES, qui existe aussi en tant que sous-système de l'Université d'Aix-Marseille (qui peut, elle aussi, être considérée comme un système ouvert à part entière). Nous avons isolé le système de communication du CTES en fonction de sa finalité : la mise en relation des enseignants avec les étudiants ne pouvant pas se rendre sur le campus pour y recevoir une forma-

tion scientifique. Nous décrivons plus précisément ce système, ses composants, leurs relations, dans la partie 4 de la thèse.

Nous avons expliqué, que selon Watzlawick, les interactions humaines sont vues comme intégrées à un système ouvert, mais ce système est-il simple ou complexe ? Pour répondre à cette dernière partie de la première hypothèse, nous nous sommes référée à Simon (1990, traduction de l'original de 1977) et à Le Moigne (1999).

Selon Simon (1990, pp. 1 et 2), il existe plusieurs méthodes pour caractériser la complexité. Voici quatre items possibles :

- la cardinalité du système (le nombre important de composants),
- la diversité des composants,
- le niveau important d'interdépendances entre les composants,
- le comportement considéré comme «indécidable» du système...

Simon (1990) explique que la complexité peut parfois se réduire - par agrégation et regroupement des composants et de leurs relations - à des équations compliquées mais que l'on peut résoudre. Elles sont ainsi formulées jusqu'à tenir dans le programme d'un ordinateur comme ceux qui arrivent à « prévoir » le temps qu'il fera demain... ou dans la semaine. Ainsi le complexe, peut-il parfois être réduit au compliqué. Bien sûr, la complexité, qui peut résider dans la structure d'un système, peut aussi se trouver dans l'œil de l'observateur du système. C'est pourquoi il est important de confirmer la complexité du système étudié. Nous pensons pouvoir définir notre objet d'étude comme « complexe », en mettant en relief sa particularité humaine tout en répondant aux caractéristiques citées ci-dessus.

Dans notre étude, nous pouvons considérer que notre objet est qualifiable de système « complexe ». Tout d'abord, parce que le nombre de ses composants est important (item 1). Nous y trouvons les étudiants, le personnel administratif, les enseignants, la plateforme, les règles écrites et les normes. Ensuite parce que ces composants sont divers dans leur nature (humain, technique, pensée, écrits) (item 2). Ils sont aussi différents pour certains dans leur finalité. En effet, quelle est la finalité de chaque enseignant, de chaque étudiant, de l'institution ? Tous ont des objectifs de vie, d'apprentissage de connaissances, de relations, différents. Nous répondons donc aux deux premiers critères : cardinalité et variété des composants.

Quant aux interdépendances, elles sont multiples (item 3). Les éléments du système dépendent de leurs relations internes, de leurs interactions, de leurs relations avec l'environnement, des règles données par le Ministère, par la société. Ces interdépendances sont flexibles, mouvantes, suivant la situation et les acteurs qui sont en présence. Elles sont prises dans le réseau des incertitudes des systèmes complexes quand ils sont aussi des systèmes sociaux.

Sociaux, car leurs composants principaux sont des êtres humains et non pas uniquement des machines, ce qui entraîne des jeux de règles et des multiples comportements indéterminables (item 4).

Ces systèmes sociaux ont une particularité intéressante : ils portent en eux, la notion d'incertitude de par la nature même de l'être humain. L'être humain est multiple et pourtant « singulier », c'est un être phénoménologique, pensant, ressentant et dont le comportement s'appuie sur des valeurs. Capable d'éprouver des sensations et des émotions non partageables complètement (puisque chacun a sa propre vision de la réalité), capable d'idéalisme et de don de soi, capable aussi de monstruosité et de la lâcheté ; l'homme est imprévisible avant l'action, avant d'avoir vécu la situation (item 4). Il reste imprévisible dans le temps. Nous retrouvons cette idée d'imprévisibilité chez l'homme, chez Vautier (Institut Héraclite).³³

« (...) les individus, par essence même, ne sont jamais totalement prévisibles. L'homme possède en effet au moins une dimension supplémentaire par rapport à la machine : l'affectivité. Cette dimension fait qu'il possède la volonté de faire ou de ne pas faire ce qu'on lui demande et qu'il éprouve des émotions (du stress, de la satisfaction ou non suite à une activité...). L'homme n'a donc pas que des objectifs et des moyens à la différence des machines même les plus perfectionnées. Il a aussi une volonté qui résulte de ses valeurs. » (Vautier, 1999, p. 3).

Il s'agit bien là du comportement indéterminable du système complexe, comme l'explique Le Moigne (1999, p. 3) : « *La notion de complexité implique celle d'émergence plausible du nouveau.* ». Les composants humains du système sont capables d'inventer, de se comporter d'une manière non attendue par l'observateur. Certains chercheurs en arrivent à vouloir des systèmes sans hommes.

Nous avons donc observé, suivant quatre des critères cités par Simon, pourquoi nous pouvons considérer notre système comme système « complexe ». Nous avons ainsi vérifié complètement notre « *Hypothèse 1 : le dispositif de communication de formation à distance, que nous avons choisi comme terrain, peut-être observé et analysé comme un système complexe.* » en nous appuyant sur les définitions des systèmes ouverts complexes. Cette hypothèse sert de prémisse à notre étude de terrain, c'est pourquoi sa vérification devait

33 L'Institut HÉRACLITE est une association qui s'est fixée comme objectif de faciliter l'accès à l'appréhension de la complexité, notamment humaine. L'institut Héraclite travaille en collaboration avec l'Institut Edgard Morin.

intervenir avant de présenter le terrain et son analyse. Les deux hypothèses suivantes ne seront vérifiables qu'en parties 5 et 6 de notre thèse.

En dénouant les liens de la théorie de Palo Alto avec le constructivisme, les systèmes, nous en avons dessiné les linéaments ; nous allons maintenant l'expliciter en nous appuyant sur les écrits des premiers chercheurs et aussi des chercheurs qui s'y rattachent, même s'ils ne font plus partie de la première école.

La communication pragmatique et les interactions

La communication interpersonnelle

La communication pragmatique est une communication interpersonnelle qui se préoccupe des comportements, dans un couple, un groupe, une famille, une entreprise, une tribu. Sa définition dépasse la simple transmission volontaire de messages d'un individu A vers un individu B, et les règles, pour l'étudier, ont été décrites par les auteurs de Palo Alto. Nous allons les exposer dans ce chapitre.

Pour préciser le vocabulaire utilisé, Watzlawick explique que :

- **La communication** « désigne l'aspect pragmatique de la théorie de la communication humaine », mais que le mot sert aussi « à définir une unité de comportement sans définition précise ».
- Les différentes unités de communication, elles, pourront s'appeler **un message** ou **une communication**. Le message sera compris dans toute sa polyphonie : son, geste, posture, contexte...
- Une série de messages échangés entre des individus sera appelée **interaction**. (Watzlawick & al., 1972, p. 47).

C'est en 1932, que Bateson, anthropologue, alors en Nouvelle-Guinée, fait une découverte d'importance : la façon dont les individus se comportent est déterminée par les réactions de l'entourage. Cette découverte va être essentielle pour toute sa future recherche et pour celle des chercheurs qui le prennent pour mentor. On se souvient que Watzlawick, Jackson, et Helmick Beavin lui dédient leur ouvrage « *Une logique de la communication* » (1972)- qui synthétise les concepts et la théorie de l'école de Palo Alto- en ces termes « À Grégory Bateson, notre ami, notre maître. ».

Pour les chercheurs de Palo Alto, la communication n'est pas uniquement verbale. Watzlawick note que la communication et le comportement sont pour lui « pratiquement synonymes » (Watzlawick & al., 1972, p. 16) : tout comportement est communication et inversement. Pour les chercheurs de

l'école de Palo Alto, c'est l'effet des interactions qui est important ; c'est l'étude de la relation entre émetteur et récepteur qui est médiatisée par la communication. Pour ces chercheurs, qui sont sociologues, anthropologues, linguistes, la communication est plus large qu'un simple acte volontaire et personnel. Ils étudient des situations de communication complexes où tous les acteurs jouent un rôle important. C'est pourquoi quand la psychologie traditionnelle considère l'homme comme un élément isolé, sans prendre en compte ses relations, ses interactions, ils prennent en compte le système constitué par tous les acteurs, car pour les chercheurs de Palo-Alto, « *exister, c'est être relié* » (Bougnoux, 2001, p. 18), c'est l'interaction avec les autres qu'il faut étudier pour comprendre le comportement des êtres humains. Sans la vision globale de cette interaction, le comportement peut demeurer incompréhensible ou pire peut être compris comme inadéquat.

La communication a un versant verbal mais aussi un versant non verbal qui, lui, sera perçu comme vecteur de la relation, et non perçu, si on ne prend en compte que le message verbal. Comment traduire, le geste de la main, le froncement de sourcil, l'intonation de la voix ? Et pour aller plus loin, comment traduire l'immobilité, la bouderie de l'enfant qui reste les bras croisés devant son assiette ? Ce comportement qui est signifiant, et considéré comme « communication » pour les chercheurs du collège invisible. En effet, pour les chercheurs de Palo Alto : « *on ne peut pas ne pas communiquer* » (Watzlawick & al., 1972, p. 45). Cette immobilité communique un aspect de la relation, elle a un sens pour les acteurs qui la vivent et qui la voient.

Nous considérons les communications entre les enseignants et les étudiants non pas comme une transmission d'informations. Certes, certains documents sont postés sur la plateforme sans attendre de retour, comme les cours photocopiés, mais nous ne nous attardons pas sur ce type de communication. Notre étude se focalise sur les communications personnalisées qui sont donc des communications qui mettent en action à la fois l'émetteur et le récepteur dans un contexte global. Le schéma linéaire ne permet pas de traduire toutes les interactions, ni toute la situation de communication. Ce schéma occulte le contexte institutionnel, les relations des acteurs avant les communications, il est par trop statique. Nous ne pouvons pas y trouver d'explications au comportement d'un étudiant qui ne se connecte plus, puisqu'il n'y aura pas d'échange d'informations proprement dites. Or par son comportement ou son non-comportement, l'étudiant peut montrer son désarroi, sa colère, son manque de temps ou de motivation... Seule l'étude des interactions antérieures - examinées comme un segment de communication (dans la boucle de rétroaction et non dans la logique causale) - et celle du contexte, va permettre de comprendre ce comportement. Car le silence, lui-même, qui pourtant ne donne aucun message verbal à déchiffrer déterminera le comportement des autres acteurs dans l'interaction (manquante) et il y a aura bien eu communication. Nous pouvons rapprocher cet exemple de la phrase célèbre attribuée à

Birdwhistell « *Tout étudiant qui n'a jamais attendu un coup de fil dans son dortoir un vendredi soir sait combien un téléphone silencieux peut être bruyant.* ».

L'interaction et l'influence réciproque

Les auteurs de Palo Alto, considèrent qu'il est essentiel d'avoir un modèle propre aux sciences humaines pour étudier la communication humaine dans l'interaction, dans la vie, et non pas uniquement au travers des seuls messages. Ils proposent de travailler non pas en regardant ce qui se passe dans le cerveau des acteurs mais en regardant leurs actions, leurs communications, leur comportement. Le concept de boîte noire que l'on retrouve dans l'étude des systèmes laisse de côté l'étude de la structure interne des éléments pour se concentrer sur le flux d'informations qui entre et qui sort. Ainsi, même si on ne sait pas ce qui se passe dans les éléments, on peut tout de même comprendre la fonction des éléments dans le système.

Pour les chercheurs de Palo Alto, les recherches sont difficiles quand sujet et objet sont identiques, c'est le cas quand l'esprit s'étudie lui-même. Or on ne peut pas voir son esprit en action. Il est donc inutile de chercher ce qui se passe dans le cerveau, dans l'esprit des personnes ; que l'échange d'informations soit conscient ou non importe peu. La communication (dans son sens élargi) est le résultat des interactions traduit dans le comportement ; il suffit d'observer les boucles de rétroaction.

*« ... on peut se borner à observer les relations entre les entrées (input) et les sorties (output) d'information, autrement dit à la **communication** » (Watzlawick & al., 1972, p. 39).*

Dans un premier temps, c'est précisément ce que nous pourrions observer, dans les échanges sur la plateforme, uniquement les entrées et sorties d'informations qui nous permettront de noter les comportements communicationnels des acteurs, leurs fréquences de communication, leurs interactivités... Cette observation est importante car, comme le disait Bateson, dans son travail d'anthropologue, les interactions peuvent expliquer la stabilité ou l'éclatement d'un système social. Son concept de « schismogénèse » complémentaire ou symétrique, qui est en fait la boucle de rétroaction, lui permet de conceptualiser ses idées d'une manière claire. Elle permet une avancée scientifique et heuristique très importante.

« Ce que nous voulons souligner, c'est qu'on peut considérer comme des boucles de rétroaction les divers systèmes interpersonnels : groupes d'étrangers sans lien entre eux, couples, familles, relations psychothérapeutiques, et même relations internationales, puisque le comportement de l'un affecte celui de l'autre et est affecté par lui. » (Watzlawick & al., 1972, p. 26).

Cette « schismogénèse » complémentaire ou symétrique est repérable dans les échanges entre étudiants et enseignants. En effet, une schismogénèse symétrique se retrouve dans un schéma courant : quand le comportement de l'un amène un plus du même comportement chez l'autre, ce qui entraîne un blocage du système par un « plus de » qui devient un « trop de ». Par exemple, le comportement d'immobilité ou de non communication répondant au même comportement. Un enseignant ne répond pas à un étudiant, qui se vexe et ne demande plus d'aide, donc l'enseignant croit que tout va bien et n'interagit pas, et le sous-système formé par la dyade se bloque progressivement. La schismogénèse complémentaire permet, elle, de contrebalancer l'équilibre, par un comportement opposé : l'enseignant ne répond pas, l'étudiant va lui renvoyer une demande. Cette réaction permet de débloquent le système si l'enseignant a, par exemple, simplement oublié de répondre.

C'est l'influence réciproque, la relation qui s'établit, qui a ici toute son importance car l'objet de la pragmatique est à la fois « *les effets du segment de communication*³⁴ *sur le récepteur ... mais, ce qui en est inséparable, l'effet qu'a sur l'émetteur la réaction du récepteur.* ». Goffman, quant à lui, définit aussi l'interaction dans son résultat : l'influence réciproque des acteurs les uns sur les autres.

« Par Interaction (c'est-à-dire l'interaction de face à face) on entend à peu près l'influence réciproque que les partenaires exercent sur leurs actions respectives lorsqu'ils sont en présence physique immédiate les uns des autres. » (Goffman, 1974, p. 23).

Cette influence, nous le verrons dans la partie 3, n'est pas uniquement visible dans une interaction en face à face mais aussi dans les communications à distance. Mais avant d'élargir ce contexte de l'interaction, nous ferons un détour par les règles de la communication établies par l'école de Palo Alto.

Les règles de la communication

Pour les auteurs de Palo-Alto, la communication est vue comme un vaste système où les interactions se répondent et s'imbriquent. Il est possible de les observer dans un contexte horizontal (les unes à la suite des autres) et dans un contexte vertical (les relations entre tous les éléments du système et le sys-

³⁴ Un segment de communication (ou série de messages) correspond à l'interaction selon la définition de Watzlawick, citée au dessus.

tème lui-même) (Mattelart, 2004, p. 36). Cette observation permet de repérer les règles sous-jacentes : règles qui se manifestent par la redondance. Ce sont elles qui déterminent la logique de la communication, et qui permettent de définir un modèle de communication.

« ...toute interaction peut-être définie par analogie avec un jeu, c'est-à-dire comme une succession de « coups » régit par des règles rigoureuses ... » (Watzlawick & al., 1972, p. 38).

Ces règles ou ces codes ne sont pas inscrits noir sur blanc mais nous les utilisons de fait, inconsciemment (Watzlawick & Weakland, 1981). Il existe des codes de comportements comme il existe des codes de la parole : ces codes dépendent de la culture et du contexte. Ces codes intègrent la parole, les gestes, les mimiques, le regard, l'espace interindividuel.

Dans la formation à distance, et plus particulièrement à l'Université, il existe des codes de comportement informels qui se traduisent dans les messages écrits qui passent par la plateforme. Les acteurs, qui sont depuis longtemps dans l'Université, les ont intégrés, ce n'est pas toujours le cas de ceux qui viennent d'arriver et en particulier de ceux qui arrivent d'autres pays et/ou d'autres cultures (comme celles de l'entreprise). Car comme l'explique Watzlawick, nous apprenons les normes informelles aussi en regardant les autres, ce qui est impossible pour les étudiants à distance.

Les auteurs de Palo Alto n'étudient pas un élément seul, et ils se basent sur les effets actuels, observables et non sur la recherche de causes venant du passé : *« Ce mode d'approche est donc la recherche d'un modèle hic et nunc, plus que la recherche d'un sens symbolique, de motivation, ou de causes tirées du passé. »* (Watzlawick & al., 1972, p. 40). La finalité de la communication quant à elle, est aussi un élément à prendre à compte pour établir le modèle *« ... quand la cause d'un segment de comportement demeure obscure, questionner sa finalité peut néanmoins fournir une réponse valable. »* (Watzlawick & al., 1972, p. 41). Watzlawick ne nie pas pour autant la charge du passé, la construction de l'être par son expérience, par son vécu, mais il ne le tient pas comme fondement de sa réflexion.

« Je pense que personne n'a jamais nié que les diverses attitudes humaines, les craintes, les espoirs et tout le reste, trouvent leur origine dans le passé. Je suis effectivement le résultat de toute ma formation et de toutes mes expériences antérieures, et des élaborations de mes ex-

*périences et des interprétations de mes élaborations de mes expériences. Mais nous pensons que pour **changer** ce qui constitue un problème ici et maintenant, il n'est pas nécessaire de remonter dans le passé et de comprendre toutes les causes.* » (Winkin³⁵, 1981, p. 321).

Pour notre étude, nous n'avons pas nié le passé : certains enseignants ou étudiants ont déjà une expérience de la formation à distance et cette expérience a logiquement influencée, comme toute expérience humaine, leur comportement mais pour nous elle n'est pas la cause de leur comportement, elle n'en est qu'une variable parmi les autres dans une situation et dans un contexte précis. La question de la finalité par contre a été interrogée. Comme Watzlawick l'indique, elle ne peut se faire sur la seule base de l'observation des échanges sur la plateforme, nous l'avons donc organisée au travers de questionnaires et d'interviews.

Les règles d'interaction et le contexte

Nous trouvons, dans le Dictionnaire Critique de la Communication (SFEZ, 1993, p. 474), à l'article « Interaction » signé par Winkin, une définition qu'il appuie sur les écrits de Goffman. Il y est repris l'idée de codes dans les interactions, de formes qui constituent les règles obligées et préexistantes. « *Interaction : l'interaction préexiste aux interactants*³⁶ « *les interactants doivent accepter (...) des formes sociales régulières d'interaction dans lesquelles (ils) viennent se glisser* » (Selon Goffman). *Ces formes sociales d'interaction font partie de la culture de la société.* » Nous retrouvons cette idée de règles de communication dans l'analogie de l'orchestre expliquée par Schefflen, si chaque individu participe à la musique de l'orchestre, c'est qu'il connaît et utilise « *la « partition » de la communication (qui) n'a pas été formulée par écrit et, dans une certaine mesure, a été apprise inconsciemment.* » (Winkin, 1981, p. 25).

Les règles sont multiples et leur utilisation est soumise au contexte de la situation de communication. C'est le contexte qui va permettre de savoir quelles règles utiliser. On ne se comporte pas de la même façon chez soi ou dans la rue, seul ou en compagnie (Hall, 1984, Watzlawick, 1972), mais aussi suivant l'heure de la journée et enfin suivant la culture dans laquelle on évolue. On peut penser que les individus agissent en référence à des règles sociales in-

³⁵ Transcription de l'entretien de Watzlawick avec Winkin dans *La Nouvelle communication*

³⁶ Interactant : néologisme désignant les sujets impliqués dans l'interaction.

tériorisées et, en même temps, ils agissent en situation concrète, ils s'adaptent, ce qui est moteur du changement des règles sociales et qui crée les normes du petit groupe dans lequel ils agissent. C'est pourquoi l'interaction est plus un processus qu'une structure, l'interaction se fait ici et maintenant en tenant compte du contexte dans lequel agissent les acteurs.

« Toute rencontre interpersonnelle suppose des interactants socialement situés et caractérisés et se déroule dans un contexte social qui imprime sur elle sa marque en lui apportant un ensemble de codes, de normes et de modèles qui à la fois rendent la communication possible et en assure la régulation » (Marc & Picard, 1989, p. 15)

Les auteurs de Palo Alto posent comme principe qu'il existe un code non formalisé de la communication dans chaque culture. Et pour chaque culture, certains comportements sont significatifs, comme le sont les mots. Les codes sont à la fois des codes culturels et des codes sociétaux, il y a donc plusieurs contextes qui se superposent et qui doivent nous donner des indications sur les codes à utiliser ici et maintenant. Si les règles de ce code sont appliquées alors la communication est bonne. Dans le cas contraire, elle peut être difficile comme les faux pas que Goffman explicite dans son ouvrage *Les rites de l'interaction* (Goffman, 1974) et même aller jusqu'à être rompue... en cas de communication pathologique (Watzlawick & al., 1972).

Dans la formation à distance à l'Université, plusieurs codes sont en jeu, ou plusieurs codes peuvent être compris comme les règles du jeu car ils se superposent. En effet, nous avons affaire à une communication entre acteurs de niveaux hiérarchiques différents (enseignants et étudiants), mais aussi de niveaux sociaux parfois identiques (ingénieurs-cadres et enseignants) ou même tout simplement entre adultes. Nous savons aussi que les règles d'échanges entre enseignants et étudiants en France ou en Afrique ne sont pas les mêmes, sur quelles règles vont se positionner les acteurs pour pouvoir communiquer de façon adéquate ? Ce repérage des règles du code à utiliser en contexte va déterminer le comportement des acteurs mais ne va pas être intégrable de la même façon et avec la même rapidité pour tous nos acteurs.

Le sens et le contexte

Selon les auteurs de Palo-Alto, le sens donné à une communication, à un comportement n'appartient pas à l'unique émetteur, n'est pas inscrit dans le message lui-même. Dans le cerveau du récepteur, le sens qui va naître pourra être différent de celui donné par l'émetteur initial, et ce, même s'ils partagent la même situation de communication et les mêmes représentations.

Pour comprendre un segment de communication, il faut connaître le contexte dans lequel il est produit et ce contexte de la situation de communication est complexe : il ne peut être compris qu'en termes de niveaux de com-

plexités, de contextes multiples et de systèmes circulaires. « *Pas plus que les énoncés du langage verbal, les « messages » issus d'autres modes de communication n'ont de signification intrinsèque : ce n'est que dans le contexte de l'ensemble des modes de communication, lui-même rapporté au contexte de l'interaction, que la signification peut prendre forme.* » (Winkin, 1981, p. 24).

Le contexte est donc le décodeur de la communication, sans lui, tout comportement peut être traduit de multiples façons. Pour Picard (Marc & Picard, 1989), le contexte est une notion large à plusieurs niveaux et qui englobe à la fois :

- Le cadre : où se situe la rencontre. C'est à la fois l'environnement physique, le lieu où se passe l'interaction, la temporalité. Cet environnement est marqué par la culture qui influence les processus de communication.
- La scène : que joue les interactants, elle inclue la relation qui les lie, le scénario de la rencontre, la dynamique qui l'anime.
- Le contexte institutionnel : prescrit le rôle et le statut des interactants, les rapports qui s'instaurent, les normes qui commandent les relations, les contraintes structurelles
- Les rituels : propres à chaque culture qui proposent un système conventionnel de règles qui régissent les interactions sociales (usages, savoir-vivre...) ».

La notion de contexte devient donc primordiale pour la compréhension du sens dans les échanges et dans le comportement des acteurs. Le cadre, tel que définit par Picard, est différent pour les acteurs qui ne partagent ni le même lieu, ni le même temps pour les échanges, et qui plus est, n'ont pas la même culture. Le contexte institutionnel qui prescrit les rôles, les rapports et les normes n'est pas connu de tous les acteurs et pourtant ils doivent s'y plier. Quant aux rituels, les étudiants qui sont à distance, et donc qui ne sont pas immergés dans la culture de l'institution et du lieu, ont beaucoup plus de mal que les étudiants en présentiels pour les repérer, les adopter et en comprendre les significations. Pour finir, la scène, généralement ouverte par l'enseignant, sera différente pour chaque unité d'enseignement puisque chaque enseignant est libre d'agir à sa guise pour gérer son enseignement. Il sera donc pas possible pour l'étudiant d'une unité d'enseignement A de se saisir de sa première expérience pour l'unité d'enseignement B.

Pour Mucchielli (2004B, p. 20), le contexte sert à définir la situation de communication. Le contexte global de la situation de communication comprend sept dimensions qui interagissent entre elles :

- spatiale (à la disposition du lieu et à ses contraintes),
- physique et sensorielle (l'ensemble des éléments sensoriels qui arrivent aux sens),

- temporelle (l'ordre des choses dites),
- de positionnement (les positions respectives des acteurs entre eux),
- relationnelle (le social immédiat, la qualité de relation des acteurs),
- normative (les normes et règles collectivement partagées - règles appelées ou construites durant l'échange),
- identitaire (l'expression des identités des acteurs, leurs intentions, leurs enjeux).

Chacune de ces dimensions représente donc une des dimensions de tout « contexte global » dans lequel s'inscrit une situation de communication. Pour Mucchielli (2004b), la relation entre le sens et le contexte est si prégnante qu'il explique comment, en changeant un seul élément du contexte global, on peut changer le sens de la communication, du message, du comportement pour un individu. Pour autant, ce contexte global, même emprunt de subjectivité, n'est pas modifiable directement par les acteurs (Watzlawick & *al.*, 1979). En effet, les différents acteurs le voient au travers du prisme de leur vécu, de leurs expériences, de leurs cultures et de leurs objectifs. Le contexte des interactions (Mucchielli, 2004b) est souvent hors d'une atteinte « réelle », c'est-à-dire hors d'une capacité d'intervention sur ses constituants objectifs. Il convient alors de considérer que ce contexte existe d'abord en tant que réalité subjective et que c'est la perception qu'en a le sujet que l'on doit faire évoluer. Mucchielli (2004b) reprend ainsi avec le concept de réalité subjective, la réalité de second ordre de Watzlawick. Ainsi, la forme générale des stratégies de changement, dans les interventions palo-altiennes, consiste à intervenir sur les représentations du contexte des relations (ce qui fera automatiquement changer le sens de la conduite située dans ce contexte). Les processus de communication interviennent pour modifier les dimensions du contexte global que sont les dimensions citées plus haut. C'est en intervenant sur ces différentes dimensions du contexte que le formateur, l'auditeur, le psychiatre va transformer le contexte personnel de certains acteurs ou plutôt l'idée, la représentation qu'ils en ont. Car c'est bien dans la tête de l'acteur et uniquement là, dans la construction de sa représentation de la réalité nouvelle du contexte que le changement aura lieu. Nous voyons là l'importance des représentations des acteurs, ce qui explique pourquoi il nous est apparu essentiel d'en obtenir une image, avant le début de la formation, et aussi à la fin, pour comprendre comment le sens des communications avait pu évoluer pour eux.

Pour intervenir sur les représentations des contextes, les acteurs font appel à divers moyens : appel à des normes existantes qui sont acceptées par tous ; ou à la construction collective de normes nouvelles par la revendication ou la négociation ; ou ils se réfèrent à une norme émergente. C'est ainsi que de l'étude du contexte, Mucchielli (2004b) propose de changer la réalité de second ordre de l'acteur qui ne vit pas bien la communication. En travaillant sur l'une des dimensions du contexte, il sera possible non pas de changer la situation de communication qui ne lui convient pas mais sa façon « de vivre » cette

situation. Mais le plus souvent ce changement ne peut intervenir sans aide extérieure, celle du thérapeute ou celle de l'auditeur qui va détecter sur quelle dimension il est possible de jouer et de quelle façon.

Les axiomes de la communication pragmatique

Watzlawick (1972), dans son livre *Une logique de la communication*, va reformuler et synthétiser les axiomes de la communication. Son objectif est de montrer aux chercheurs, **qui s'intéressent aux interactions**, ce qu'il est important d'observer. Nous nous sommes donc référée à ces axiomes pour notre étude.

« *On ne peut pas ne pas communiquer* »

Ce premier axiome indique au chercheur que le silence, l'immobilité sont à considérer comme des comportements observables et signifiants tout autant que des messages bien clairs (oraux, écrits..) et des comportements visibles (gestes, intonations, postures...). Le comportement n'ayant pas de contraire, même en restant immobile, sans parler, on se comporte d'une certaine façon. Et ce comportement a une signification pour les autres, signification différente pour chacun et qui va induire une réaction (une rétroaction) personnelle suivant les acteurs concernés dans cette interaction, qui se veut une « non-interaction ».

Nous prendrons donc en compte les absences de message de la part des étudiants et des enseignants comme des comportements dont il faudra interroger le sens dans le contexte de la situation.

« *Toute communication présente deux aspects : le contenu et la relation, tels que le second englobe le premier et par suite est une métacommunication* »

Le chercheur doit donc aller au-delà du contenu, au-delà des mots échangés, des attitudes pour comprendre comment le contenu doit être compris. En effet, le contenu d'un message peut être lu différemment suivant la relation établie. Le mode d'emploi, sur la façon de lire le contenu d'un message, est un message d'un autre ordre qu'une simple information, cette communication sur la communication est une méta-communication. Il faut parfois ajouter au message « je plaisantais » ou « c'est un jeu » (métacommunication verbale), faire un grand sourire ou cligner de l'œil (métacommunication gestuelle) pour que les autres acteurs comprennent que le message n'est pas à prendre au pied de la lettre. Il arrive cependant que le contexte suffise à poser la relation : retrouvailles de vieux amis qui font semblant de se chamailler pour une vieille histoire, jeux de rôles...

Certains enseignants mettent en place la métacommunication dès le début des échanges avec un mail qui explique comment les échanges vont avoir lieu et la place des uns et des autres dans les échanges. Pour d'autres, rien

n'est expliqué et les étudiants peuvent alors avoir des doutes sur la façon d'interagir.

La métacommunication, qui met en scène la relation, a une fonction importante pour l'homme. Watzlawick (1972) explique qu'elle permet la confirmation de son identité :

« Il semble bien que, indépendamment du pur et simple échange d'information, l'homme a besoin de communiquer avec autrui pour parvenir à la conscience de lui-même. » (Watzlawick & al., 1972, p. 84).

La métacommunication est plus importante dans les situations de communications délicates que dans les communications « saines et spontanées » où elle peut passer à l'arrière plan. Quand tout va bien, tous les acteurs ont conscience de leur place dans les interactions et rien ne les remet en question (Watzlawick & al., 1972, p. 50).

Dans le cas de la formation à distance, la communication est amputée de la partie non verbale ce qui la rend plus délicate car les échanges écrits ne permettent pas les feedback rapides et augmentent les possibilités de confusion dans la communication. La métacommunication a donc un rôle très important dans ce contexte particulier.

« La nature d'une relation dépend de la ponctuation des séquences de communication entre les partenaires »

Comme la communication est un système où les acteurs se répondent l'un à l'autre, il est souvent difficile de savoir entre le message de B et la réponse de la part de A qui est le premier, puisque le message de B peut être aussi une réponse à une question antérieure de A. Chaque acteur ponctue donc la séquence à sa façon, suivant son intention et son projet. Ainsi le chercheur en laboratoire peut être fier de son dressage, puisque le rat appuie sur une manette pour recevoir sa nourriture ; mais le rat peut aussi être fier de son dressage puisque le chercheur lui donne bien à manger à chaque fois qu'il appuie sur la manette (Watzlawick & al., 1972, p. 53). La ponctuation des séquences est le moyen de mettre en œuvre la relation entre les partenaires d'une communication. Entre : avoir le dernier mot pour diriger les interactions ou terminer sur bon mot, pour avoir raison... à chacun sa version des faits.

En formation à distance, l'écrit ne permet pas plus que dans l'oralité une ponctuation précise de l'interaction puisqu'au cours de l'échange, A peut considérer qu'il ne fait que répondre à B, alors que B considérera que son message n'était qu'une réponse au message précédent de A. En fait, suivant l'endroit où chaque acteur décide de commencer le segment de communication, la ponctuation de l'échange, qui en découle, permet de lire différemment l'interaction. Qui commence ou qui répond, là n'est pas la question puisque que le système n'est pas à lire en termes de « cause à effet » pour

l'observateur. Mais l'acteur, lui, décide de sa lecture et de sa ponctuation des échanges, et y adapte son comportement, en se donnant des raisons d'agir comme il le fait.

La ponctuation de la relation dépend aussi de la quantité d'informations qu'ont les partenaires sur la situation, et de leurs choix dans ces informations. À 10 000 impressions sensorielles par seconde, l'individu doit faire un choix, et ce choix est différent suivant les personnes. Une fois, ce choix effectué, inconsciemment, chaque personne croit que son monde est la seule réalité... et que ce sont les autres qui déraisonnent. D'où des conflits parce que chaque personne aura retenu des informations différentes sur la masse d'informations reçues !

Une partie de ces conflits peut aussi être expliquée par les prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes (Watzlawick, 1991, p. 140). Le plus souvent une perception personnelle du monde (avec le tri très personnel fait des informations reçues) induit un comportement qui appelle une réaction chez les autres, et cette réaction sera conforme à notre attente. C'est ainsi que la prédiction se réalisera. Ainsi un peureux se fera plus facilement agresser car il va avoir un comportement qui va énerver un petit caïd ou lui faire croire qu'il aura facilement le dessus. Le peureux va penser se replier sur soi à cause des autres alors que c'est sa propre attitude qui incite l'agression.

En formation à distance, on trouve aussi des prédictions qui se vérifient d'elles-mêmes. Ainsi, un étudiant qui pense qu'on ne lui accorde pas assez de temps - qu'il passe inaperçu, en comparaison des autres étudiants à qui l'on répond plus souvent - ne va plus envoyer de questions pour ne pas avoir l'affront de ne pas recevoir de réponse ; donc n'aura effectivement pas de réponse... Sa prédiction s'est vérifiée, du fait de son comportement.

« *Les êtres humains usent de deux modes de communication : digital et analogique.* »

Le langage digital est le langage verbal, entre le mot dit ou écrit et la chose qu'il définit, la correspondance est arbitraire. Mais cet arbitraire est issu d'une convention qui établit une syntaxe logique très complexe et très commode, qui permet de discuter sur les objets, de transmettre des informations. Le langage analogique, lui, est basé sur la ressemblance entre le signifié et le signifiant, (comme la photo - ou le dessin - ressemble au modèle). Il permet de mieux exprimer nos intentions, nos humeurs... Watzlawick inscrit dans la communication analogique toute la communication non verbale : la posture, la gestuelle, le ton, le rythme des mots, mais aussi les « *indices ayant valeur de communication qui ne manquent jamais dans tout contexte qui est le théâtre d'une interaction.* » (Watzlawick & al., 1972, p. 60). À cette occasion, il rappelle l'importance du **contexte** pour le chercheur.

« Dans l'analyse de la communication humaine, on a trop tendance à négliger l'importance capitale du contexte pour la communication. Et pourtant celui qui se brosse les dents dans une rue animée, et non dans sa salle de bain, pourrait être rapidement « embarqué » au poste de police ou dans un asile de fou ; ceci à titre d'exemple des effets pragmatiques de la communication non-verbale » (Watzlawick & al., 1972, p. 60).

Nous noterons que dans la formation à distance la partie analogique des échanges est restreinte. Certains substituts, comme les émoticons ou les ponctuations excessives, permettent de donner le ton ou la mimique du message (Qotb, 2010) mais ils ne peuvent rivaliser avec la palette d'expressions fournies par le face à face des acteurs qui se voient et peuvent adapter leur posture et leur gestuelle au fur et à mesure de l'échange.

Ce quatrième axiome souligne donc que les deux modes de communication se complètent dans un message. Le contenu passant le plus souvent par le mode digital et les informations sur la relation par le mode analogique.

"Tout échange de communication est symétrique ou complémentaire, selon qu'il se fonde sur l'égalité ou la différence »

Dans le cinquième axiome, Watzlawick expose le principe de Bateson concernant la « schismogénétique » qu'il traduit par interaction complémentaire ou symétrique. Ce principe met encore une fois l'accent sur la relation des interlocuteurs :

- Si les relations sont symétriques, fondées sur l'égalité et minimisant les différences ; les interlocuteurs sont en situation de rivalité quand la symétrie est malsaine.
- Si les relations sont complémentaires, fondées sur la maximalisation des différences. La situation pourra être perçue comme plus amicale ou coopérative ou au contraire écrasante si la complémentarité rigide amène au rejet ou au déni de l'autre.

Dans les deux cas, le même message ne sera forcément pas perçu de la même manière. Il est nécessaire pour une bonne communication que les deux modèles soient présents. En effet, ils permettent de stabiliser le système quand il y a emballement, que le jeu de miroir de la symétrie apporte conflits et frustrations dans le cas d'une symétrie mal vécue. Ce cas arrive en formation à distance nous l'avons expliqué, quand chaque acteur se replie de son côté « puisqu'il ne m'écrit pas, je n'écris pas non plus » et il n'y a plus d'échange possible.

Les axiomes de l'école de Palo Alto sont tous basés sur la communication interpersonnelle car sa particularité, c'est la relation, l'échange. Pour comprendre un individu, il faut le replacer dans un système interactif et non pas l'isoler.

De plus, ce système doit être ouvert sur son environnement puisque le contexte est essentiel. La communication est envisagée comme un phénomène dynamique et participatif.

« Un individu ne communique pas, il prend part à une communication ou il en devient un élément... En d'autres termes, il n'est pas l'auteur de la communication, il y participe... En tant que système, on doit la saisir (la communication) au niveau d'un échange. » (Watzlawick & al., 1972, p. 69).

L'analogie d'une communication vue comme la mise en scène – le concert d'une partition musicale ainsi que la décrit Schefflen est explicite (Winkin, 1981, p. 25). Chacun participe à l'œuvre que l'orchestre est en train de jouer (la communication en train de se faire) avec son talent, ses particularités (sa façon d'être, de parler...) mais en suivant la partition (les règles de communication en action pour ce contexte, dans cette culture) sinon il fait une fausse note (ce que Goffman appellerait un faux pas). Le problème délicat de cette partition est qu'elle n'est pas écrite, qu'elle s'apprend inconsciemment et qu'elle n'est pas la même suivant le contexte, le pays, le lieu, l'heure, les gens en présence... C'est pourquoi pour les membres du Collège invisible, la recherche sur la communication interpersonnelle revient à chercher *« ... parmi les milliers de comportements possibles, quels sont ceux retenus par la culture pour constituer des ensembles significatifs ? »* (Winkin, 1981, p.23).

Ainsi posés, la théorie de la communication de l'école de Palo Alto et ses axiomes nous ont permis de définir certains concepts comme la communication, le contexte, le système de communication, le sens. Ils vont nous permettre aussi un retour sur les autres concepts dont nous avons besoin afin de les définir et de les construire au travers de leur paradigme. Ce sera l'objet des parties 3 et 4 de cette recherche.

Résumé de la Partie 2

Dans cette deuxième partie, nous avons posé la théorie de la communication de Palo Alto. Nous l'avons replacée, par les travaux de ses chercheurs dans son contexte historique. Ce détour nous a permis de cadrer notre positionnement et de vérifier que nous pouvions utiliser les systèmes sans être en désaccord avec notre théorie principale. Nous avons pu ainsi, vérifier notre première hypothèse, et considérer le système de communication du CTES comme un système complexe, étape incontournable pour commencer nos travaux.

Nous avons ensuite défini la communication pragmatique comme le résultat des interactions interpersonnelles traduit dans le comportement des acteurs. Nous avons explicité les différents axiomes de la communication pragmatique qui nous guident dans l'analyse des interactions : ils indiquent, par exemple, ce qu'il faut retenir et observer (comportement en l'absence de communication strictement verbale, ponctuation, métacommunication) pour comprendre le sens que les acteurs donnent à leurs communications.

Pour réguler les comportements des acteurs, les auteurs de Palo Alto considèrent qu'il existe des règles et des codes multiples qui sont différents suivant les cultures et les situations : c'est le contexte qui va décoder leur utilisation. Le contexte va aider les acteurs à savoir quelles règles utiliser pour la situation vécue ; il va permettre aussi au chercheur de trouver le sens du comportement des acteurs. Le contexte est donc retenu comme ayant un rôle essentiel de décodeur de la communication. Et s'il permet de poser la situation de communication vécue, le contexte pourra aussi servir de levier pour tout changement du système de communication établi. Modifier un des éléments du contexte permettra d'obtenir une nouvelle situation. Cette nouvelle situation favorisera le changement de sens, et donc un nouveau comportement des acteurs, ce qui est l'objectif de la thérapie brève des chercheurs de Palo Alto.

Enfin, si la communication pragmatique intègre la parole, les gestes, les mimiques, le regard, l'espace interindividuel. Cette diversité est à questionner dans notre système de communication à distance car l'interaction ne pourra pas être aussi riche qu'en présence directe des acteurs. Pouvons-nous retenir cette théorie alors qu'elle semble avant tout être efficace pour les interactions en face à face ? Nous allons y répondre dans le premier chapitre de la partie suivante.

Partie 3 – Les concepts de l'entre-deux

Sommaire de la partie 3

Partie 3 – Les concepts de l’entre-deux.....	86
LES COMMUNICATIONS INTERPERSONNELLES.....	89
<i>Les communications interpersonnelles dans notre étude.....</i>	<i>89</i>
Les communications inscrites dans le dispositif communicationnel.....	91
<i>Les communications interpersonnelles à distance et l’écrit.....</i>	<i>98</i>
Les règles et les codes d’échanges à distance.....	98
Le contexte de communication sur la plateforme.....	101
Les spécificités de l’écrit.....	103
LES REPRÉSENTATIONS.....	110
<i>Des représentations collectives aux représentations sociales.....</i>	<i>111</i>
Des représentations collectives.....	112
Aux représentations sociales.....	114
<i>L’importance des représentations sociales.....</i>	<i>116</i>
<i>La structure et l’évolution d’une représentation sociale.....</i>	<i>120</i>
La théorie du noyau central.....	120
Le rôle des zones périphériques.....	121
LA PRISE.....	124
<i>À la découverte du concept de prise.....</i>	<i>124</i>
La prise comme économie d’évaluation de l’authenticité.....	124
Les épreuves qui permettent de construire la prise.....	126
<i>Le concept de prise dans son champ scientifique.....</i>	<i>129</i>
La prise plus visible dans les crises.....	131
La prise convie le corps et l’esprit.....	132
La prise dans la formation à distance.....	136
<i>Résumé de la partie 3.....</i>	<i>139</i>

La partie 3 - Les concepts de l'entre-deux - va présenter des concepts empruntés à d'autres champs qui vont être utiles pour développer notre thèse. Il s'agit de circonscrire des idées, de préciser des contours et surtout de choisir un chemin qui permette de récolter, de rassembler les notions importantes et de les définir en expliquant nos choix. Cette partie est un « mixte » entre des concepts théoriques et des concepts « terrain » qui sont intimement liés.

La notion « d'entre-deux », qui nous sert de titre, est utilisée ici en référence à un article de Peeters et Charlier (1999). Ils définissent un concept de l'entre-deux comme un « *Produit d'un travail de l'analyste ou du praticien qui cherche à faire des mises en correspondances, des articulations* » qui permet « *un profond travail de décloisonnement qui offre l'opportunité de dépasser certaines oppositions, de combattre des dichotomies binaires et excluantes* » (pp. 15-16). Ils l'utilisent alors pour le dispositif, mais ce substantif ainsi défini peut qualifier le continuum représentations – communications interpersonnelles – prise qui nous permettra d'analyser le terrain en prenant appui à la fois sur le monde de l'objectif et celui du subjectif, sur la mémoire et les repères.

Nous traiterons tout d'abord des communications interpersonnelles sur la plateforme dans un contexte différent du face à face, et nous examinerons si la théorie de Palo Alto convient à leur étude. Nous nous attarderons sur les caractéristiques de l'écrit et sur son influence sur les échanges à distance.

Ensuite, nous irons définir les représentations, avec les théories des représentations sociales et du noyau central qui montrent à la fois le poids des représentations sur l'action des individus et sur les pratiques sociales. Nous nous présenterons leur structure hiérarchisée qui permet à la fois la stabilité de la représentation et sa souplesse, suivant les contextes vécus.

La variable « communications interpersonnelles informelles » va croiser, dans notre étude, la variable « représentations », pour construire la prise. Ses deux éléments sont des objets essentiels du concept de prise qui nous permettra d'analyser les interactions dans le dispositif de communication. Leur étude va être aussi un point important de notre analyse de terrain pour situer les acteurs et leurs prises de position, leurs idées, leurs actions et leur engagement.

Les communications interpersonnelles

Les communications interpersonnelles dans notre étude

La formation à distance ne répond pas, au départ, aux premières définitions de l'interaction vécue comme une série de communications interactives et interpersonnelles. Qu'en est-il des interactions que les chercheurs nous définissent comme en face à face, en co-présence, avec la possibilité de voir l'autre, de le sentir, de le toucher, d'entrer ou non dans sa bulle, de comprendre sa réserve ? Dans le cadre de la formation à distance, les comportements observables sont réduits, la théorie pragmatique de la communication est-elle adaptée ? Les particularités des communications interpersonnelles liées aux dispositifs de formation à distance quant au temps, à la distance, à la technique offrent un contexte particulier qui devra être pris en compte à la fois en ce qui concerne les règles de communication et le sens à attribuer au comportement des acteurs...

Nous considérons, dans notre étude, que nous ne sommes pas dans un paradigme technique. Bien qu'il y ait une machine, un dispositif et des usages techniques qui changent le message et le contexte de communication ; nous ne nous intéressons pas aux signaux techniques produits (qualité, fréquence...) mais à leur sens pour les acteurs en place.

Les signaux arrivent au destinataire d'une manière ou d'une autre (voie orale par le téléphone, message écrit) mais si le message est transmis, le sens, lui, ne l'est pas. Pour paraphraser Winkin (2003), « *Le sens n'est pas une marchandise* » : il n'est pas matériellement transmis avec les signaux. Ce sont l'émetteur et les destinataires qui attribuent du sens au message, chacun de leur côté, dans leur cerveau, et aussi ensemble dans un contexte qu'ils se construisent. Nous nous attardons donc sur les acteurs, leur comportement, leurs représentations des situations de communication. Nous ne nous fixons pas sur le message lui-même en tant que signal codé puis décodé. Certes, le message existe, mais le sens que lui donnent les acteurs ne préexiste pas à sa conception, ni à sa réception. Ce sens est construit par les multiples échanges, dans un contexte particulier, dans un moment particulier, par des acteurs particuliers. Il est construit dans l'interaction.

Les échanges à distance ont le plus souvent lieu par écrit, sur la plateforme, ce qui les ampute de la partie analogique. Certes des éléments du terrain (interviews des étudiants et des enseignants) nous permettent de dire que le téléphone est aussi utilisé mais, s'il permet de prendre en compte l'intonation, les pauses, le rythme du discours, le téléphone est un outil qui, lui aussi, limite la partie analogique des communications.

Dans les définitions de l'interaction que nous avons relevées parmi les ouvrages des auteurs de Palo Alto, la présence, le face à face semblaient impératifs pour visualiser cette partie analogique de la communication, comme le soulignait Goffman, en 1974 :

« Il s'agit de cette classe d'évènements qui ont lieu lors d'une présence conjointe et en vertu de cette présence conjointe. Le matériel comportemental ultime est fait des regards, des gestes, des postures et des énoncés verbaux que chacun ne cesse d'injecter, intentionnellement ou non, dans la situation où il se trouve. » (Goffman, 1974, p. 7).

Cependant en 1988, Goffman élargit sa définition : les interactions en tant que contacts entre des personnes peuvent être définies "...comme toute occasion où un individu parvient à la portée de la réponse d'un autre, que ce soit par coprésence physique, par connexion téléphonique ou par échange épistolaire." (Winkin & Goffman, 1988, p. 202). Cette définition, reprise dans *L'ordre de l'interaction* (1988), nous permet de nous couler dans cette voie. Elle nous autorise à étudier les interactions dans la formation à distance à partir des principes de l'école de Palo Alto. Blandin (2004) et Candel (2009) analysent d'ailleurs l'apport de Goffman dans des situations d'interaction à distance, où les communications par le Net, modifient les cadres des échanges.

Les études sur les échanges dans les formations à distance permettent d'étudier les comportements dans les espaces publics virtuels grâce aux traces laissées par les participants.

« Les activités réalisées, dans un espace virtuel, impliquent que les participants interagissent dans un espace public et qu'ils communiquent le plus souvent par des messages textuels. Cette textualité laisse des traces de leurs interactions sociales. » (Horman, 2005, p. 9).

Certes, l'observation des interactions sur la plateforme n'est pas une observation synchrone, comme celles des psychiatres de Palo Alto quand ils assistaient en direct au dialogue des couples de patients pour étudier leurs interactions. Mais d'autres études des chercheurs de Palo Alto ont été asynchrones. Ils se basaient aussi sur les récits du contexte donnés par les acteurs et sur l'étude de documents : celle des 25 000 photos et 7 000 m de pellicules prises pour écrire *Naven* (Bateson, 1971) et le film analysant la séquence interactionnelle de 18 secondes de la scène de la cigarette étudiée par Birdwhis-

tell³⁷ (1970) à partir d'une conversation entre Bateson et sa patiente Doris. Bien sûr, l'image, par sa fonction iconique, apporte des informations sur une partie de la communication analogique (posture, froncement des sourcils, sourires....) qui sont difficiles à faire passer dans le langage écrit. Cependant les traces écrites des interactions peuvent avoir la même légitimité d'études que les photos ou les pellicules imprimées si nous tenons compte des particularités des échanges sur la plateforme, échanges qui, comme « *le téléphone et le courrier offrent des versions réduites de la chose réelle primordiale.* » (Winkin & Goffman, 1988, p. 191). Ces traces écrites, nous y avons accès grâce aux messages enregistrés sur la plateforme de formation à distance.

Les communications inscrites dans le dispositif communicationnel

Les échanges, durant une Formation à Distance, se font le plus souvent au travers de la plateforme avec toutes les variantes permises par la technique. Il en serait de même pour un travail collaboratif à réaliser en entreprise avec des outils techniques comme un wiki, un site web, une plateforme de travail collaboratif. Toutes ces communications ont un point commun, elles sont réalisées à distance, par l'intermédiaire d'un objet technique qui change à la fois le contexte technique de communication et l'interaction des acteurs. La situation de communication est pour ainsi dire dédoublée : le contexte de rédaction du message (le rédacteur au bureau ou chez lui) n'est pas celui de la lecture (le récepteur lit dans un temps qui peut être différent et l'espace de réception n'est pas le même). De plus, comme nous l'avons déjà souligné, ces communications ne permettent pas le feedback complet de la présence avec ses richesses et ses multiples apports.

Dans tout travail collaboratif, il existe des documents posés et partagés par tous, comme une sorte de banque de données, mais aussi des échanges qui ne concernent qu'une partie des acteurs et dont le sujet peut-être professionnel ou non, ou un mixte des deux. Ces communications peuvent être prévues ou non par l'institution ou régulées par des normes écrites ou informelles. Dans la plateforme de notre terrain, ces deux types de communication sont utilisés : les communications pour tous et les communications interpersonnelles. Nous pouvons mettre en place un tableau de classement qui permet de ranger les communications sous l'une ou l'autre des catégories.

³⁷ Texte original traduit par Winkin et reproduit dans son ouvrage *La nouvelle communication* en 1981

	Communications pour tous	Communications interpersonnelles
Communications régulées	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Énoncés d'exercices, de TD ▪ Forum de nouvelles – Date des rendus, d'examens... ▪ Mails généraux à tout le groupe ▪ Dépôt des cours 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mails personnels de soutien pédagogique ritualisé (un mail toutes les semaines, par exemple ou après chaque devoir à rendre pour faire le point).
Communications non régulées	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Réponses aux forums 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mails personnels dépendant du contexte et des relations des acteurs ▪ Messages instantanés via la plateforme

Figure 5 : Les types de communications sur la plateforme

Dans les dispositifs, pour le travail individuel ou collaboratif, quand des documents sont stockés dans un dispositif technique de travail, les documents sont pour tout le monde (ou pour un groupe sélectionné), même s'ils sont distribués ou accessibles suivant les autorisations délivrées par l'administrateur. En formation à distance, les supports de cours, les énoncés d'exercices ou d'examen, de multiples documents sont préparés à l'avance pour un étudiant type qui devrait avoir telle ou telle connaissance, tel type de compétence. Le rédacteur, quand il rédige, a en tête un modèle d'étudiant pour lequel il écrit, et qui est censé comprendre ce qui va être consigné sans autre explication. Cette communication pour tous peut parfois être considérée comme la seule à mettre en œuvre.

« L'institution conçoit des dossiers d'autoformation en dehors des apprenants qui les consultent à domicile ou en centre de ressources. L'apprentissage résulte du travail qu'ils effectuent à partir de ces dossiers médiatisés qui sont conçus pour être utilisés avec une intervention minimale du formateur... » (Jézégou, 1998, p. 17).

Ces documents sont fabriqués dans un cadre similaire à celui des journaux pour un « lecteur lambda imaginé par le rédacteur », qui veut lui transmettre un message. Leur lecture se fera dans un contexte ultérieur qui ne favorisera ni les feedbacks du lecteur, ni l'adaptation du texte par le rédacteur. Le document est « figé » et s'adresse à un public cible. Ce type de communication pour tous existe dans la plateforme, et fait partie du système global du dispositif. Au travers des interviews des acteurs, nous obtiendrons des renseignements sur ces modalités particulières, mais ce qui nous intéresse ce sont bien les communications interpersonnelles, même lorsqu'elles ont pour sujet ces communications pour tous. Car nous nous intéressons, plus particulièrement à la partie des communications composée par les échanges interpersonnels.

Les communications interpersonnelles peuvent rentrer dans l'espace des communications formelles, prévues et organisées, dont l'usage est règlementé par des normes culturelles ou de contexte, par des procédures ou des règlements de l'institution ou de l'entreprise. Mais elles peuvent aussi appartenir à l'espace des communications informelles, communications spontanées et non structurées et non cadrées, dont le sujet n'est pas obligatoirement l'activité ou la tâche (Benoit, 2003). Pour ne pas les confondre avec la partie informelle des communications en face à face, telle que l'entendent les auteurs de Palo Alto (tout le non verbal), **nous nommerons « non régulées » ces communications dans nos commentaires**, même si les auteurs en management, ergonomie ou organisation du travail les nomment « informelles ».

Comment définir la communication non régulée ? Duterme nous propose 4 caractéristiques suivant l'organisation, le cadrage, les lieux et les sujets des communications :

« On appelle de cette manière l'ensemble des discussions non programmées à l'intérieur de l'entreprise, et qui ne portent donc pas nécessairement sur l'effectuation du travail ou ne sont pas actées par la hiérarchie. L'ensemble des discussions à la pause café, dans les couloirs, au repas, durant le temps de travail ou au sujet d'autre chose que celui-ci, tout cela fait partie de la « communication informelle » ». (Duterme, 2002, p. 30)

Ces communications non régulées ne respectent pas l'ordre hiérarchique. Elles sont plus souples. Elles peuvent s'établir entre tous les membres sans convenance ; elles favorisent la **transversalité**. (Allouche & Huault, 1998, p. 10). Elles ne sont pas prévues à l'avance, le message qu'elles font passer peut évoluer, bouger rapidement en fonction du contexte de la situation (Kraut, Fish, Root & Chalfonte, 1990). Cette transversalité doublée de l'interactivité permet, pour les acteurs, d'avoir accès rapidement à des informations importantes, de faire passer un message sensible.

Selon Kraut, Fish, Root et Chalfonte (1990), la communication non régulée est plus spontanée, interactive et riche, que la communication formelle :

« Informal communication is a loosely defined concept and is often treated as the residual category in organizational theory. According to this perspective, informal communication is that which remains when rules and hierarchies, as ways of coordinating activities, are eliminated.

More positively, informal communication is communication that is spontaneous, interactive and rich. » (Kraut, Fish, Root & Chalfonte, 1990, p. 5)³⁸

La souplesse des communications non régulées permet d'avoir accès à des informations qui permettent de mieux comprendre le contexte de la situation de communication. C'est pourquoi elles nous intéressent dans notre recherche de sens. Le plus souvent, elles permettent, plus efficacement que les communications formelles ou formalisées, de gérer les problèmes humains et de renforcer les liens sociaux. Cette particularité des communications non régulées est reprise dans la définition de Nardi, Whittaker et Bradner :

« By informal we mean interactions that are generally impromptu, brief, context-rich and dyadic[...]. These interactions support joint problem solving, coordination, social bonding, and social learning—all of which are essential for complex collaboration » (Nardi, Whittaker & Bradner, 2000, p. 79).³⁹

Parfois remises en cause comme source de rumeurs, les communications non régulées sont considérées comme un atout pour certaines entreprises ou certaines institutions, elles y sont reconnues pour favoriser l'ajustement mutuel :

... « Il me semble même qu'elle (la communication non régulée) est essentielle dans notre culture. Il arrive même que l'on pousse certains collaborateurs à se rendre à la machine à café, car cela permet d'augmenter les interactions entre les personnes et de réduire les conflits potentiels. » (Smith, 2005)⁴⁰.

Duterme (2002) reconnaît aux communications non régulées un rôle important dans le fonctionnement des organisations, allant même jusqu'à les considérer comme nécessaires pour « *assouplir le fonctionnement centré sur le*

38 « La communication informelle est un concept mal défini et est souvent considérée comme la catégorie résiduelle dans la théorie organisationnelle. Selon cette perspective, la communication informelle est ce qui reste lorsque les règles et les hiérarchies, les moyens de coordonner les activités, sont éliminés. Plus positivement, la communication informelle, est la communication qui est spontanée, interactive et riche. »

39 « Par informelle, nous entendons les interactions qui sont généralement improvisées, brèves, riches en contexte et dyadique [...]. Ces interactions de soutien commun aux problèmes à résoudre, la coordination, les liens sociaux, et l'apprentissage social- qui sont tous essentiels pour la collaboration complexes ».

40 « Le point de vue d'une banque privée genevoise sur la communication informelle et l'instant messaging » sur le site E-sens Web interface management, dirigé par Michelle Bergadaà, Université de Genève, et Pierre-Jean Benghozi CNRS (Paris)/École polytechnique.

système de règles » maintenir « l'équilibre global de l'organisation » et éviter de « paralyser l'ensemble ».

« La communication informelle permet d'assurer le liant entre les personnes et les groupes, elle permet aussi à l'ensemble rationnel de fonctionner sans trop d'à coups – elle assure le « huilage » des rouages de production. » (Duterme, 2002, p. 65).

Dans l'enseignement en présentiel, la communication non régulée est réalisée « hors système ». Les enseignants renseignent, encouragent, dissuadent, font des propositions aux étudiants, à la fin d'un cours, au détour du bureau de la secrétaire pédagogique, dans un couloir. Ils s'attardent aussi bien avec un étudiant en demande qu'avec un étudiant qui se retranche et pour lequel ils se posent des questions de suivis, de motivation, de fatigue... Cette communication non régulée ne rentre pas dans la communication didactique attachée à la matière, mais dans les communications « autour de ». Et les communications non régulées sont l'apanage de tous les acteurs ; l'hôtesse d'accueil qui renseigne sur les lieux ou les horaires d'un professeur, la secrétaire pédagogique qui connaît les étudiants de la formation dont elle s'occupe, leur potentiel mais aussi leurs faiblesses ; le tuteur qui suit les travaux et, bien sûr, l'enseignant qui repère les individualités, même en amphithéâtre. Les communications non régulées sont des communications privées, et pourtant elles sont aussi académiques et essentielles au bon déroulement du processus d'enseignement. Ce sont elles que nous allons le plus souvent trouver comme trace dans la plateforme, elles vont servir à créer le lien, à le tenir tout au long de l'échange sur l'année. Elles forment une importante partie des communications interpersonnelles échangées durant l'année de formation.

Au travers des échanges inscrits dans un dispositif technique, l'analyse des interactions écrites est possible car il en reste des traces dans les messageries, les forums... Quand différents acteurs d'un dispositif de travail à distance communiquent entre eux, ils échangent des informations fixées sur le support (compte-rendu, statistiques...), et des informations personnalisées (demande de renseignements, rendez-vous pour réunion, explicitations...), et même des messages sans rapport évident avec le travail effectué, mais utiles simplement au bon fonctionnement de l'équipe, à son relationnel.

Les traces des échanges interpersonnels existent en tant qu'informations dans le système informatique du dispositif : statistiques de connexion, d'échanges... L'administrateur réseau peut y avoir accès, mais ces informations statistiques n'ont pas de sens réel. Rien ne prouve pour une connexion d'une heure que la personne soit restée une heure sur la plateforme, elle peut partir boire un café, faire une sieste, ou continuer son travail courant tout en restant connectée. L'administrateur réseau a aussi accès aux diverses messageries internes de tous les utilisateurs de la plateforme mais son éthique lui interdit d'y accéder. Ainsi, les traces des échanges ne sont pas directement analysables bien qu'elles soient enregistrées dans le système informatique. Les

forums intégrés au cours des enseignants permettent de tracer les échanges, entre eux et les étudiants, mais peu de forums de cours ont été ouverts à notre regard.

Les communications interpersonnelles en dyades sont très difficiles à tracer. En effet, elles ont lieu dans les messageries personnelles (internes ou externes à la plateforme) des enseignants et des étudiants. Cependant, dans les forums, espaces interpersonnels où les étudiants communiquent en se répondant les uns les autres, nous allons pouvoir trouver des traces des communications interpersonnelles qui restent inscrites et qui sont visibles par les membres autorisés à entrer dans les forums. Le contenu des messages, la méta-communication sur les échanges sont signifiants dans ce contexte autant que les tours (la ponctuation), non pas de paroles mais d'écrits, qui sont visibles et identifiables par l'auteur, la date et même l'heure mais aussi par leur place dans la discussion.



Figure 6 : Exemple de forum d'échanges

Les traces utilisables sur la plateforme pour étudier les communications interpersonnelles sont des « méta-traces », des traces d'échanges qui ont souvent pour sujet les échanges. C'est dans ces méta-traces, inscrites dans les divers forums généraux, que nous pouvons trouver des échanges qui décrivent les communications interpersonnelles ; leur qualité, leur intensité, leur finalité...

Les communications interpersonnelles à distance et l'écrit

Des règles d'interaction surgissent des cadres déterminés par la situation de communication. Les communications interpersonnelles au CTES sont soumises à ces règles que les acteurs doivent appréhender avec toute la difficulté de l'outil, de la distance, de la différence de culture et de l'écrit.

Les règles et les codes d'échanges à distance

Winkin (1981, p. 107) explique que pour tous les auteurs de Palo Alto, le système de communication fonctionne suivant une logique de règles qui peut être traduite chez Goffman en grammaire, chez Schefflen, en programmes transmis culturellement mais contextualisés, et chez Watzlawick en comportements adaptés, qui sont concrétisés dans les cadres chez Goffman et Watzlawick.

Selon Goffman (1974), la définition de la situation passe par l'usage des cadres. Ils orientent de manière décisive le jeu des acteurs, en délimitant ce qui est convenable et ce qui ne l'est pas pour les participants de l'interaction, en fonction des places de chacun. Un cadre a deux fonctions complémentaires : il définit les places des acteurs et il permet de savoir comment aborder la situation.

« Dispositif cognitif et pratique d'organisation de l'expérience sociale qui nous permet de comprendre ce qui nous arrive et d'y prendre part. Un cadre structure aussi bien la manière dont nous définissons et interprétons une situation que la façon dont nous nous engageons dans un cours d'action. » (Gardella, 2003, p. 34)

Le cadre est alors l'ensemble des opérations virtuelles pour rendre intelligible, c'est-à-dire interprétable, la situation car les individus n'inventent pas tout de la situation ; ils ont affaire à du « déjà là » ... Il existe des types de situations et dans une situation typique, les cadres structurent les attentes des participants, donc leur comportement, pour que l'interaction se passe bien. Il est, de ce fait, important que les acteurs connaissent le type de situation qu'ils sont en train de vivre. Pour des situations nouvelles, un temps d'observation et parfois d'explications va être nécessaire. C'est ce qui se passe quand de nouveaux étudiants ou de nouveaux enseignants commencent à interagir sur la plateforme de formation à distance. La scène qu'ils jouent demande de trouver les comportements adéquats dans une situation qu'ils n'ont jamais vécue. Puis, dans le segment de l'interaction, ils apprennent les comportements appropriés. Comme l'explique Watzlawick, petit à petit, ils réduisent leurs comportements aux seuls comportements qui siéent aux cadres de leurs échanges. Pour se couler dans la métaphore de l'orchestre, ils connaissent la partition à jouer sur cette scène et à ce moment précis du spectacle, devant ce public-là.

« Des couples qui, au temps de leurs premiers échanges, peuvent s'engager dans des jeux de comportement d'une extraordinaire diversité parviennent au bout d'un certain temps à une sérieuse économie concernant les sujets dont on peut discuter et comment on doit en discuter. » (Watzlawick & al., 1972, p.134)

Chaque acteur, dans une interaction, cherche des informations sur son co-actant, sa place, sa compréhension de la situation. Il cherche à définir la situation, pour prévoir ce que son partenaire attend de lui et aussi ce qu'il peut en attendre. Dans la formation à distance, sur la plateforme, des statuts sont définis (administrateur, enseignant, tuteur, étudiant...) mais chaque dispositif peut, sous un même statut, concevoir des obligations et des responsabilités différentes des acteurs. La formation à distance est une scène nouvelle pour certains acteurs qui peuvent être décontenancés ou en attente de précisions. Il est souvent nécessaire de définir les places attribuées à chacun ce qui permet de poser le cadre des interactions.

Comme le précise Blandin (2004), les cadres ne sont pas universels. Ils sont multiples et différents pour chacun, il faut savoir pour une situation quel cadre commun utiliser pour interpréter les actions, les comportements des autres acteurs et comprendre le sens à donner à la situation :

« Goffman considère, en effet, que la réalité est une construction sociale. Sa compréhension repose sur la sélection de cadres qui donnent un sens à chaque situation ou événement. Ces cadres sont multiples, et peuvent différer d'un individu à l'autre, leur fournissant alors une interprétation différente de la même situation. » (Blandin, 2004, p. 6).

Watzlawick ne parle pas de « cadres » de l'interaction, mais comme Goffman, il s'intéresse aux règles à mettre en place en fonction de la nature de la relation :

« Nous pouvons donc définir des systèmes en interaction comme étant deux ou plusieurs participants cherchant à définir la nature de leur relation, ou parvenus au stade d'une telle définition » (Watzlawick & al., 1972, p.120).

De la même façon, Weber (1913) considère qu'une relation socialisée comporte des attentes en fonction d'un règlement intégré préalablement :

« Ce qui signifie aussi bien que les individus socialisés comptent en moyenne avec probabilité sur le fait que les autres « conforment » leur comportement au règlement suivant l'interprétation qu'on en donne en moyenne, qu'ils organisent leur propre comportement conformément aux attentes analogues des autres. » (Weber, 1913, p. 23)

En formation à distance, les cadres d'échanges mettent plus de temps à se mettre en place car l'ajustement à la situation se fait d'une manière asyn-

chrone. Et bien sûr, les rapports évoluent dans le temps ... Le rapport enseignant-enseigné est fondé, selon Hatchuel (1999), sur des révisions « *des connaissances et des modèles d'interaction perçus par chacun* ». L'étudiant apprend moins les connaissances de son maître « *qu'il n'a révisé les siennes d'une manière qui dépend de sa capacité à adapter le modèle de ses interactions avec son professeur.* » Les interactions s'appuient donc au fur et à mesure de l'échange sur un changement du cadrage de la situation qui entraîne des changements de modèles.

Selon Hatchuel (1999), pour toute une activité collective (dont les rapports enseignant-enseignant), toute situation de communication est soutenue par « *... des "modèles d'interaction" qui peuvent toujours donner lieu à invention. De plus chaque nouvelle technique de communication exige l'établissement de modèles d'interaction adaptés.* » (Hatchuel, 1999, p. 9). Ces nouveaux modèles, ces nouveaux cadres adaptés au nouveau type de situation sont d'autant plus importants à établir dans la formation à distance où le maître et l'étudiant ne se vivent plus dans les modèles normaux du cadre « enseignement traditionnel » mais, le plus souvent, dans un cadre plus mouvant et plus complexe « d'enseignement en formation continue ». Au CTES, les cadres sont d'autant plus difficiles à cerner que les rapports enseignants-enseignés sont brouillés par les différences de cultures, et par l'âge et l'expérience des étudiants. En effet, certains étudiants sont déjà salariés et ne sont plus des jeunes adultes mais des adultes avec une vie de famille, ils ont un âge, une expérience professionnelle et parfois même un savoir qui réduit les distances avec les enseignants. Cette situation peut alors laisser certains des acteurs dans une incertitude face au cadrage de la situation. Cette incertitude peut engendrer des comportements inadaptés ou incompréhensibles pour une partie des acteurs. Comme le souligne Hatchuel (1999), « *La révision du modèle d'interaction peut susciter des conflits, mais le conflit n'existe pas non plus sans modèles d'interaction.* » (Hatchuel, 1999, p. 10).

Enfin, le CTES accueille des étudiants de plus de 25 pays, et surtout d'Afrique de l'Ouest et des pays de langues arabes. Les modèles et les rites attendus pour les relations entre enseignés-enseignants sont, dans ce cas, ancrés dans des cultures pour lesquelles la notion de distance hiérarchique est bien plus forte qu'en France, où le respect dû à l'aîné et au sage, donc à l'enseignant, est plus marqué. En effet, Hofstede et Bond (1988) mettent l'Afrique de l'Ouest et les pays arabes sur un rang plus élevé (10 et 7) que la France (15) au niveau de la valeur de la distance hiérarchique et des comportements qui en découlent. Nous avons déjà noté ce problème d'adaptation dans un article sur les différences culturelles en formation à distance (Réné & Hardy, 2008) où nous rendions compte de la difficulté de certains étudiants à écrire à leur enseignant, même pour lui demander de l'aide ou des explications, par peur de le déranger. Cette différence de rang sur l'échelle de l'importance de la notion de hiérarchie va demander une adaptation supplémentaire à la né-

cessaire recherche du bon cadre, puisque le modèle existant à la base chez ces étudiants est, de fait, différent de celui des enseignants.

Puis, il y a la nouveauté de l'outil technique qui génère des attentes par son interactivité « possible », sa possibilité d'être là de faire des études alors que l'éloignement du campus ne le permettait pas. Nous devons aussi tenir compte du fait que certains étudiants se servent depuis peu des outils comme le courrier électronique, ou tout au moins s'en servent rarement dans le cadre d'échanges structurés parce qu'ils sont dans des pays où les points Internet sont rares et les bandes passantes réduites. Ils peuvent s'en servir, certes, avec des amis, avec la famille, mais les échanges par courrier électronique avec un enseignant ne sont pas de cet ordre là. Ils nécessitent une mise en forme spécifique dont personne ne parle mais qui est attendue. Nous y reviendrons dans le chapitre sur l'écrit.

Nous nous interrogeons sur les nouvelles conventions de ce nouveau cadre d'interaction et sur les conditions qui font qu'elles peuvent se mettre en place. En effet, quand les cadres sont connus, les attentes, les représentations sont fortes, chacun sait où est sa place et comment s'y conformer mais quand la situation est nouvelle, ce qui est convenable ou pas est plus difficile à cerner et un recadrage peut être nécessaire pour que l'interaction se déroule bien.

Le contexte de communication sur la plateforme

Pour nous, la plateforme technique n'est pas un simple canal transparent. Comme l'explique Peraya (1998), elle impose une forme de communication (l'écrit), des règles (exemple : ouverture du forum de discussions par l'enseignant). Elle va changer le contexte de communication, la signification du message, les rapports entre les acteurs, leurs usages et leurs manières de penser.

« si les TIC véhiculent des messages, elles contribuent à leur signification en leur imposant forme et structure. ...Enfin, elles ne sont pas sans influence sur les rapports sociaux. ... les formes et le rythme des interactions, la prise et la passation de parole, la composition des sous-groupes, etc. – se voient modifiés par les dispositifs techniques de prise de vue, de transmission et de réception. » (Peraya, 1998, pp. 2-3).

Le potentiel proposé par l'outil technique, sa force de suggestion, son usage adopté et adapté, nous permettent de le définir comme un outil communicationnel qui transforme à la fois les rapports, les actions et les représentations des acteurs.

Si la plateforme augmente le potentiel de communication en permettant de joindre des étudiants hors campus, nous devons être consciente des réductions de contexte dues au courrier électronique. Tout d'abord, la disparition de la présence qui nous délivre des informations par la posture, le regard,

la distance entre les interactants⁴¹ (Hall, 1971, 1984a), mais aussi la disparition de l'oralité qui, elle, nous renseigne par l'intonation, le rythme des phrases, sur les émotions (le stress, la joie) et sur les relations (chaleureuses ou en froid, nouvelles...). Même si l'introduction des marqueurs d'émotion (les émoticônes) tente de pallier le problème et de donner un signe sur les émotions, nous perdons une partie de la richesse des interactions en face à face.

Ensuite, les échanges asynchrones ne permettent pas un feedback régulateur rapide dans les échanges. De ce fait, les excuses, les réparations rituelles, selon Goffman (1974) ne peuvent avoir lieu dans les temps bienséants (quand on marche sur le pied de quelqu'un, on s'excuse tout de suite, pas trois jours après, sinon l'affront a été enregistré et les excuses tardives posent d'autres questions). Or certaines réponses tardent dans le dispositif, et dépassent les temps attendus.

Dans les études sur un campus numérique, Blandin rapporte que les interviewés ont perçu des rôles et des statuts sociaux différents de la situation en amphithéâtre. L'usage du courrier électronique modifiant les rites d'interaction qui *«relèveraient d'un régime de familiarité plutôt rare en amphithéâtre (tutoiement au bout de quelques échanges, donc réduction de la distance sociale enseignant/étudiant) ; il semble aussi que le cadre des échanges soit plus flexible : on passerait plus facilement d'un sujet de conversation académique à un autre plus personnel par courrier électronique que dans les travées de l'amphithéâtre.»* (Blandin, 2004, p. 358). Peraya (1998) confirme, dans les échanges virtuels, cette diminution de la distance sociale due habituellement aux conventions liant les étudiants et les enseignants. Cette transformation des règles faciliterait les échanges : *« ... ce dispositif favorise la communication horizontale et supprime un grand nombre de conventions hiérarchiques ou même d'inhibitions.»* Il considère même que l'usage pédagogique de l'email permet à des étudiants timides de s'exprimer plus librement. Par contre, *« Le flaming – cette forme d'agressivité dans les échanges de courrier électronique – et les fréquents malentendus sont d'autres comportements induits par le dispositif technologique.»* (Peraya, 1998 p. 180⁴²). Le dispositif technique transforme donc le comportement des étudiants, et leur façon de communiquer.

C'est pourquoi nous nous attacherons à comprendre les représentations des acteurs quant à la plateforme et à ses possibilités d'usages.

⁴¹ Interactant : néologisme désignant les sujets impliqués dans l'interaction.

⁴² P. 9 de l'article, p. 180 de la revue.

Reste qu'il existe aussi une spécificité de l'utilisation de la plateforme qui n'a pas été entièrement dévoilée et qui pourtant est un élément essentiel du dispositif technique mis en œuvre au CTES : l'écrit. En effet le dispositif de formation à distance du CTES est presque exclusivement inscrit dans l'écrit. Il a été proposé aux enseignants, par exemple de faire des petits films de présentation de leur Unité d'Enseignement, mais très peu l'ont fait. Et de manière habituelle, les échanges entre enseignants et étudiants se font par l'écrit.

Les spécificités de l'écrit

L'écrit fait partie de notre quotidien et nous l'utilisons le plus souvent par habitude et/ou obligation sans l'interroger et sans nous interroger. Pourtant notre rapport à l'écrit est ambigu et cette ambiguïté se retrouve dans l'utilisation que l'on en fait en formation à distance. L'écrit est à la fois un instrument de la pensée, de communication, de mémoire et un poids qui freine notre monde de l'instantané. En formation à distance, plus particulièrement au CTES de Marseille, la grande majorité des communications se font par l'écrit, cet écrit va donc imposer ses caractéristiques aux échanges.

L'écrit est, à plus d'un titre, plus efficace que la parole. Il permet de manipuler les mots en les ayant toujours devant soi, de les ranger, de les classer, de les comparer. Il permet de faire de même avec des unités de sens plus longues comme des phrases ou des paragraphes. Il permet donc une réflexion et un travail plus approfondi pour l'analyse :

« Sans écriture, il est difficile d'isoler un segment de discours humain (...) pour le soumettre à une analyse aussi individuelle, intensive, abstraite et critique qu'autorisent des énoncés écrits ». (Goody, 1979, p. 53)

L'écrit laisse le temps agir sans se soucier de la mémorisation, alors qu'à l'oral, la mémoire « de travail », si fragile, n'est que 10 à 30 mots qu'elle conserve en moyenne durant 20 secondes (Richaudeau, 2001, p.17). L'écrit, lui, permet de garder la distance avec les mots, de les regarder de haut, de jouer avec eux, d'y revenir, sans être pris dans la fluidité évanescence de la parole. Cette désynchronisation laisse le temps à la réflexion, contrairement à la parole qui appartient au temps de la spontanéité. Ainsi, on peut construire sa réponse, y revenir, se poser des questions sur la pertinence ou l'élégance du propos, ce qui est un atout par rapport à l'aspect non réfléchi, intuitif, incomplet et immédiat de la réponse orale, qui laisse parfois insatisfait autant dans la forme employée que dans le ton. La parole se construit dans le monde de la rapidité, de l'interactivité ; l'écrit permet de faire une pause, des recherches, de trouver le mot exact, la preuve qui nous manquait... pour argumenter.

Et dans un monde où la rapidité devient le gage d'efficacité, l'écrit permet de gagner du temps, sur le temps de l'énonciation. Certes, lire est plus

rapide qu'écouter mais nous retiendrons aussi qu'écrire est plus long que parler.

« Un autre facteur distingue ces deux langages (écrit et oral⁴³) ; celui de la vitesse de leurs réceptions. Celle d'un allocutaire est en moyenne de l'ordre de 9 000 mots par heure. (...) Disons qu'en moyenne, un bon lecteur moyen lit, en lecture intégrale, un texte de difficulté moyenne à raison de 27 000 mots à l'heure. Soit trois fois plus rapidement que s'il l'écoutait... » (Richaudeau, 2001, p. 17)

Pour autant, l'écrit porte en lui un poids double : celui de la réduction aux mots, et celui qui peut servir d'argument à la fois à la thèse comme à l'antithèse, celui de la réflexion et de la mise en forme. De plus, l'écrit porte en lui un univers culturel à appréhender, alors que les étudiants étrangers doivent déjà apprendre de nombreuses règles de communication.

L'écrit est réduit aux mots imprimés, et les mots peuvent vouloir dire des choses différentes suivant le contexte d'écriture. Or ce contexte échappe au lecteur, puisque l'écriture est effectuée dans un temps et un espace différent de celui de la lecture. Le lecteur ne connaît pas le contexte de l'écriture et ne peut le reconstruire : le message est alors incomplet (Hall, 1978). Certes, on peut comprendre que « le chien » ne sera pas le même dans un traité sur les pistolets et dans un ouvrage sur les animaux, mais il sera beaucoup plus difficile de comprendre les mots qui définissent la relation, ceux qui correspondent à la métacommunication par écrit. Dans les échanges par mail, le rédacteur peut tenter de guider le lecteur avec le plus de précisions possibles pour éviter les erreurs d'interprétation. Il peut utiliser des indications graphiques qui donnent des indications du ton, comme les points d'interrogations ou d'exclamations. Il peut aussi employer, dans les mails, des émoticons (ou smiley) qui apportent une indication sur le contexte d'écriture ou le texte lui-même. Ces émoticons peuvent être expressifs et décrire l'état d'esprit du rédacteur, interprétatifs pour lever des ambiguïtés sur le texte, ou relationnels pour donner la tonalité de l'échange. Enfin ils peuvent servir à montrer la politesse (Qotb, 2010).

Mais pour autant, tous ces procédés n'assurent pas la construction du sens. Le message écrit ne peut pas porter toute la richesse de la communication en face à face dans laquelle le geste peut contredire le discours qui y est associé, comme dans cet exemple que donne Watzlawick, dans lequel une

⁴³ Note du rédacteur.

mère dit à son fils hospitalisé qu'elle l'aime, alors que sa gestuelle et son corps disent tout le contraire.

De plus, les mails se rapportent, pour les étudiants, au monde rapide et amical des SMS, des mails à la famille ou entre copains. De ce fait, les étudiants les utilisent de la même manière sans connaître les règles d'usage des enseignants. Enseignants qui utilisent le mail pour leurs échanges professionnels et ont adopté un langage qui reste, en général, approprié. Gimello-Mesplomb⁴⁴, maître de conférences à Sciences Po, dans un petit échange avec ses étudiants, a trouvé utile de leur donner quelques conseils à suivre pour être lus sans être rabroués. Ces conseils vont des phrases de politesse au ton à employer, en passant par la structure du mail, son objet et même la « forme » de l'adresse mail retenue pour les échanges. Et bien sûr, l'obligatoire recadrage du langage utilisé dû au public lecteur : « Évitez d'écrire un mail en langage SMS. Les enseignants écrivent souvent leurs mails de façon archaïque... c'est à dire en entier. ». Dans son étude sur les mails, Richaudeau (2001) constate cependant que tous les enseignants universitaires ne rédigent pas les mails de la même façon suivant leur âge. Ainsi dans un corpus de mails d'enseignants classés par âge, des plus âgés aux plus jeunes : « Les longueurs décroissantes des phrases suivent le même ordre : 21 mots, 17 mots, 10 mots. Et les maxi ponctuations progressent d'un groupe à l'autre, passant de 0 à 6%, puis 19% » (Richaudeau, 2001, p. 21). Pas de smiley dans les mails des enseignants plus âgés, mais on les retrouve dans 7 % des phrases dans les mails du plus jeune universitaire et les étudiants, eux en font un usage quotidien. L'habitude d'usage des maxi ponctuations et des smiley du langage SMS font des mails étudiants un support proche de l'oralité car ils le confondent souvent avec les chats qui brouillent l'idée de réflexion pour privilégier une interactivité intense. L'écrit du mail reste donc une problématique complexe entre générations, qui s'accroît avec les différences culturelles et les étudiants qui ne sont pas de langue française maternelle.

Une des spécificités de l'écrit joue souvent en défaveur des étudiants. Si la connaissance et l'utilisation d'une bonne orthographe est remise en cause en entreprise, au point que certaines donnent des cours d'orthographe à leurs cadres ou même n'hésitent pas à confier « leurs documents destinés à la publication, les courriers traditionnels et électroniques ... à des sociétés spécialisées

⁴⁴ Frédéric Gimello-Mesplomb, maître de conférences Université de Metz; chercheur à Sciences Po.
http://fgimello.free.fr/documents/transparents_methodo_memoire/cours_Ecrire_enseignant_formules_eviter.pdf téléchargé en juillet 2011.

dans la correction »⁴⁵. Le constat est le même à l'Université. En effet, avant de devenir cadres, ces personnes ont été des étudiants du supérieur et des universités, et ils ont eu leur diplôme de fin d'études. À en croire les recruteurs, le constat des échanges de CV, lettres de motivation et mails avec les demandeurs d'emploi cadres (donc passés par des études supérieures) n'est pas positif tant au point de vue de la syntaxe que de l'orthographe. « *l'École Centrale d'Électronique (ECE) organise aujourd'hui un concours de dictée* » (indication du site du site du Figaro.fr) et elle oblige aussi ses étudiants à passer lors du concours d'entrée une épreuve d'expression écrite éliminatoire : il arrive que de très bons candidats y soient éliminés ! À l'IAE d'Aix en Provence, les responsables du Master I management ont décidé, depuis 3 ans, que les nouveaux étudiants, après un test d'entrée, seront « conviés » au vu de leurs résultats à un atelier de grammaire et d'orthographe.

Les étudiants connaissent leur niveau d'orthographe et quand ils adressent une demande à un enseignant ce poids de l'écrit, qui s'inscrit dans le jugement de l'enseignant, peut aussi se faire sentir. Ils peuvent hésiter, et le mail peut devenir un jeu irritant, « *Comment lui dire, comment lui écrire, comment m'exprimer sans faire quelques fautes ?* ». Ce poids sera d'autant plus lourd pour les étudiants étrangers qui ne sont pas de langue maternelle française. La langue française établit une grande différence entre ce qui est dit à l'oral lorsque l'on veut le traduire correctement par écrit. Ils peuvent avoir une bonne aisance pour parler en français, et le comprendre à l'oral, mais avoir plus de difficulté à l'écrire ou à le lire. L'orthographe peut être une difficulté et le maniement de l'écrit aussi.

L'écrit porte en effet, en lui, sa forme différente de l'oralité : pour Goody (1994) l'écrit n'est pas une simple transcription du langage parlé, il a ses spécificités et sa construction, pour des usages différents. Goody explique notamment que le langage écrit a tendance à se servir de mots plus longs, de structures sémantiques et syntaxiques plus élaborées, qu'il apprécie les subordonnées, et profite de toute la palette d'un vocabulaire plus varié (Goody, 1994). Caractéristiques que l'on retrouve « malheureusement » dans l'écriture des cours. En effet, pour l'écriture des cours, les enseignants ont des modèles classiques de langage écrit. Leur style d'écriture est issu de leur formation durant leur scolarité. Or cette formation a été effectuée par des enseignants de français dont les modèles sont, avant tout, les auteurs de romans. La formation

⁴⁵ <http://www.atenao.com/actualites/orthographe-casse-tete-entreprise.php> téléchargé en juin 2010 sur le site de Atenai, les spécialistes du texte dans la rubrique actualités. (publié en 2007)

des enseignants à l'écrit est donc une formation qui privilégie le beau langage, le style, alors que le contexte d'enseignement n'est pas un contexte de plaisir de lecture mais d'efficacité de lecture, d'une compréhension maximale et non de beauté des phrases. Ce style ne répond pas aux objectifs pragmatiques d'explications à distance, qui se rapproche plus du « faire agir » des écrits professionnels, des écrits autoporteurs, des procédures. En effet, l'enseignant veut que l'étudiant comprenne les concepts, mais aussi qu'il les utilise, qu'il fasse des exercices, des TP, qu'il se serve de ses connaissances, qu'il prenne des décisions... donc qu'il agisse. Or pour faire agir quelqu'un, les règles de la rédaction professionnelle et technique sont différentes des règles de l'écriture romanesque. Certaines sont même à l'opposé de ce que l'on nous enseigne à l'école : ne pas avoir recours aux synonymes, et donc utiliser toujours le même mot pour définir la même chose, ne pas hésiter à couper les phrases au niveau des propositions subordonnées pour les raccourcir, s'en tenir à la structure sujet – verbe - complément, etc. (Beaudet, 2001, Vallée, 2006). Les enseignants n'ont pas de cours d'écriture professionnelle, ni de cours de structuration des documents. Pourtant certains enseignants, qui sont de bons orateurs, ont des difficultés à mettre leurs cours par écrit, les structurer, rendre leurs idées claires sur le papier⁴⁶. *"Passer de l'oral à l'écrit, c'est quitter le temps du discours pour se soumettre à l'espace du texte."* dit Chenouf (1990), et l'espace du texte peut être rebutant pour diverses raisons.

En effet, au-delà de cette difficulté du travail de l'écrit quant à la mise en forme du sens et de la lisibilité, l'écrit demande du temps, même pour les rédacteurs expérimentés. C'est un fait, le temps pour écrire ce que l'on dit est infiniment plus long que pour le dire. Pour écrire un cours, pour l'expliquer, pour corriger, la lenteur de l'écriture se fait sentir. Dans un cours en présentiel, les photocopies que l'on donne aux étudiants vont être complétées par leurs notes personnelles ; lors d'une correction, les corrections personnelles écrites portent la marque des erreurs sommairement mais les explications complémentaires vont être données à haute voix.

Pour préparer un cours à distance, tout doit être écrit, tout doit être explicite, car il n'y aura pas de feedback possible, de rattrapage pour l'enseignant. Il doit être compris dès la première lecture. Il va donc devoir écrire clairement, lisiblement, avec des mots simples pour traduire des idées complexes. Il va devoir se poser à chaque instant les questions : « *Vont-ils*

⁴⁶ Durant 13 ans, nous avons aidé des enseignants d'Université à structurer leurs cours et à les poser sur la plateforme de formation à distance. Certains ont montré des difficultés de structuration des écrits et un manque de clarté dans le style.

comprendre ? Qu'ont-ils besoin de savoir avant, pour comprendre cela ? ». Il va devoir se mettre à la place de cet étudiant qu'il a été et qu'il n'est plus. Bien sûr, il fréquente des étudiants à longueur de journée, il peut s'appuyer sur ceux qu'il rencontre en présentiel sur le campus, mais ceux-ci l'ont à portée de main pour requérir une explication ; pas ceux à distance. Avec les étudiants à distance, il ne peut pas « faire comme s'ils connaissaient tout le programme de l'an dernier », il doit prendre la mesure de la mémoire qui ne garde pas, qui transforme, qui oblitère. Son cours doit donner tous les paliers pour atteindre la compréhension, fournir toutes les explications antérieures à celle qui va venir ; il doit faire des rappels, des apartés, pour guider au mieux. Et cela prend du temps, de planifier, de structurer, de mettre en forme cet échange à distance à venir, qu'il doit imaginer.

Sans compter que certains enseignants n'aiment pas écrire leur cours, car une fois écrit, il est immuable, gravé dans le temps, dans l'espace. Et soudain, il ne leur appartient plus vraiment. Ils ont l'impression que d'écrire complètement le cours, permettra un vol de leurs idées, de leur enseignement, ou pire une trahison de leur métier. Pourtant, depuis longtemps déjà de grandes écoles mettent en libre service les cours de leurs enseignants. La qualité de l'enseignant n'est pas uniquement dans son cours écrit, elle reste dans sa manière de le faire vivre. À distance, cette mise en scène pédagogique est plus complexe, mais le plus important reste toujours l'échange qui se fait autour du cours, les forums, les mails, les chats qui donnent du sens aux idées, aux concepts.

Ces échanges autour du cours prennent aussi un temps important. Les enseignants le disent fréquemment. C'est pourquoi l'utilisation des forums est privilégié par les jeunes enseignants qui n'hésitent pas à s'en servir pour répondre sur un même sujet à plusieurs personnes, alors que les enseignants plus âgés, ou moins à l'aise avec la plateforme vont privilégier le mail qui reste de leurs habitudes professionnelles antérieures, car ils n'explorent pas les outils intégrés à la plateforme.

Que ce soit dans la conception du cours à distance ou dans son accompagnement, l'écrit prend du temps. Un temps dont l'enseignant est en manque chronique, coincé entre son enseignement et sa recherche, ses tâches administratives de plus en plus lourdes.

Pour nous, l'écrit, vécu comme un support chronophage des interactions, est un facteur important des inquiétudes des enseignants à intégrer les formations à distance et des difficultés à les faire vivre. Et l'écrit est aussi un sérieux handicap pour les étudiants compte tenu de leurs rapports avec l'orthographe et avec ses règles d'usage. L'écrit est donc un élément capital pour tous les acteurs du dispositif de formation à distance. Nous allons sentir son poids tout au long de notre étude du système de communication.

Après ce développement sur les communications, nous avons souhaité porter une attention plus particulière à la notion de représentation, sur sa na-

ture, sur son statut scientifique et sur l'utilité des recherches sur cet objet car cette notion s'avère centrale pour notre recherche. Nous allons expliciter la théorie des représentations sociales et celle du noyau central qui nous ont permis de réaliser une partie de nos analyses de terrain. Nous terminerons cette partie par la présentation de la prise, troisième concept clé de notre recherche.

Les représentations

Les représentations ont un rôle pivot dans notre étude pour trois raisons principales. Tout d'abord d'un point de vue théorique, les représentations sont au cœur du paradigme constructiviste qui souligne l'intrication entre les actions des acteurs et leurs représentations dans la construction de notre connaissance et de nos façons de voir le monde. Les représentations permettent à l'individu de construire son monde mais aussi de gérer ses relations avec les autres. Les communications interpersonnelles ont un rapport direct avec les représentations des acteurs en ce sens qu'elles les norment, et qu'elles permettent aussi, par le partage, des représentations communes.

Du point de vue de l'étude des situations communicationnelles, plus particulièrement ici des situations de communication en formation à distance, le concept phénoménologique de prise (détaillé dans le prochain chapitre) renforce ce lien, entre les communications interpersonnelles et les représentations des acteurs sur les sujets de la formation à distance et le rôle des acteurs.

Enfin d'un point de vue pratique, pour l'analyse de terrain, les représentations des étudiants vont être analysées en fonction du temps, avant et après l'expérience de la formation à distance. Nous allons aussi repérer les différences de représentations entre les enseignants et les étudiants pour appréhender leurs attentes premières. Suivant leurs représentations des autres acteurs et de leurs rôles, suivant leurs représentations de la plateforme mise à disposition, mais aussi suivant leur expérience, les acteurs vont avoir un rapport plus ou moins privilégié avec les communications interpersonnelles réalisées à distance. Par ailleurs, la ponctuation des échanges, les règles admises ou assimilées vont déterminer les agissements des uns et des autres au travers des représentations de ce qui est permis ou normal dans la culture du groupe. Les représentations des acteurs ont donc un rôle central dans notre argumentation.

Aujourd'hui banalisé, le concept de représentation est souvent utilisé sans définition comme s'il allait de soi, comme si nous avions tous la même « représentation » du mot représentation. Partant de Durkheim qui définit les représentations pour mieux s'en méfier et les circonscrire, nous sommes arrivée aux auteurs qui, au contraire, en font leur objet de recherche.

Des représentations collectives aux représentations sociales

Au 19^e siècle, Durkheim (1951⁴⁷) défend, contre l'avis de certains de ses pairs, une nature des représentations « indépendantes » de la substance cérébrale. En effet, Durkheim considère qu'un agent doué de conscience ne se conduit pas comme une machine qui obéit aux ondes réflexes du cerveau : il prend le temps d'analyser avant d'agir. Cette particularité montre qu'il existe un « plus » entre le système physique et les actions de l'agent, et que ce « plus » est la conscience.

Durkheim s'oppose ainsi au courant épiphénoméniste, pour lequel l'**impression organique** de la représentation, dessinée par le chemin de l'excitation des centres nerveux, est la seule à encore exister dans la mémoire (Durkheim, 1951, p. 6). Les nerfs traversés par ce courant en garderaient une mémoire physique. Ils feraient comme les pas d'un promeneur solitaire qui couchent l'herbe d'un pré et facilitent par cet itinéraire, tracé une première fois, la potentialité d'un sentier futur. La représentation, quant à elle, aurait entièrement disparue et ne serait plus disponible dans notre conscience. Or pour Durkheim, les états de conscience doivent avoir une essence relativement indépendante de leur substrat physique cérébral pour pouvoir évoluer mais aussi pour être soumis à une élaboration intellectuelle car : « *Si... les représentations de tout ordre meurent aussitôt qu'elles sont nées, de quoi l'esprit peut-il être fait ? Il faut choisir : ou bien l'épiphénoménisme est le vrai, ou bien il y a une mémoire proprement mentale.* » (Durkheim, 1951, p. 8).

Ainsi, quand nous réfléchissons, les idées se connectent l'une à l'autre en fonction de la situation : elles s'appellent, elles se répondent, se transforment, et ne sont donc pas bloquées dans l'ordre de l'excitation première. Cette nouvelle excitation, qui déclenche la représentation et ses liens, n'est pas entièrement dépendante de causes purement physiques puisque les représentations, elles-mêmes, ne sont ni des images de circuits nerveux ou de zones repérables du cerveau, ni des entités circonscrites et énumérables : « *Tout prouve que la vie psychique est un cours continu de représentations, qu'on ne peut jamais dire où l'une commence et où l'autre finit. Elles se pénètrent mutuellement.* » (Durkheim, 1951, p. 9).

⁴⁷ Original publié en 1898.

C'est bien l'esprit humain, par ses possibilités d'abstraction, qui définit les représentations. C'est lui qui les distingue, qui les classe, puis qui les lie au fur et à mesure de sa pensée. Les représentations sont d'une essence autre que physique.

« Si les représentations, une fois qu'elles existent, continuent à être par elles-mêmes sans que leur existence dépende perpétuellement de l'état des centres nerveux, si elles sont susceptibles d'agir directement les unes sur les autres, de se combiner d'après des lois qui leur sont propres, c'est donc qu'elles sont des réalités... ». (Durkheim, 1951, p. 16).

Pour Durkheim, la vie représentative a donc son existence propre. C'est l'esprit humain qui en appelle aux représentations de notre mémoire pour élaborer nos réflexions et nos cheminements intellectuels.

Des représentations collectives

Mais si Durkheim s'attache à définir les représentations quant à leur nature, c'est pour mieux les exclure de ses recherches. En effet, Durkheim se préoccupe dans *Les règles de la méthode sociologique* (1930) de doter la sociologie de règles, afin de cadrer la scientificité des études réalisées. Or il ne peut accorder aux représentations le statut d'objet scientifique pour deux raisons principales.

Selon lui, les représentations collectives ne dérivent pas des individus pris isolément, mais de leur concours. Les représentations collectives se combinent à partir des représentations individuelles et **cette combinaison nécessite des généralisations, des altérations qui donnent « autre chose »**. Cette autre chose, comme toute synthèse, altère la réalité en perdant en individualité. Ce faisant les représentations collectives ne naissent pas des individus eux-mêmes, mais de leur rapprochement, puis elles se diffusent en eux par des voies contraignantes et s'y fixent durablement (Durkheim, 1967, p. 210). C'est pourquoi des idées qui nous semblent personnelles (Giacobbi, 1990) sont en fait intrinsèquement celles de la société comme le démontre Durkheim, en 1937, dans *Le Suicide*.

Durkheim considère donc que les représentations collectives supplantent les représentations individuelles, qu'elles sont à la fois plus prégnantes et surtout immuables car transmises de génération en génération, laissant peu de place aux changements. Durkheim (1930) n'accorde pas ou peu d'effet aux représentations collectives sur la vie sociale car sa vision des sociétés est déterministe. Les représentations sont passives, **elles sont un certain reflet du monde, elles imposent les règles, déterminent les comportements mais elles ne peuvent modifier réellement le monde, donc elles ne peuvent pas expliquer les faits sociaux**, qui eux, sont externes aux hommes.

Pour Durkheim, les faits sociaux sont des choses, externes aux hommes, qu'il est possible d'observer dans la société, de comparer, de mettre en chiffres. Et seuls les faits sociaux, observables expliquent les causes des objets que nous étudions. Les représentations sont un « certain reflet » du monde, mais elles ne le produisent pas, donc elles ne peuvent le modifier réellement. C'est pourquoi, pour Durkheim, elles ne peuvent expliquer les faits sociaux que dans une mesure restreinte. Elles sont certes utiles dans la pratique de tous les jours, mais elles n'ont aucun poids scientifique. Elles peuvent même s'avérer fausses tout en étant utiles pour mettre nos actions en harmonie avec le monde qui nous entoure (Durkheim, 1930).

Selon Dantier (2003)⁴⁸, Durkheim, à son époque, était conscient que la sociologie héritière des grands philosophes, historiens et psychologues, devait, pour être considérée comme une science exacte, se doter d'axiomes, de règles et de techniques de validation. Sinon, elle risquait d'être considérée au mieux comme un art, au pire comme un outil à la solde des idéologues. Aussi la méthode de Durkheim devait-elle doter la sociologie de règles, pour cadrer la scientificité des études réalisées. La première règle, pour lui, est de considérer les faits sociaux comme des choses qui existent en dehors des consciences mais qui, s'imposant aux individus par la culture et l'éducation, lui semblent naturels. (Durkheim, 1930). Pour expliquer les résultats des faits sociaux, c'est dans la société qu'il faut chercher les éclaircissements, puisque c'est dans la société qu'ils surviennent. Pour tenir sa vision objective du monde scientifique, les matériaux scientifiques eux-mêmes, pour Durkheim, se doivent d'être externes à l'homme, c'est pourquoi il se sert d'actes juridiques, de statistiques, d'œuvres de la société et non pas de l'individu, comme matériaux de base de ses études.

Mais parallèlement, il est nécessaire de repérer les « représentations » ou « prénotions », en cours dans le champ social étudié, car il faut bien séparer les représentations des objets qu'elles concernent. Ce repérage est important car il permet d'évacuer les représentations de l'étude des objets scientifiques :

« ... car ces représentations, chez Durkheim, sont systématiquement soupçonnables d'altérer la réalité tout en y reliant les individus : elles constituent des adaptations entre les objets et les hommes sans être

⁴⁸ Ce chapitre s'appuie sur l'ouvrage de Durkheim *Représentations individuelles et représentations collectives* publié en 1898, et produit en version numérique en 2002, et celui de Dantier *La chose sociologique et sa représentation : Introduction aux règles de la méthode sociologique d'Émile Durkheim*, Les classiques des sciences sociales. 2003.

pour autant des savoirs exacts et objectifs de ces hommes sur ces objets. » (Dantier, 2003, p. 11).

Cette mise à l'écart des représentations est, selon Dantier, surtout l'affaire des scientifiques. Ce sont eux qui doivent se méfier de LEURS prénotions, de leurs représentations sur l'objet étudié s'ils veulent arriver à l'étudier comme une chose extérieure sans être influencés :

« Si l'on ne s'affranchit pas de ces jugements tout faits, il est évident que l'on ne saurait entrer dans les considérations qui vont suivre : la science, ici comme ailleurs, suppose une entière liberté d'esprit. Il faut se défaire de ces manières de voir et de juger qu'une longue accoutumance a fixées en nous ; il faut se soumettre rigoureusement à la discipline du doute méthodique. » (Dantier, 2003, p. 14).

Les représentations sont donc dépossédées de tout statut scientifique du point de vue méthodologique et c'est là un point commun à bien des manuels de recherche, la méfiance face aux représentations du scientifique. Mais cette méfiance, cette attitude de recentrage pour une meilleure réflexion, n'est pas obligatoirement la mise à l'écart totale des représentations. Une fois identifiées, elles sont porteuses du « contexte de la société » et comme telles, elles constituent pour certains chercheurs un objet de choix qui peut être à la base d'un travail scientifique.

Aux représentations sociales

Moscovici (1961) reprend le concept de représentation mais il se démarque de Durkheim et emprunte un chemin différent, que vont suivre des chercheurs comme Jodelet (1984, 1994, 2002, 2008), Abric (1996, 2001, 2003, 2008), Flament (1989, 2001) Pour lui, les représentations collectives pèsent effectivement sur les représentations individuelles en permettant le développement de l'enfant. Mais l'enfant acquiert ensuite une autonomie de ses propres représentations en grandissant. Ces représentations devenues individuelles évoluent en fonction de son expérience et des rapports qu'il entretient avec son environnement et les autres adultes. L'enfant peut alors intérioriser de nouvelles informations et faire évoluer ses représentations. **Moscovici n'oppose pas les deux « types » de représentations.** Il confirme (1998) cette idée de complémentarité des représentations individuelles et collectives, dans son entretien avec Jacques Lecomte, dans le Numéro 21 - Hors série de la revue Sciences Humaines. Pour lui, les représentations collectives permettent la formation des représentations individuelles, mais elles ne les phagocytent pas.

De plus, Moscovici abandonne le concept de représentations collectives au profit de celui de représentations « sociales », dans le sens qu'elles sont « participantes de la vie sociale », ce qui leur vaut ce changement de qualificatif. Les représentations sociales ne sont donc pas statiques comme les repré-

sentations collectives : elles sont plus adaptées aux sociétés modernes qui sont constamment en changement. Elles évoluent avec la société et la font évoluer à leur tour :

« En reconnaissant que les représentations sont à la fois générées et générantes, on leur enlève ce côté préétabli, statique, qu'elles avaient dans la vision classique. Ce ne sont pas les substrats, mais les interactions qui comptent » (Moscovici, 1989, p.81).

En tant que représentations sociales, elles sont :

- partagées par des groupes sociaux, mais pas forcément par tous les membres d'une société,
- plus stables que les représentations individuelles, mais elles se transforment au fil du temps. Elles peuvent changer comme la société.
- elles déterminent les pensées et comportements individuels, mais elles peuvent également être modifiées par l'action des individus.

De fait, imposées par la collectivité ou base de la construction des représentations individuelles, les représentations sociales sont intériorisées comme des normes sociales. Dès lors, elles sont vécues comme « naturelles » et personnelles (émanant de soi). Elles régissent notre vie, donnent des règles de comportements et de morale tout permettant une certaine flexibilité individuelle.

Les représentations sociales sont donc un objet qui permet le rapport de l'homme au monde et aux autres. Nous détaillerons, ci-dessous, la définition de Jodelet (2002) qui les voit comme :

- des programmes de perception qui servent de guide de lecture et d'action de la réalité,
- des systèmes de signification qui permettent de décoder les événements et les relations sociales.

Elles servent de guide de lecture et d'action de la réalité : elles ont alors une fonction cognitive, mais aussi une fonction de construction des réalités primaires et secondaires. En effet, les représentations permettent à la fois de créer l'image ou le symbole qui va rendre présent l'objet ou de conserver les traces des expériences des actions. *« Il est évident que ce n'est pas l'action elle-même, mais une représentation symbolique qui est retenue ; et le but de ces représentations est de jouer, à l'intérieur de l'organisme humain, le rôle de modèles réduits de tous les événements qui ont été vécus dans le passé. »* Bateson & Ruesch, 1988, p. 49). Il sera donc possible de garder en mémoire les composants, les caractéristiques des objets ou des événements pour les classer, les catégoriser, les exploiter... Ainsi, il sera possible de construire les réalités premières, pour peu, comme l'explique Watzlawick (1978), que les centres réceptifs, (ouïe, vue, centres olfactifs...) soient « normaux ». Cette normalité

nous permettra, par exemple, de savoir que la pierre est dure et que le feu brûle, et de l'intégrer définitivement en tant que réalité première. Cette réalité première sera partagée par tous.

« Les représentations sont ... importantes à l'échelon individuel. En effet, personne n'a jamais de contact direct avec la réalité. On ne peut pas assimiler de l'information si on ne dispose pas d'une sorte de représentation préalable. Les représentations sociales sont donc une condition pour que l'individu placé devant une information puisse se former sa propre représentation de la réalité. » (Moscovici, 1998,⁴⁹).

Mais il sera aussi possible grâce aux représentations sociales qui façonnent l'interaction dans l'expérience collective, de retenir les résultats des comportements culturels, comme la manière dans ce groupe de dire « bonjour », ou de prendre congé, et donc de les intégrer comme réalités secondaires. Les représentations sociales qui nous indiquent les comportements adéquats, nous permettent d'enregistrer les règles et les normes sociales et culturelles comme réalités secondaires partagées par notre communauté. Ce qui nous ramène au second point cité dessus par Jodelet (1994).

Elles sont des systèmes de significations qui permettent de décoder les événements et les relations sociales. Elles permettent de savoir ce qu'il convient de faire ou non, d'ajuster son comportement, et ses actions. Mais elles permettent aussi de connaître sa place dans la société, en fonction de son âge, de son statut social, de son métier. C'est « ... une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social. » (Jodelet, 1994, p. 36).

L'importance des représentations sociales

Nous pouvons dire que les chercheurs de la théorie des représentations sociales n'adhèrent pas à la théorie de Durkheim pour deux raisons. Ils n'opposent pas les représentations individuelles et collectives ; et ils considèrent que les représentations qui agissent sur le monde social, en deviennent un des acteurs, même si c'est d'une façon indirecte (aux travers des hommes

⁴⁹ Article de la rubrique « La vie des idées » Hors-série N° 21 - Juin/Juillet 1998, La vie des idées. Interview de Moscovici par Lecomte. Site www.scienceshumaines.com, Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité. Sans pagination.

qui les abritent). En tant qu'acteur social, les représentations se doivent d'acquiescer un statut qui leur permette de devenir un objet d'études.

À la fois outil de réflexion, de comparaison et interface symbolique entre l'individu et son environnement perçu, les représentations permettent de transformer des perceptions en concepts, de conserver de l'information, de la stocker et aussi de produire des grilles de lecture et d'action. Pour ce qui est de la société, l'importance de la représentation est capitale, puisque Moscovici (1998) considère que :

« ...tout ce qu'on trouve de concret dans une société, ce qui est inscrit dans une culture, dans une communication sociale, relève de la représentation. » (Moscovici, 1998).

Cette position centrale conférée à la représentation contrecarre les règles de la sociologie de Durkheim. Les représentants du courant ethnométhodologique, plus particulièrement en France, Coulon (1993), considèrent en effet que l'étude des sciences sociales doit aussi inclure les représentations. Puisque les représentations permettent à la fois de construire le monde et de le décrire ; tel est le but des sciences sociales :

« ... la recherche empirique des méthodes que les individus utilisent pour donner sens et en même temps accomplir leurs actions de tous les jours... » (Coulon, 1993, p. 16).

Pour eux, Durkheim considère les faits sociaux, en occultant leur dimension pratique, leur contexte, en leur donnant une position abstraite « hors » du social et des représentations qui y ont cours. Ainsi les objets traités peuvent devenir des données statistiques. Mais selon Passeron (1991), pour les sciences sociales, les méthodes ne peuvent pas être purement expérimentales, ainsi isolées du monde social en cours et de ses changements, sans retour au contexte, elles n'apprendraient plus rien sur ce monde. Car c'est ce contexte qui fait sens et qu'il faut retrouver pour l'étudier et comprendre le sens profond que les individus donnent aux choses et à leurs actions. Si l'on considère que les individus sont des acteurs et non des agents de la société, il est important de leur donner la parole. Pour Weber (1913), la sociologie se doit d'être compréhensive, et non statisticienne. Les acteurs sont capables de parler sur leurs actions et de les décrire mais d'un point de vue forcément subjectif. Bourdieu, lui, propose de réintroduire dans « *la définition complète de l'objet, les représentations premières de l'objet, que le chercheur a dû détruire d'abord pour conquérir la définition « objective » de l'objet et sa position personnelle. Cela revient ainsi à constituer « l'objectivité du subjectif »* (Bourdieu, cité par Dantier, 2003, p. 32).

Ces questions restent importantes pour notre propre positionnement. Pour nous, la recherche de sens par le contexte est essentielle, et l'étude des

représentations fondamentale pour notre objet de recherche (Bateson, 1980, 1990, Watzlawick, 1978, 1988, 1991, Hall, 1971, 1994a).

Il est difficile, pour nous, d'oublier que « *dès le départ (milieu des années 70), alors qu'il s'agit de nommer la nouvelle discipline (Sciences de l'Information et de la Communication), les pairs fondateurs hésitent entre : « sciences des représentations », « sciences des significations », « sciences des... »*⁵⁰ pour adopter finalement une terminologie plus riche en ambiguïtés. » (Boure, 2002, p. 10). Déjà au cœur de la recherche de sens, et en prises directes avec le contexte, représentations et communications se lovaient dans le même berceau et elles restent indissociables dans les interactions sociales.

« Tout d'abord, elles sont indispensables dans les relations humaines, parce que si nous n'en avons pas, nous ne pourrions pas communiquer et comprendre l'autre. Elles permettent également les actions en commun. » (Moscovici, 1998).

Nous avons intégré la théorie des représentations sociales (Moscovici, 1961, 1989 ; Jodelet, 1994) dans notre étude pour plusieurs raisons.

- La première est que **les représentations sociales y sont donc définies comme pouvant évoluer**, or dans la première partie de notre terrain se sont ces changements que nous tenterons de cerner.
- La seconde raison est que la représentation y est présentée à la fois comme un outil pour appréhender et construire son monde et le monde à partager, pour le modifier et pour s'y adapter au cours d'interactions sociales, mais elle est aussi une connaissance intégrée. La représentation est donc à la fois construite et constitutive, elle est reconnue comme un élément à la fois constructiviste et social dans un principe constructiviste que Le Moigne rappelle : « *cette représentation construit la connaissance ainsi qu'elle la constitue* » (1999, p.69).
- La troisième raison est que pour Moscovici (1998), **les représentations sont indispensables à l'homme pour communiquer** et interagir avec les autres, ce qui renforce le lien que nous posons entre les communications et les représentations.

De plus, dans cette théorie des représentations plusieurs éléments nous permettent de faire un rapprochement avec la théorie de la communication que nous avons choisie.

⁵⁰ En suspension dans la citation.

- Tout d'abord **le sujet n'est pas un individu isolé**, comme notre étudiant doit être un communicant dans le système de communication, ici le « *sujet doit être conçu comme un acteur social actif* ». Il est un acteur « social », donc il évolue dans une société (dans un système social) mais il est aussi actif, donc il agit, il se comporte, il communique. C'est d'ailleurs par la communication sociale que Jodelet (2008) définit le contexte social.
- Le contexte aussi est élément important de la construction de la représentation sociale comme il l'est dans la théorie de Palo Alto pour comprendre le sens de la situation de communication. La représentation est toujours celle d'un objet par un sujet et ce sujet interagit dans un contexte complexe « *ce sujet doit être conçu comme un acteur social actif, concerné par les différents aspects de la vie quotidienne qui se développe dans un contexte social d'interaction et d'inscription...* » (Jodelet, 2008, p. 38). **Jodelet définit le contexte au travers de la communication sociale**, par la participation à un réseau d'interactions avec les autres, mais aussi par la place dans la structure sociale et de la position dans les rapports sociaux, celui de l'insertion dans des groupes sociaux et culturels qui définissent l'identité, celui du contexte de vie où se déroulent les interactions sociales, celui de l'espace social et public. On peut ainsi retrouver les différentes dimensions du contexte des situations de communication telles que définies par Mucchielli (2004b) : spatiale, physique et sensorielle, temporelle, de positionnement, relationnelle, normative, identitaire.
- Enfin la **théorie de la représentation sociale s'appuie sur la phénoménologie** qui est mise en valeur, nous l'avons vu, à la fois par Le Moigne et l'école de Palo Alto mais aussi par les sociologues pragmatiques qui ont défini la prise que nous expliciterons dans le prochain chapitre. « *Il faut aussi souligner que le sujet situé dans le monde l'est en premier lieu par son corps, comme l'établit la phénoménologie. La participation au monde et à l'intersubjectivité passe par le corps : il n'y a pas de pensée désincarnée, flottant dans l'air.* » (Jodelet, 2008, p. 38)

Nous avons donc intégré cette théorie de la représentation sociale par le choix de la définition complexe proposée pour la représentation, mais aussi pour ses liens indirects avec la théorie de la communication de Palo Alto que nous avons choisie comme socle de notre étude (importance de la représentation dans la construction de la connaissance et de la réalité subjective et partagée, pour l'intégration des normes permettant les comportements sociaux adaptés, constructivisme, phénoménologie).

La méthode de recueil des représentations d'Abric (2003) nous a servi, quant à elle, à recueillir les représentations et à les schématiser, afin de les intégrer à notre analyse. Nous la détaillerons dans la partie terrain, mais nous allons présenter dans le chapitre suivant la structure d'une représentation sociale et ses possibles évolutions, afin de mieux cerner ce travail de terrain.

La structure et l'évolution d'une représentation sociale

La théorie de la représentation sociale remet en cause la coupure entre le psychique et le social, entre le sujet et l'objet « *il n'y a pas de coupure entre l'univers extérieur et l'univers intérieur de l'individu ou du groupe. Le sujet et l'objet ne sont pas foncièrement distincts. Moscovici (1961, p. 9)* » (cité par Abric, 2001, p. 12). C'est le sujet qui crée l'objet à l'aide de la représentation. La représentation permet en effet la construction de la réalité « subjective » du monde puisque la réalité « objective » n'existe pas en tant que telle lorsque l'on a affaire à des objets sociaux. Ce couplage sujet/objet tient compte de deux caractéristiques de la représentation, elle est à la fois porteuse des caractéristiques de l'objet mais aussi de tout ce qui fait ou est le sujet (individu ou groupe), de toute sa subjectivité d'être ou de groupe humain, de son histoire, de son expérience passée, de ses normes. Pour Abric (2001), la représentation est le produit et le processus d'une activité mentale par laquelle un individu ou un groupe reconstitue le réel auquel il est confronté, l'intègre dans un système cognitif pour lui permettre d'agir. Ainsi « *Une représentation est toujours une représentation de quelque chose pour quelqu'un* ». (Abric, 2001, p. 12). C'est pourquoi nous irons collecter les images des représentations de la plateforme que les acteurs ont construites, représentations différentes pour les étudiants et pour les enseignants. De même, nous nous apercevrons qu'en début ou en fin de parcours les images des représentations ont évolué. Nous verrons, ci-après, comment interviennent les changements au cœur des représentations mais nous allons en premier lieu étudier leur structure.

La théorie du noyau central

Comme l'indique Abric (2001), pour analyser une représentation le contenu seul ne suffit pas, car deux contenus identiques peuvent correspondre à deux représentations différentes : c'est la place des éléments dans le noyau central qui va définir la représentation. C'est pourquoi, il est important de comprendre la structure : les différents éléments y détiennent des places hiérarchisées et « *ils entretiennent entre eux des relations qui en déterminent la signification, et la place qu'ils occupent dans le système représentationnel* » (Abric, 2001, p. 19)

Les images des représentations que nous allons obtenir sont directement liées à la structure de la représentation sociale telle que définie dans la théorie du noyau central. C'est en 1961, que Moscovici expose sa théorie sur le noyau figuratif de la représentation sociale. Ce noyau est formé des éléments les plus représentatifs de la représentation, qui sont marqués par le système de valeur du groupe, de la communauté. Ces éléments sont figuratifs car ils sont simples, imagés et cohérents. Ce noyau figuratif est la base de la représentation car il va fournir le cadre de catégorisation et d'interprétation des nouvelles informations parvenant au sujet... Les autres éléments de la repré-

sentation vont donc être retenus, catégorisés et interprétés en fonction de la nature du noyau figuratif. La représentation a donc une structure hiérarchisée avec des éléments qui sont plus importants que les autres, et qui vont permettre de soutenir la signification profonde de la représentation : Ils sont réunis dans le noyau figuratif.

Selon Abric (2001, 2003) la représentation est donc organisée autour du noyau qu'il nomme noyau central (car pour lui ce noyau n'est pas uniquement génératif mais il est aussi organisateur de la représentation) et des zones périphériques. Abric présente (2003) des méthodes de recueil et d'analyse qui nous permettent de découvrir cette structure. Nous détaillerons celles que nous avons utilisées dans la partie 4 et nous en verrons le résultat dans la partie 5.

Pour Abric (2001), le noyau central, essentiellement social et normatif, est la base stable de la représentation partagée et agréée par tous, alors que les zones périphériques sont constituées d'éléments, plus individualisés et contextualisés qui permettent une adaptation plus personnelle de la représentation. Les éléments de chaque partie de la représentation assurent deux fonctions, qui paraissent opposées, mais qui complémentaires dans la vie de la représentation : le noyau central assure sa constitution et sa pérennité, quand les zones périphériques permettent son adaptation et son évolution constante dans les différents contextes environnementaux.

Ainsi le noyau central, composé de quelques éléments essentiels, a deux fonctions principales :

- Une **fonction génératrice** : c'est par lui que les éléments de la représentation acquièrent leur sens et leur valeur.
- Une **fonction organisatrice** : il détermine la nature des relations qui unissent les éléments entre eux, il est à la fois unificateur et stabilisateur de la représentation.

Le noyau central porte en lui deux dimensions, une dimension fonctionnelle (quand une tâche est à réaliser car ses éléments sont indispensables pour agir), et une dimension normative (quand la situation est marquée par une charge affective, sociale ou idéologique).

Le rôle des zones périphériques

Flament (2001a, 2001b) considère les zones périphériques comme une « zone tampon », elles sont le complément efficace du noyau dans les actions du quotidien. Les éléments y assurent trois fonctions :

- Une **fonction de concrétisation** : les éléments des zones périphériques sont ancrés dans la réalité, ils sont influencés par l'expérience anté-

rieure du sujet et du vécu du groupe ou de l'individu. Ils rendent la représentation plus compréhensible au quotidien.

- Une **fonction de régulation** : les éléments périphériques permettent l'adaptation de la représentation aux évolutions du contexte, ou à la transformation de l'environnement. Ils permettent à la représentation d'évoluer.
- Une **fonction de défense** : puisque les éléments du noyau sont stables, c'est au niveau des éléments des zones périphériques que s'effectuent les changements pour protéger la signification centrale de la représentation hébergée dans le noyau central.

Selon, Flament (2001b), les éléments des zones périphériques permettent donc de faire l'interface entre le noyau central et la situation concrète dans laquelle s'élabore ou fonctionne la représentation. C'est dans la périphérie que se vit une représentation sociale au quotidien car le fonctionnement du noyau central ne se comprend qu'en dialogue constant avec les éléments de la périphérie. La représentation peut rester la même au niveau du noyau, donc en ce qui concerne sa signification centrale, mais des éléments susceptibles de remettre en cause les fondements de la représentation pourront ainsi être intégrés sans heurt. La fonction de régulation permettra ou de les intégrer comme ayant un statut mineur (des éléments qui sont notés dans les questionnaires comme ayant peu de valeur pour les individus) ou comme étant conditionnels (rarement évoqués et dans certaines conditions du contexte) ou réinterprétés dans le sens de la signification centrale. Flament (2001b) considère que les acteurs engagés dans une situation peuvent y réaliser des actions en contradiction avec des éléments du noyau central, et qu'ils se trouveront alors de bonnes raisons si la situation est réversible. Si la situation est irréversible alors, les éléments du noyau central vont être affectés et la représentation se va se restructurer donnant naissance à une nouvelle représentation.

Les pratiques peuvent faire évoluer la représentation de trois manières quand la situation est vécue comme irréversible (Abric, 2001, p. 236) :

- Une transformation brutale : si de nouvelles pratiques remettent en cause le cœur de la représentation sans changement dans les zones périphériques. Les bonnes raisons évoquées sont incohérentes d'un individu à l'autre ou d'un contexte à l'autre. Le changement est alors massif et immédiat.
- Une transformation résistante : quand il n'y a qu'un nombre limité de bonnes raisons. Les nouvelles pratiques sont en contradiction avec la représentation, mais le système défensif des zones périphériques fait tampon. D'autres éléments apparaissent alors dans les zones périphériques que Flament nomme des « schèmes étranges » qui permettent à la représentation de supporter la contradiction.
- Une transformation progressive sur la durée : lorsque les pratiques nouvelles ne sont pas totalement contradictoires avec le noyau central

de la représentation et qu'il y a un nombre suffisant de bonnes raisons pour justifier ces pratiques nouvelles. Il n'y a alors ni rupture, ni éclatement du noyau central. Les nouveaux éléments vont progressivement s'intégrer à ceux du noyau central, et fusionner pour constituer, un nouveau noyau et donc une nouvelle représentation.

Les différentes transformations ont en commun un changement irréversible de la situation qui demande alors de réduire le désaccord entre la situation vécue et la vision de l'objet.

Selon Abric, « *représentations et pratiques sont indissociablement liées : elles s'engendrent mutuellement ; les représentations guident et déterminent les pratiques et ces dernières agissent en créant ou en transformant des représentations* » Abric (1996, p. 12). Les représentations guident nos comportements, mais la mise en œuvre de certaines pratiques peut faire évoluer les représentations « *car pour qu'une pratique sociale, même imposée, se maintienne, encore faut-il qu'elle puisse, à terme, être appropriée, c'est-à-dire être intégrée dans le système de valeurs, de croyances et de normes, soit en s'adaptant, soit en le transformant.* » (Abric, 2001, p. 237). Ainsi toute contradiction entre les représentations et les pratiques entraîne nécessairement la transformation de l'une ou de l'autre, puisque les pratiques font évoluer les représentations qui, à leur tour, vont engendrer des pratiques nouvelles du fait de l'évolution des représentations.

Dans notre étude, les pratiques en question sont les pratiques communicationnelles que nous pouvons voir à l'œuvre dans le système de communication du CTES. La théorie du noyau central s'inscrit dans cette dynamique que nous voulons observer entre les pratiques communicationnelles et les représentations des acteurs. Moscovici considère que l'étude des représentations est obligatoirement associée à celles des communications dont elles dépendent car « *Les représentations sociales ne sont pas fondées sur les choses ou sur les situations dont elles parlent mais sur les communications à propos de ces choses et de ces situations.* » (Moscovici, 1993, p. 167).

Les représentations sociales forgées dans l'interaction, sont inscrites dans le langage et les pratiques, car elles ont une fonction symbolique, et elles produisent des cadres qui servent à coder et à catégoriser l'univers, donc à penser et à agir. Si elles sont un élément essentiel des interactions sociales et de la communication (Moscovici, 1998), elles sont aussi un des éléments importants du concept de prise. Ce concept, que nous allons présenter ci-dessous, intègre les représentations comme l'un des repères fondamentaux de l'individu, celui à l'aune duquel il va juger les situations qu'il vit.

La prise

Le concept de prise permet de relier la situation communicationnelle et l'abandon. Avoir prise sur un dispositif, avoir prise sur une situation, sur un objet, c'est le connaître, le reconnaître, s'y accoutumer, pouvoir y trouver sa place ou sa façon de l'utiliser. L'objet, la situation peut-elle donner prise à l'acteur ? Perdre prise, c'est se trouver dans l'incertitude, dans le déséquilibre. Certes, on peut toujours avancer en cas de lâcher prise quand d'autres prises s'ouvrent devant soi, quand on peut en façonner d'autres. Il arrive pourtant qu'aucune autre prise ne soit proposée, qu'aucune autre prise ne soit possible à construire et comme un alpiniste : on dévisse, on abandonne. La prise est donc centrale pour avancer... tant dans la vie de tous les jours que dans la formation à distance.

À la découverte du concept de prise

Le concept de la prise est complexe ; il se construit autour de multiples concepts comme le langage, la perception, les collections, et surtout les représentations puisqu'elles sont liées à tous les autres concepts cités. Les représentations s'appuient sur les perceptions des objets et de l'environnement, elles sont la colonne vertébrale du langage et permettent de classer, d'organiser donc de fabriquer des catégories dans lesquelles on peut ranger des collections. Le concept de prise permet à la fois de réconcilier les mondes de l'objectif (des faits, des valeurs, des chiffres, des mots, des définitions, de la rationalité...) et du subjectif (des sensations, des perceptions,...).

La prise comme économie d'évaluation de l'authenticité

Nous allons tout d'abord présenter le concept de prise dans l'environnement premier choisi par ses auteurs, avant de pouvoir le définir plus amplement. Pour Bessy et Chateauraynaud (1995), s'il est essentiel de pouvoir définir le concept de prise, c'est qu'ils cherchent à comprendre comment, dans son quotidien l'homme « reconnaît » son environnement culturel et les objets dont la valeur repose sur un consensus social. « *Il n'y a pas d'objet social sans représentation* » (Bessy & Chateauraynaud, 1995, p. 14), disent-ils, pour confirmer l'importance des représentations dans la vie sociale et pour rendre compte de notre attitude vis-à-vis des objets sociaux.

Dès lors qu'un objet est « pris en charge » par la société, nous faisons l'économie de l'épreuve de son authenticité et de sa valeur. C'est aussi ce qu'explique Norman (1988) concernant les dispositifs et les objets bien construits : ils économisent le travail d'interprétation et réduisent l'incertitude de

l'utilisateur. Les représentations sociales créent donc une forme d'économie de la perception. Nos perceptions de ces « objets » et les représentations, que nous en avons, reposent sur une sorte de contrat tacite qui nous permet de faire l'économie de leur évaluation. Ainsi, il ne nous vient pas à l'idée, à chaque fois que nous payons avec un billet, ou que nous en recevons un, de tester son authenticité ; ni de demander aux médecins, dans les hôpitaux, si leurs diplômes sont authentiques ou pas, avant qu'ils ne nous soignent. Mais qu'un commerçant refuse le billet ou qu'il vienne à y avoir un problème postopératoire pour le patient ; et la preuve de l'authenticité des objets doit être faite...

La prise, ou plus précisément **l'art de la prise**, est d'abord un moyen de reconnaître lors d'une simple perception, le poids « social » d'un objet et de sortir alors d'une situation de doute ou de conflit à son endroit. La représentation de l'objet doit être celle admise par tous, et ce, dès la perception. Qu'est ce qui permet cette « reconnaissance » ? C'est un ensemble de facteurs liés, auxquels Bessy et Chateauraynaud (1995) ont donc attribué le nom de prise. Cette prise est correcte, donc conforme au monde, au consensus, si les représentations et les repères collectifs sont en accord avec la perception de l'objet ou de la situation.

Ce modèle de la prise qui, dans leur ouvrage, est mis en scène par des exemples dans le champ de l'expertise des objets, peut nous apporter des éclairages féconds. Bessy et Chateauraynaud (1995) s'intéressent surtout à l'authenticité et à l'analyse de ce qui prouvera la valeur sociale d'un objet. Le rôle de l'expert et sa façon d'apprécier l'authenticité d'un objet en donne un bel exemple. Mais plus les connaissances et les moyens de contrôle des experts avancent, et plus ceux des faussaires doivent progresser. Pour faire des objets, qui paraissent « aussi vrais que les vrais », les faussaires se servent des mêmes repères que les experts pour tenter de passer l'épreuve de l'authenticité.

Comment les experts arrivent-ils à un diagnostic sur l'authenticité ? Bessy et Chateauraynaud (1995) ont observé les commissaires-priseurs de Drouot pour nous permettre de les découvrir à l'œuvre.

Pour les bijoux, les premières techniques d'évaluation sont rapides : poids par rapport au prix du gramme d'or, qualité de l'or, puis loupe, pierre de touche, règle à carat. Les repères utilisés sont ceux des matériaux (poids, carat), des espaces de calculs (prix au gramme d'or, au carat...) mais aussi la perception directe quand il s'agit de tester l'éclat d'un rubis qui ne revient pas, même après le nettoyage, ou quand une pierre est regardée au travers de la loupe.

Pour un bronze, le commissaire-priseur s'appuie sur une signature (qui crée une incertitude car l'objet ne ressemble pas aux objets du même artiste). Il se rapporte à un espace de réseau (de collection), mais aussi sur la perception de l'objet en lui-même « *il n'est pas bien beau ... pour un objet de cet artiste !* » Ainsi le réseau des autres objets et la perception du commissaire se trouvent convoqués au même titre pour l'épreuve.

Pour des dessins de Ingres⁵¹, une simple confrontation directe entre l'objet et la perception du commissaire-priseur suffit. Si la perception globale (gestaltiste) de l'objet, lui donne un premier abord favorable, le commissaire-priseur se sert aussi des propriétés des objets, sur lesquelles il peut prendre appui, en tant que repères stabilisés. Alors, une différence de couleur, des traits superficiels ; la perception plus « différenciée » permet de conclure négativement l'épreuve.

Pour une cuillère en argent, le commissaire-priseur, ne voyant pas de poinçon (pas de réseau possible), se contente de la forme car la ligne est pure mais « *c'est un travail brut* » (nous sommes dans l'examen des matériaux). Enfin, il a recours aux sensations « *plus je l'ai dans la main, moins je la sens* » et les perceptions entrent alors dans le jugement final.

Dans les exemples cités, on peut voir les quatre éléments de la prise qui apparaissent ainsi naturellement : **espaces de calcul, réseaux, dispositif sensoriel et matériaux**. L'expert est donc capable de convoquer quatre formes d'épreuves pour vérifier l'authenticité. Pour détruire le doute, ces épreuves doivent être cohérentes, s'il existe un décrochage entre deux épreuves, alors le doute premier s'installe durablement.

Les épreuves qui permettent de construire la prise

Ces épreuves sont les quatre piliers de la prise⁵², il restera à les expliciter, puis à les relier, pour faire émerger la prise dans son entier et ses propriétés.

- **L'épreuve de qualification** : pour la caractérisation conventionnelle de l'objet. L'expert dispose de règles taxinomiques, de répertoires, de codes. Il existe un langage de description stabilisé, connu des experts d'un domaine. Cependant la description des qualifications dépendra étroitement des épreuves matérielles. Les qualifications font passer les résultats des tests physiques et sensoriels des objets dans l'ordre des représentations conventionnelles.
- C'est **l'épreuve du réseau** traversé par l'objet qui permet à l'expert de retracer sa genèse et de le classer dans une collection. L'accès au réseau crée des économies cognitives. Le réseau n'est pas seulement

⁵¹ Dessins du peintre Jean Auguste Dominique Ingres (1780-1867)

⁵² Les exemples sont tirés du chapitre « Le savoir-prendre » et les épreuves du chapitre « l'art de la prise » dans le livre « Experts et faussaires - Pour une sociologie de la perception » (Bessy et Chateauraynaud, 1995).

formé de personnes ; les témoins de l'histoire de l'objet peuvent être des inscriptions (catalogues, papiers), des traces (photos), des passages dans un dispositif. Si l'objet n'a pas d'histoire, il faudra le comparer à des représentants dûment identifiés (des collections), vérifier ses propriétés matérielles et se servir des capacités sensorielles de l'expert... donc avoir recours aux autres épreuves.

- **L'épreuve sur les matériaux** : cette épreuve s'appuie sur les saillances de l'objet (ou ses affordances) que l'expert va devoir mesurer et contrôler. Mais ce contrôle sur le matériau est à la frontière entre le visible et l'invisible. Quand la médiation d'objets techniques est nécessaire, la référence au monde sensible n'est plus directement assumée par le corps de l'expert, elle passe par des instruments dont la fiabilité peut être remise en cause. Une statue peut être fabriquée dans un bois ancien sans être ancienne pour autant (on peut l'avoir sculptée récemment dans la poutre d'une vieille ferme), la datation par carbone 14 n'y changera rien.
- **L'épreuve de perception** de l'objet par le corps propre : elle est souvent déclassée au profit des techniques instrumentales, sous prétexte de difficulté à forger un accord sur une stabilité suffisante (tout le monde voit-il le même rouge, sent-il le même parfum ?). Cette épreuve est pourtant reconnue des experts. Elle peut renforcer l'épreuve des instruments car elle porte l'attention sur des caractéristiques secondaires : traces, signes qui n'entrent pas dans le champ des mesures. De plus, les instruments qui paraissent plus objectifs ont aussi besoin de la perception ; elle est simplement redéfinie ou déplacée. En effet, même le microscope et la radiographie ont besoin d'une lecture humaine. Le test sensoriel, au lieu d'enfermer dans la subjectivité ouvre la pluralité d'expériences possibles.

Le travail de l'expert repose donc sur une série d'épreuves qui donne prise sur l'objet et qui se sert des prises de l'objet. Ainsi, la prise est à la fois le produit d'une interprétation et un mode de connexion entre les corps... Bâtie autour des quatre épreuves citées, la prise, comme une expertise élaborée, n'est ni une mise en œuvre de procédures, qui pourrait se faire dans un parfait détachement des personnes, (on vérifie en suivant tel puis tel test) ; ni une capacité particulière qui serait façonnée par l'expérience de chacun, enfouie dans le corps, donc singulière (qui sait reconnaître le goût particulier que laisse sur la langue certaines porcelaines ?). La prise est au contraire au centre des deux mondes, celui des qualifications et du corps à corps. Elle unifie le monde des repères et celui des plis du corps pour permettre la prise de décision ou de jugement.

La prise est toujours double, elle est à la fois :

- Le produit d'une construction mentale, élaborée à partir des représentations qui orientent à la fois la grille de lecture du monde mais aussi permet de le reconnaître.
- Un mode de connexion entre les corps où les propriétés de la matière et l'appareil sensori-moteur jouent un rôle capital.

« Le concept idéal doit réunir les deux versions. La prise est le produit de la rencontre d'un dispositif porté par la ou les personnes engagées dans l'épreuve (**la partie haute du schéma : les repères conventionnels partagés**) et un réseau de corps fournissant des saillances, des plis, des interstices (**la partie basse : les plis des corps**). » (Bessy & Chateauraynaud, 1995, p. 239).

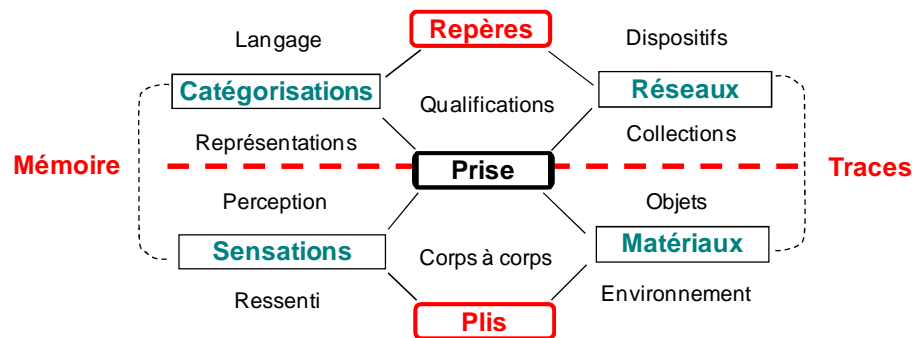


Figure 7 : Schéma de la prise

La prise suppose à la fois un engagement des corps et la référence à un dispositif dans lequel nous sommes pris, alors que l'usage d'un repère (et simplement d'un repère) se fait en retrait des corps, ou plutôt par le détour d'une représentation qui précède l'engagement des corps.

Les dispositifs sont composés de réseaux d'entités organisées par des conventions définissant des états, des modes, des relations. Ils permettent des économies interprétatives, des attributions (de fonctions, de responsabilités, de propriétés...) et surtout peuvent être transportés par les personnes sous forme de représentations (espaces de langages, procédures de codages et d'interprétation). Mais les corps ne se laissent pas enfermer dans les dispositifs, ils suivent les plis et peuvent s'y perdre. La notion de « pli » désigne le passage des corps aux dispositifs... ainsi, le pli d'une feuille est ce qui sépare et à la fois ce qui unifie. Si l'on appuie sur le pli, il ne peut plus disparaître : le pli a donc une partie liée avec la mémoire et la trace. Le pli prolonge les corps dans l'histoire. L'essentiel se passe entre les deux : les dispositifs doivent toujours composer avec les corps en les pliant par des prises adéquates et les corps ne peuvent exprimer leurs qualités qu'à travers des dispositifs.

Pour tenir dans le monde, un dispositif doit fixer des réseaux de corps dans des états et des relations, substituer aux plis des prises sur lesquelles peuvent tourner les repères pour l'action et l'interprétation. **Une prise réussie construit la relation entre les repères⁵³, pertinents pour l'agent humain, et les plis engendrés par les corps.**

Ainsi le profane en dépit de son intuition des plis, utilisera plus volontiers des repères communs, là où l'expert s'appuiera sur des prises capables de faire la relation entre repères et plis. Ces prises supposent de plier son corps par apprentissage pour accéder aux plis et replis de la matière et le cas échéant d'annexer les bons instruments permettant d'équiper de façon adéquate la relation entre perception et jugement. Car quel que soit le niveau d'éducation du regard ou plus généralement des sens, l'installation d'un dispositif dans une situation exige toujours un travail, un tri, une sélection des traits pertinents, des saillances⁵⁴, des points d'appui.

La prise permet ainsi une relation équilibrée entre les hommes et les choses : les hommes ont prise sur les objets (passif), sur leur environnement (ils agissent sur) mais dans un même temps, dans l'autre sens, les objets donnent prise aux hommes en leur fournissant des indices, des traces, des plis leur permettant d'agir.

Après cette découverte progressive, le concept réunificateur de prise demande, pour être enfin agréé, une présentation de sa genèse et sa filiation.

Le concept de prise dans son champ scientifique

Chateauraynaud (1995), qui a élaboré le concept de prise, vient du monde de la sociologie pragmatique française. C'est la rencontre de plusieurs sociologies français, inspirés par l'ethnométhodologie, la sociologie des sciences et la sociologie de la dénonciation, qui a donné naissance à la sociologie pragmatique. Cependant la sociologie pragmatique n'est pas un courant bien unifié, des au-

⁵³ Il ne s'agit pas ici de prendre le terme de « repère » comme le dépôt d'information intentionnel dans un objet pour y être déchiffré par un interprète humain, mais comme les repères collectifs d'un dispositif social.

⁵⁴ **Définition de la saillance versus la prégnance** : R. Thom utilise dans sa sémio-physique une distinction basique entre **saillance** renvoyant à un effet transitoire et de courte durée sur l'appareil sensoriel d'un sujet et **prégnance** (tirée de la psychologie de la forme) qui renvoie à une mémoire longue de nature vitale, biologique.

teurs tels que Habermas (1981), Goffman (1974) et Boltanski (1991) se réclament tous, plus ou moins, du courant pragmatique car la "pragmatique" a plusieurs sources, celle de la psychologie pragmatique, James (1907), et celle de la linguistique pragmatique, Morris (1937) et Peirce (1978).

Le groupe français de sociologues animant le courant de la sociologie pragmatique compte parmi ses représentants, à la fois, Boltanski & Thévenot (1991) et Chateauraynaud (1991), tous trois chercheurs à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHESS).

Selon le linguiste Morris (1937), la pragmatique est une voie d'accès privilégiée à la compréhension du langage comme forme du comportement humain. Il a défini les trois dimensions de la sémiotique, à partir de trois relations binaires :

- La dimension sémantique : la relation des signes aux objets auxquels ils sont applicables ;
- La dimension pragmatique : la relation des signes aux interprètes ;
- La dimension syntaxique : la relation des signes avec les autres signes.

Ces deux premières relations peuvent être dissociées et étudiées isolément : la sémantique s'occupe du sens des phrases identifié à leur contenu représentatif et la **pragmatique** de leur utilisation par les sujets parlants explique Récanati, de l'EHESS (Récanati, 1980). En 1937, Morris la redéfinit en posant sa filiation :

« Le terme « pragmatique » a été évidemment forgé par référence au terme « pragmatisme ». Il est vraisemblable que la signification permanente du pragmatisme réside dans le fait qu'il a dirigé l'attention vers les relations des signes à leurs utilisateurs, plus étroitement que cela n'avait été fait auparavant et a évalué plus précisément que jamais la pertinence de cette relation dans la compréhension des activités intellectuelles. Le terme « pragmatique » aide à montrer la portée des travaux de Peirce, James, Dewey et Mead, dans le champ de la sémiotique ... » (Morris, 1937, p. 29-30).

La pragmatique est donc la partie de la sémiotique qui donne la parole aux acteurs dans le sens d'une écoute compréhensive, mais qui permet aussi de tenir compte du contexte de leur situation car elle aborde le langage comme un phénomène à la fois discursif, communicatif et social. (Jacques, 1979). Nous y voyons un lien direct avec la communication pragmatique de Palo Alto, qui pour qui le contexte est aussi essentiel à la compréhension de la communication.

*« la pragmatique, (...) étudie en quelque sorte le langage en action et peut se définir comme l'étude des cas où l'interprétation d'une expression dépend de facteurs inhérents au **contexte d'énonciation** (lequel*

comprend le texte qui précède un énoncé donné et la situation dans laquelle cet énoncé est utilisé» (Vet, 1985, p. 3).

Or dans notre problématique, ce sont bien les communications des acteurs en contexte qu'il est important d'étudier. Mais plus particulièrement, au travers du dispositif mis en place, ce sont les communications des acteurs dans le contexte de la formation à distance et dans des moments particuliers, des moments de doute, de conflit, de problème...

La prise plus visible dans les crises

Les chercheurs de l'EHESS cités étudient ces moments particuliers de crise⁵⁵ durant lesquels, les acteurs, supposés être dotés de capacités morales, se justifient. Pour eux, les moments de paix sociales, ou interpersonnelles, ne donnent rien à voir ; ils sont bâtis sur les routines, les habitudes. Ce sont les situations de tension qui laissent s'exprimer à la fois les comportements et les communications qui s'y attachent. Goffman (1974) aussi étudie les moments qui cassent la routine, quand les acteurs faussent le jeu, font des impairs.

Si ces moments sont intéressants à étudier aussi pour notre étude, c'est qu'ils sont des moments de réflexion et/ou de ruptures face à une situation ou un comportement inattendus ou inadéquats. Or c'est bien cette rencontre avec un problème qui peut favoriser les transformations des représentations, qui peuvent amener à changer les comportements et peut-être à abandonner un projet. C'est en cela, comme « moments témoins », que les moments de crise peuvent être porteurs de communications chargées de sens et de justification d'un point de vue et/ou d'un changement.

Mais dans nos prises de décision, les représentations sont-elles les seules en jeu, l'esprit existe-t-il détaché du corps ? Pour Chateauraynaud (1995), il s'agit de ne pas opposer les deux, mais d'être à la fois un corps de chair étant au monde et appréhendant ce monde, et un esprit qui connaît et reconnaît son corps et l'environnement dans lequel il se trouve. La prise est là, elle lie les deux, corps et esprit, sans en privilégier un des deux.

⁵⁵ Ils s'attachent à l'étude de moments difficiles dans : Bessy, Chateauraynaud, 1995, *Experts et faussaires - Pour une sociologie de la perception*, Paris, Métailié, mais aussi Boltanski, Thévenot, 1991, *De la justification. Les économies de la grandeur* (1^{er} éd. 1987), Paris, Gallimard. ou encore Chateauraynaud, 1991, *La faute professionnelle - Une sociologie des conflits de responsabilité*, Paris, Métailié.

La prise convie le corps et l'esprit

Pour Bessy et Chateauraynaud (1995), la prise permet de relier le monde de l'esprit à celui du corps perçu et percevant, c'est pourquoi, ils proposent, au travers de la prise, une sociologie de la perception. Dans la philosophie de la perception de Merleau-Ponty (1964), sur lequel ils s'appuient, le corps joue un rôle central. Ce corps n'est pas un pur esprit, il est aussi fait de chair. Ce corps ressent, vibre. Ce corps permet de comprendre la réalité, matérielle, mais aussi de vivre l'expérience.

« Oui ou non, avons-nous un corps, c'est-à-dire non pas un objet de pensée permanent, mais une chair qui souffre quand elle est blessée, des mains qui touchent ? (...) Nous disons donc que notre corps est un être à deux feuillets, d'une côté chose parmi les choses et, par ailleurs, celui qui les voit et qui les touche ; nous disons, parce que c'est évident, qu'il réunit en lui ces deux propriétés, et sa double appartenance à l'ordre de l'objet et à l'ordre du sujet nous dévoile entre les deux, des relations très inattendues. » (Merleau-Ponty, 1964, pp. 181-182).

En reconnaissant le « corps propre », comme témoin de l'être au monde, nous sommes à la fois objet et sujet. Mais le corps propre se dérobe souvent à l'observation, d'abord parce qu'il n'est pas assez souple (nous ne pouvons pas voir notre dos, ni le derrière de notre épaule) et parce qu'il est dans un rapport d'emprise⁵⁶ avec lui-même, donc difficile à décrire. Il faut donc passer par un humain, placé en position de tiers, qui soit à la fois assez proche pour nous informer correctement (même langage, connaissance de notre état initial...), et assez détaché pour avoir un rapport de compréhension. Sans tiers, il est possible de se servir des objets qui nous informent sur les états des corps, par les sollicitations qu'ils produisent. Ainsi le miroir de la danseuse va lui permettre d'ajuster son mouvement, comme le rétroviseur va indiquer l'espace suffisant ou non pour manœuvrer.

⁵⁶ L'approche des objets peut se faire par deux régimes : le régime d'objectivation et le régime d'emprise. Le régime d'objectivation tient l'objet à distance, détaché du corps, pour être soumis à une analyse descriptive méthodique. Le régime d'emprise, au contraire, ne pose pas de limite entre le corps et l'objet, il n'y peut donc pas y avoir de détachement ; ils sont dans un rapport de possession.

Pour Merleau-Ponty (1964) c'est le corps qui comprend le monde et qui forge un monde à sa mesure. Dans la danse, la conduite, ... le corps apprend le mouvement adéquat, c'est en le faisant qu'il fabrique la représentation qui pourra être exprimable et transmissible. Et c'est souvent l'expérience renouvelée du mouvement devant le miroir ou des témoins qui va asseoir la qualité du geste et faire surgir les plis du corps. Le pli, comme celui qui se fixe sur le papier, quand on appuie, qui reste figé dans la mémoire de la matière, qui y laisse une trace, une marque, qui sépare les deux côtés du papier, les différencie, les ombre différemment et pourtant les réunit. Ce pli est à la fois dans les corps et dans les objets.

La notion de pli a été pensée par Deleuze (1988) qui s'inspire de l'Origami, l'art du pli du papier. Le pli et le repli reliant et séparant la même matière, lui permettant des combinaisons infinies sur lesquelles s'appuie la perception :

« Les micro-perceptions ou représentants du monde sont ces petits plis dans tous les sens, plis dans plis, sur plis, selon plis, ... Et ce sont ces petites perceptions obscures, confuses, qui composent nos macro perceptions, nos aperceptions conscientes, claires et distinctes ; jamais une perception consciente n'arriverait si elle n'intégrait un ensemble infini de petites perceptions qui déséquilibrent la macro perception précédente et préparent la suivante... » (Deleuze, 1988, p. 115)

C'est ainsi que la notion de prise et de corps à corps s'accroche à la tradition philosophique, elle ne nie pas l'univers de l'objectif mais elle revalorise celui du subjectif.

Bourdieu (1980) déjà pensait le corps, porteur d'habitus, comme un médiateur entre les comportements des « agents » et les structures du monde social, sans pour autant séparer fondamentalement le monde de l'objectif et du subjectif. Les sens sont le moteur de l'intellect parce qu'ils sont façonnés par le monde social dans lequel nous vivons, monde dans lequel se vivent les expériences.

« Le monde des objets (...) se lit avec tout le corps, dans et par les mouvements et les déplacements qui font l'espace des objets autant qu'ils sont faits par lui (...) Ce « sujet » né du monde des objets ne se dresse pas comme une subjectivité face à une objectivité : l'univers objectif est fait d'objets qui sont le produit d'opérations d'objectivations structurées selon les structures même que l'habitus lui applique. » (Bourdieu, 1980, p.130)

Ce refus de séparer l'objectif du subjectif ou plutôt cette volonté de les rapprocher donne le sens profond de la notion de prise que nous allons expliciter ensuite. La prise est au centre des relations entre les corps et les représentations, entre les engagements physiques et les énoncés, entre les matériaux et

les descriptions objectivées. Si notre engagement, notre corps, nous aident à qualifier les objets, en prenant la bonne prise sur eux, les objets eux-mêmes, nous aident-ils à trouver les prises ?

Dans la vie ordinaire, on qualifie peu les objets, ils sont là, présents dans le monde mais transparents. Il ne va pas de soi de mettre en doute ou de vérifier l'authenticité des objets qui nous entourent quand tout va bien. Pourtant dans trois cas, les objets sont sources de problèmes, (Chateauraynaud & Bessy, 1995, p. 259) :

- L'entrée dans un monde inconnu ou peu familier qui engage le dispositif sensoriel ; comme la conduite d'une nouvelle voiture,
- Un changement de dispositif de l'objet qui se trouve alors en suspension entre plusieurs univers ; comme l'objet de famille que l'on porte à estimer,
- Une catastrophe, une rupture, un état critique qui altère l'action routinière et conduit à une mise en présence radicale des corps ; comme la casse de nos lunettes de vue.

Comment sont-ils devenus « étranges » ? Nous donnent-ils des moyens pour les apprivoiser ? Les objets nouveaux sont-ils si « étrangers » pour nous ou ne sont-ils pas intégrés dans nos nouvelles capacités ?

Les objets usuels nous fournissent des informations, des traces, des indices, des saillances, des senteurs qui peuvent nous fournir des informations sur leurs parcours, leur origine, leur utilisation. Nous les connaissons, nous les reconnaissons, ils se laissent connaître. Selon Gibson (1977), la perception permet de relever, des « affordances », qu'il définit comme des points d'appuis, (des informations) fournis par l'environnement pour réaliser une tâche. Norman (1988), qui se sert dans ses travaux sur les objets usuels des contraintes d'affordance, explique que les objets bien conçus soulagent les utilisateurs. Ils ont besoin de moins de temps pour les prendre en main et les utiliser. L'environnement, par ses affordances, nous donne des points d'attache qui peuvent structurer nos actions. Les objets nous offrent des possibilités de forme, de couleur, de taille, de poids qui nous invite à nous en servir d'une certaine façon adaptée à la fois à l'objet et à l'action qu'il propose. L'affordance est la propriété de l'objet qui offre à notre perception ou qui donne à l'acteur, la méthode, la manière de s'en servir : la tasse avec son anse qui offre de la tenir, la saucière avec son bec qui offre la possibilité de verser, le clavier qui offre la possibilité de taper...

« une affordance est une propriété qui n'est ni objective ni subjective; ou elle est, si vous voulez, les deux... C'est à la fois un fait de l'environnement et un fait de comportement... Une affordance pointe des deux côtés, vers l'environnement et vers l'observateur. » (Gibson, 1979, p. 129).

Pour Thevenot, les objets du monde sont intégrés dans notre système de cognition à la fois comme des supports d'information mais aussi comme des outils de cognition car ils transforment nos comportements et nos actions. Ils portent en eux, aussi, toute notre histoire commune, notre expérience mutuelle. Ainsi nous voyons bien comme nous sommes gênés de changer de clavier d'ordinateur, de voiture :

« Usées, façonnées par l'utilisation que nous en faisons, les choses dressées ou apprivoisées entretiennent notre intimité en nous rappelant les voies que nous avons frayées de concert. » (Thévenot, 1990, p. 17)

Comme un objet est rarement seul au monde. La mise en présence d'objets semblables permet aussi rapidement de voir des ressemblances et des différences, ce qui offre aussi des affordances, (dans le terme de Gibson, 1977). Les collections peuvent donc être considérées comme des formes de dépôts d'informations dans l'environnement. En présence de collections, nous pouvons avoir des points d'appui, de comparaison pour étayer notre jugement. L'objet fournit donc des informations utiles à sa propre qualification : il nous donne des prises qui servent à stabiliser nos actions.

Ainsi l'avantage de ce concept global de prise, est qu'il met en relief tous les points d'appui conventionnels (partagés) ou sensoriels (privés - par le corps à corps) qui permettent d'effectuer une bonne prise. Il n'en privilégie aucun. Ce faisant, il permet la rencontre de deux écoles, celle des faits et celle des perceptions, celle du subjectif et celle de l'objectif. Ce n'est pas uniquement l'analyse de l'objet qui est faite, mais celle des réseaux, des collections, des matériaux, et cette analyse peut comporter deux volets, l'un perceptif et l'autre instrumental ; les hommes, les objets, les mots et les outils y jouent tous leur rôle. Quand l'expert manipule les catégories et travaille à partir de ses représentations, il évite le régime d'emprise de l'objet. Quand il se sert de son expérience d'un monde particulier, familier, pour éprouver ses capacités perceptives, il prend du recul par rapport à l'objectivation. La prise émerge donc de la rencontre entre les repères et les plis en favorisant une posture de « **compréhension** ».

La prise est effective, établie, quand la relation entre les repères et les plis est harmonieuse, quand l'expertise ne pose aucun problème car tout va de soi. Mais les situations les plus intéressantes sont celles où il y a rupture entre les représentations collectives (comportement ou action attendus) et les situations vécues car dans ces périodes de crises, de tension, les acteurs doivent eux-mêmes trouver de nouvelles prises.

« Le propre d'une prise réussie, c'est d'être pratiquement invisible en tant que telle au moment de l'action... La relation entre les repères et les plis n'est visible que lorsqu'il y a décrochage, tension ou désaccord. » (Bessy & Chateauraynaud, 1995, pp. 247, 348).

C'est ainsi que dans les situations tendues, les prises sont prégnantes ; la prise devient perceptible quand la représentation attendue ne colle pas à la réalité, mais pour être plus précise, ce n'est pas la prise qui est visible. À ce moment précis, c'est la **perte de prise**. Et c'est cette perte, qui oblige les acteurs à trouver de nouvelles prises, que nous voulons étudier dans notre recherche. En effet, cette perte est directement liée aux changements de comportements que l'on peut lire au travers des communications échangées entre les acteurs dans la Formation à distance.

Bessy et Chateauraynaud (1995), ont présenté la prise en commençant par des objets mis en vente à de Drouot ; ils continuent leurs exemples avec des parfums, des vins, des lignées de maïs et même des problèmes de droits d'auteur. Pour eux, la prise est un modèle qui permet d'avoir prise sur son monde, quel que soit le monde étudié ou plutôt quel que soit le monde dans lequel nous sommes plongés. Les auteurs prennent soin de souligner qu'ils ne s'intéressent pas uniquement aux professionnels (faussaires ou experts – les deux sont des vrais professionnels dans leur domaine) mais à toute personne capable d'élaborer des prises adéquates.

La prise dans la formation à distance

Ce modèle ne peut servir à tout le monde, il est « démocratique » mais il ne sera pas toujours concrétisé de la même façon suivant le degré d'expertise des acteurs. « *Nous sommes tous experts dans les univers que nous avons investis : nous sommes capables de faire coexister des grandes perceptions (accessibles aux autres) et des plus petites (qui peuvent se décliner jusqu'à l'infini).* » (Bessy & Chateauraynaud, 1995, p. 291).

C'est un modèle que l'on peut emporter dans d'autres champs et ils nous y invitent à le faire. « *En soumettant nos analyses aux lecteurs, nous les convions à les confronter aux exemples qu'ils rencontrent dans leur vie quotidienne et à développer de nouvelles hypothèses.* » (Bessy & Chateauraynaud, 1995, p. 330).

Cette invitation est doublement fondée pour la formation, qui est à la fois lieu de vie quotidienne et lieu d'apprentissage. « *L'apprentissage ou, ce qui revient au même, l'art de la prise repose sur un régime de compréhension. (...) être en compréhension, c'est accepter que toutes les prises ne soient pas données a priori.* » (Bessy & Chateauraynaud, 1995, p. 311).

Ce schéma de la prise peut s'adapter au monde de la formation et il permet alors de tenir compte à la fois des personnes (étudiants, enseignants, administratifs), des objets (locaux, matériel informatique, devoirs, exercices..), des réseaux (les autres pairs, les anciennes formations, le réseau Internet, le dispositif de formation...), des langages utilisés (langage pédagogique ou professionnel, « TP », « UV »,), et des représentations partagées (de ce que doit sous-entendre telle ou telle fonction comme droits et devoirs, ce que doit être tel ou tel objet pour être en accord avec le monde de la formation...). Il est possible d'y inscrire les acteurs de la formation et leurs relations afin de discerner les tensions qui existent.

Car, à distance comme en présentiel, les étudiants s'engagent et engagent leur corps dans une formation qui a ses codes, ses réseaux, son langage, mais aussi, des locaux, des moyens techniques : autant d'objets capables de faire générer des prises. Ce schéma de la prise relie tous les aspects personnels (corps à corps) et collectifs qui entrent en ligne de compte à partir du moment où l'étudiant s'engage dans une formation ; cet engagement est à la fois corporel, moral, intellectuel et technique. Afin de comprendre comment la prise peut être transposée dans le monde de la formation, nous proposons de mettre en parallèle, en page suivante, le modèle de base et un modèle explicité avec les mots du monde de la formation.

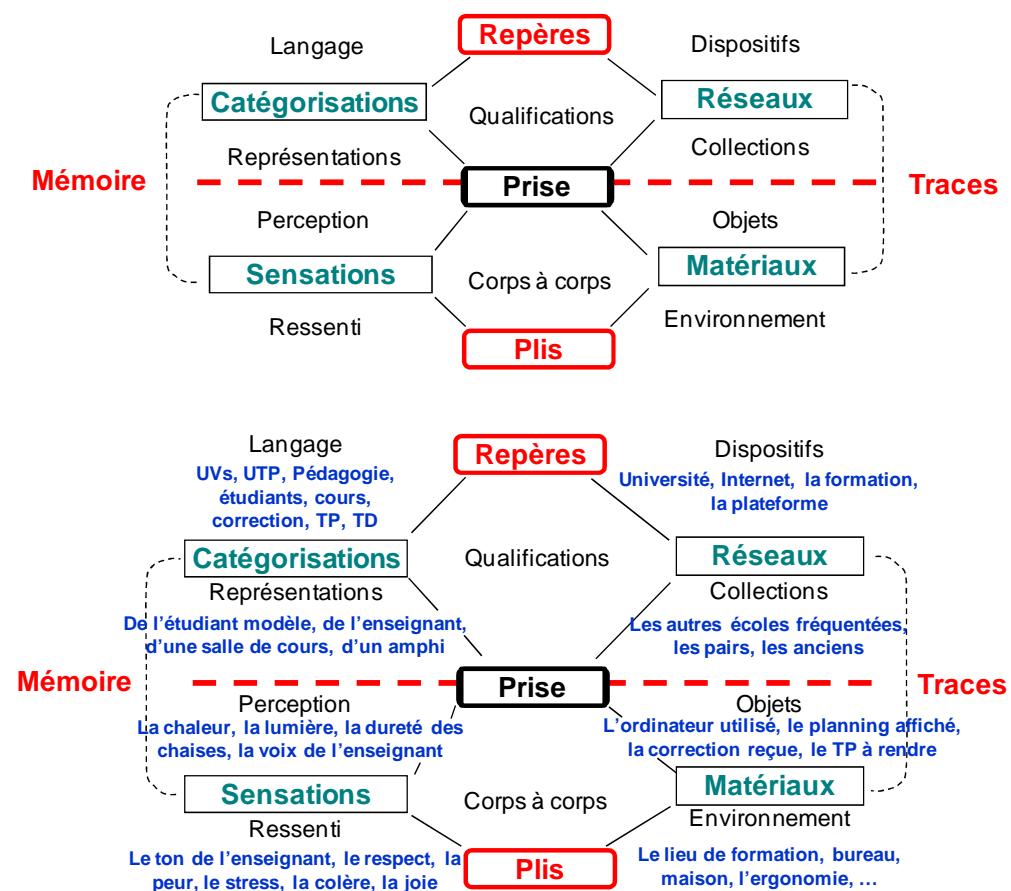


Figure 8 : Traduction des mots de la prise dans le domaine de la formation

Nous pouvons voir que les mots s'adaptent au contexte de la formation et que la prise permet la même rencontre entre les repères et les plis. C'est par exemple, l'étudiant qui compare son enseignant (le ton, le respect, dans la situation actuelle) à celui qu'il avait l'an d'avant (réseaux- collection) ou à celui qu'il imaginait (représentation). Mais c'est aussi les normes du dispositif (correction individuelle promise sous 3 jours) qui correspondent ou non à la réalité de la situation vécue (correction reçue).

La prise est un concept qui peut devenir un outil efficace de compréhension des tensions que subissent les acteurs. Si les repères et les plis ne s'accommodent pas, s'ils ne se répondent pas, alors la situation vécue est difficilement supportable pour les acteurs. Il peut y avoir déclenchement de crise ou évitement, suivant le caractère des acteurs, mais il peut y avoir aussi abandon du plus vulnérable ou du plus accroché à ses valeurs, à ses représentations. L'abandon est un des comportements ultimes face à la perte de prise, cette propriété nous incite à lui donner une place à part dans notre recherche.

La prise est donc le lien entre les communications et les représentations qui nous permet d'appréhender différemment l'abandon.

Résumé de la partie 3

Dans cette partie 3, nous avons dans un premier temps, démontré que les communications à distance, sur la plateforme, pouvaient être étudiées avec la théorie de Palo Alto. Nous avons ensuite défini les communications interpersonnelles dans leur aspect informel pour montrer leur importance dans la relation humaine et dans le sens que vont donner les acteurs à leurs communications. Nous nous sommes attardée sur les caractéristiques des échanges sur la plateforme, en prenant en compte à la fois les caractéristiques techniques de la plateforme qui transforment les usages et celles de l'écrit qui s'impose comme support principal. Nous avons insisté sur le poids de l'écrit qui porte en lui des règles et des usages liés à un univers culturel à appréhender, mais aussi des contraintes de mise en forme qui s'imposent à tous.

Nous avons ensuite décrit les représentations dont les éléments hiérarchisés s'inscrivent dans une structure à double fonction :

- un noyau central qui est porteur de l'identité et de la stabilité de la représentation ;
- des zones périphériques qui permettent une adaptation à la situation et aux contextes, comme une « zone tampon » qui assure la flexibilité de la représentation.

En cas de désaccord entre réalité et représentation, ce sont les zones périphériques qui se modifient en premier pour protéger la représentation.

Pour finir, nous sommes allée explorer le concept de prise qui permet aux acteurs d'étayer leur jugement dans une situation précise afin de déterminer leur comportement. Pour obtenir une bonne prise, les acteurs s'appuient sur des repères conventionnels partagés, et sur d'autres, plus perceptuels et sensoriels. Ils forgent donc leur jugement par la prise, qui est transparente et permet une économie de jugement dans la vie courante, mais qui demande une analyse plus poussée quand surgit un problème. La prise s'appuie alors sur l'analyse de l'objet, de ses réseaux, de ses matériaux, de ses collections mais aussi sur les hommes, les mots et les outils qu'ils utilisent. Rencontre entre la mémoire et les repères, le subjectif et l'objectif, la prise permet la rencontre entre les représentations des acteurs et les communications pour avoir prise ou non sur la situation vécue. Elle nous servira d'outil d'analyse pour la partie terrain.

Partie 4 – La présentation du terrain et la méthodologie

Sommaire partie 4

Partie 4 – La présentation du terrain et la méthodologie.....	140
LE SYSTÈME DE COMMUNICATION DU CTES COMME SYSTÈME COMPLEXE	142
<i>Le choix du terrain : CTES de Marseille</i>	142
<i>La formation à distance au CTES</i>	143
<i>Le contexte institutionnel</i>	146
<i>La plateforme Moodle et les conditions d'échanges</i>	151
<i>La modélisation du système complexe de communication du CTES</i>	156
LES OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES	162
<i>Le positionnement du chercheur</i>	162
Posture compréhensive et interprétative	163
La recherche qualitative et la démarche émique.....	166
<i>Le recueil des données</i>	169
Les traces écrites	170
Les entretiens	171
Les questionnaires sur les représentations	172
<i>Les méthodes d'étude des représentations illustrées</i>	176
La méthode de l'évocation hiérarchisée	176
La méthode des questionnaires de caractérisation	181
Le croisement des deux méthodes	185
<i>Le questionnement analytique et son rapport au terrain</i>	187
Le questionnement analytique.....	187
Le canevas analytique final.....	188
<i>Tableau explicatif des étapes méthodologiques</i>	191
<i>Résumé partie 4</i>	193

Nous allons, dans cette partie, nous attarder sur la découverte du système complexe de communication du CTES. Puis nous préciserons notre positionnement et les méthodes utilisées pour notre analyse. Nous en suivrons un exemple détaillé pour assurer une meilleure transparence.

Le système de communication du CTES comme système complexe

Dans le premier chapitre de cette partie, nous allons dans un premier temps, expliciter notre choix du CTES de Marseille, décrire son organisation et son environnement, tels qu'ils nous ont été présentés par les différents acteurs. Puis nous allons schématiser le système complexe de communication du CTES afin de poser ses composants et leurs relations. Ce schéma permettra, comme le souligne Le Moigne (2006), de représenter le système pour le connaître.

Le choix du terrain : CTES de Marseille

Nous avons choisi le Centre de Télé-Enseignement Scientifique (CTES) de Marseille comme terrain. Ce choix est motivé par plusieurs raisons qui se recoupent.

Notre expérience professionnelle antérieure nous a permis de connaître le fonctionnement général du dispositif de formation à distance mais aussi sa terminologie. Comme nous enseignons à l'Université depuis plus de quinze ans, nous avons une culture commune avec les acteurs. En revanche, nous avons choisi de ne pas étudier le dispositif dans lequel nous avons travaillé pour avoir un recul suffisant à l'analyse.

Un des autres motifs est le fait que le CTES accueille en formation un nombre d'important d'étudiants, or il est toujours difficile, à distance, de pouvoir recueillir des informations. Deux cas se présentent :

- La formation est petite et tout le monde se connaît, dans ce cas, les retours d'information sont importants mais la diversité des réponses est moindre.
- Les formations doivent accueillir un grand nombre d'étudiants pour avoir une chance d'avoir des retours signifiants aux questionnaires.

Nous avons préféré cette seconde solution.

Pour finir, le CTES reconnaît avoir des problèmes d'abandon des étudiants et des problèmes de communication au niveau de la plateforme. L'association des étudiants a mis en relief ce problème dans le compte rendu de l'assemblée générale de l'année 2010 (consultable dans les annexes).

L'ancienne directrice, Mme Palmari, qui reste conseillère au CTES, et le nouveau directeur, M. Garnier, ont été très intéressés par une étude sur les problèmes de communication, portée par un regard extérieur. Ils nous ont accueillie en nous offrant de leur temps, en nous invitant sur la plateforme en tant que chargée d'études.

La formation à distance au CTES

L'organisation de la formation à distance proposée par le Centre de Télé-Enseignement des Sciences de l'université de Provence donne un premier cadre aux acteurs, cadre qui institutionnalise la formation.

Le CTES propose 14 formations du DAEU (Diplôme d'Accès aux Études Universitaires) au Master. Nous avons centré notre étude sur les diplômes de Licence et de Master. Outre la biologie et l'environnement, l'informatique, les mathématiques, la physique - chimie et la mécanique sont les filières principales. Un dispositif de formation ne se réduit pas uniquement à la plateforme. Comme nous l'avons explicité dans la partie B, un dispositif c'est « *l'organisation d'un espace, du temps, des acteurs et des objets d'une situation en vue d'objectifs précis* ». L'institution, ici la direction du CTES, organise, structure, cadre, et établit les normes, les codes. Dans ce contexte, une fois le dispositif identifié, les acteurs vont utiliser les codes appropriés dans les situations reconnues, à la fois pour agir et pour communiquer (Weber, 1913, Goffman, 1974, Winkin & Goffman, 1988).

« Chaque formation, proposée par le CTES, est composée d'Unités d'Enseignement (UE) encadrées par des équipes pédagogiques composées d'enseignants-chercheurs de l'Université de Provence »⁵⁷. Ce découpage en Unités d'Enseignement permet une grande flexibilité pour les étudiants qui ont d'autres activités. Ils peuvent ainsi choisir les UE qu'ils vont travailler suivant les années jusqu'à avoir la totalité des UE demandées. Il n'est pas rare qu'un étudiant à distance fasse une année universitaire en deux ou trois ans. Le plus souvent, les UE peuvent être obtenues par capitalisation : les modules validés sont acquis définitivement.

« Les enseignements sont organisés suivant un calendrier annuel s'étalant d'octobre à mai. Les étudiants ont, en début d'année, leur calendrier

⁵⁷ Les informations en italique sont celles du site du CTES.

de travail ; des informations concernant l'organisation de leur formation leur sont régulièrement communiquées tout au long de l'année sur la plateforme. » Tous ces renseignements, de même que les énoncés des devoirs s'adressent à tous les étudiants et ne sont pas personnalisés. Pour nous, ils ne rentrent pas dans les communications interpersonnelles ; cependant, tout problème concernant les communications pour tous va influencer les communications interpersonnelles : précision, nouveaux besoins... « *Les cours, exercices, corrigés, devoirs sont accessibles en ligne sur la plateforme. Ils peuvent être expédiés par voie postale dans certaines formations.* » Certains enseignants préfèrent que les étudiants utilisent aussi la voie postale pour rendre les devoirs, quand les documents comportent des graphes ou des dessins scannés, ils sont souvent peu lisibles.

« *Les étudiants peuvent échanger avec leurs enseignants, avec le secrétariat pédagogique ou avec d'autres étudiants dans des forums sur la plateforme.* » C'est à ce niveau que nous avons recherché les communications interpersonnelles. 180 enseignants interviennent pour 700 étudiants environ. Chaque cours a son propre forum, et les étudiants disposent en plus de deux espaces d'expression : l'espace des étudiants dans lequel ils trouvent les nouvelles et les détails administratifs et l'espace de l'association, dont les animateurs souhaitent favoriser le dialogue entre les étudiants pour lutter contre l'isolement. Les animateurs proposent des activités sociales, de découverte et culturelles durant la période d'examen à Marseille. Cette association des étudiants à distance est la seule en France.

« *Quand les éléments d'enseignement comportent des travaux pratiques, ils sont préparés pendant l'année à l'aide de documents. Ils sont effectués sous forme de stages à l'Université de Provence, en janvier et/ou en juin avant les examens.* » Les enseignants voient parfois pour la première fois leurs étudiants lors de ces travaux pratiques. Ils retrouvent alors l'organisation de l'enseignement en présentiel. Ces sessions annuelles laissent aux acteurs des souvenirs prégnants qui influent sur les représentations de la formation à distance jaugée à l'aune de ces rencontres.

« *Les examens ont lieu à Marseille, en juin pour la première session, en septembre pour la seconde.* » Les examens peuvent durer de une à trois semaines : l'association des étudiants les aide à trouver des hébergements. Cette recherche donne lieu à des échanges qui se mêlent à la préparation et l'anxiété des examens dans les forums. Les étudiants sont prévenus sur le site du CTES qu'ils devront venir à l'Université au moins deux fois dans l'année pour passer les examens semestriels. Les diplômés ont reçu une habilitation du ministère de l'Éducation Nationale. Ils ont le même niveau qu'un diplôme passé en présentiel d'ailleurs il n'est indiqué nulle part qu'ils ont été obtenus à distance. La formation à distance est donc du même niveau et se doit d'être aussi efficace que celle donnée sur site.

La présentation de cette organisation pose les cadres des échanges, et doit permettre aux étudiants d'avoir une « pré-conscience » de leur prochaine expérience de formation à distance. Ils s'attendent à avoir un calendrier avec des dates de rendus, des documents à étudier, des devoirs à rendre ; ils s'attendent à pouvoir avoir des échanges avec leurs enseignants sur les forums. Ils peuvent se construire une représentation des échanges (Moscovici, 1998, Jodelet, 1984, 1994, Abric, 2003). Certains codes implicites restent les mêmes : nous sommes dans le contexte d'une université, dans un lieu qui incite au respect de l'enseignant et du savoir (Goffman, 1979, Watzlawick & al., 1972). Mais entre les règles fournies, les codes implicites, les comportements que les étudiants vont adopter peuvent varier selon leurs codes culturels (Hall, 1971, 1984a), car les étudiants du CTES sont très hétérogènes. De même, le fait qu'ils soient presque tous adultes et en activité crée des différences de comportements avec les étudiants de formation initiale.

Les formations au CTES s'adressent particulièrement aux étudiants qui veulent préparer un diplôme universitaire français en Sciences. Les étudiants de formation continue (les deux tiers) qui veulent atteindre un niveau études pour faire évoluer leur carrière, mais aussi pour compléter leurs connaissances, n'ont pas toujours pour objectif le diplôme final. Ces formations s'adressent aussi à ceux, même s'ils ne sont pas en formation continue, qui ne peuvent pas assister régulièrement aux cours dans une université pour des raisons familiales, de santé, d'éloignement, de double cursus, ... pour les détenus, les sportifs de haut niveau, les handicapés.

« Les étudiants du CTES sont plutôt jeunes (60% ont moins de 30 ans). Ils résident dans toutes les régions de France métropolitaine (30% en Région Provence-Alpes-Côte d'Azur), dans les DOM/TOM (4%) et à l'étranger (12%) dans environ 25 pays. » Nous avons eu des contacts avec des étudiants en Angleterre, aux États-Unis, en Afrique... Le centre compte 700 inscrits, mais les inscriptions, comme nous le verrons dans l'analyse du terrain, ne correspondent pas aux étudiants réellement actifs.

Ils ont choisi le CTES parce qu'ils n'avaient pas d'autres choix pour reprendre leurs études que de se former à distance. Le CTES est pour eux le seul moyen de reprendre des études scientifiques diplômantes dans un dispositif qui leur permet de gérer deux activités. Le diplôme leur permettra de progresser sur le plan professionnel. Ils sont très attachés à cette possibilité que leur offre le CTES.

Le contexte institutionnel

Nous avons choisi, dans notre étude, de considérer le dispositif de communication de cette formation à distance comme un système complexe ouvert sur son environnement (Watzlawick, 1972, 1981, Le Moigne, 1999, 2006). Il est donc nécessaire de le replacer dans son environnement d'autant que toute précision sur le contexte permet une meilleure compréhension des données et de leur recueil.

« Pour assurer la « plausibilité » de ses données et la « crédibilité » de ses analyses, le chercheur doit Fournir tout d'abord une description minutieuse du contexte de l'action et de la définition de la situation par les acteurs. » (Charmillot & Dayer, 2007, p. 3).

Nous montrerons les relations entre le directeur et les enseignants pour comprendre les interactions possibles et leurs marges de manœuvre et leurs obligations. Les rapports hiérarchiques ou de collaboration seront vécus différemment et vont influencer sur la responsabilité plus ou moins importante des uns et des autres dans le dispositif.

Le Centre de Télé-Enseignement Scientifique de Marseille⁵⁸ fait partie de l'Université de Provence - U1. C'est un service commun qui dépend de la Présidence. Par service commun, il est entendu « mise en commun », le CTES n'a pas une fonction d'Unité de Formation et de Recherche (UFR). C'est un service qui va mettre en œuvre la politique de l'université sur le plan de l'enseignement à distance, mais le CTES n'est opérationnel que sur l'enseignement scientifique de l'Université U1. Il existe un autre centre de télé-enseignement en Lettres. Les UFR définissent les enseignements et les programmes avec ou non des modalités de télé-enseignement. S'il a des modalités de télé-enseignement, alors les UFR s'appuient sur le CTES pour mettre en œuvre les enseignements à distance du diplôme.

Une fois que l'UFR a décidé des modalités de l'enseignement à distance, le CTES « a la main ». Il s'occupe du lien avec les enseignants, avec les étudiants, de la mise en œuvre de la plateforme et de son fonctionnement. Le CTES s'occupe aussi de l'inscription dans le dispositif des étudiants. L'inscription à l'université est payée pour l'année, elle suppose que l'étudiant

⁵⁸ Tous ces renseignements sur le CTES sont repris d'une interview et des rendez-vous avec le directeur M. Garnier.

va s'inscrire à tous les cours, mais il y a un supplément de 30 euros à régler par Unité d'Enseignement. Les étudiants peuvent s'inscrire plusieurs années de suite sur la même Unité d'Enseignement. Le service technique du CTES doit veiller à ce que chaque étudiant soit inscrit dans les bons cours. Le CTES organise aussi l'envoi de cours papier pour les étudiants qui le demandent.

Les enseignants peuvent être différents pour le même diplôme, cependant le contenu, lui, reste le même s'il existe en présentiel et en formation à distance. On change juste les modalités jusqu'à l'examen qui, le plus souvent, est aussi séparé. En effet, les étudiants habitent loin, et ils sont souvent en activité. Ils doivent pouvoir prendre leurs dispositions à la fois pour demander des congés ou des visas... et cela crée des contraintes supplémentaires qui nécessitent du temps et une organisation différente.

Ces informations sont déterminantes pour les échanges et pour la motivation des acteurs. Le CTES est un service détaché des UFR, les enseignants ne sont pas les mêmes que pour les diplômes en présentiel, les diplômes sont passés séparément. Tout est pensé pour une organisation qui privilégie le bien-être des étudiants. Mais les étudiants, qui sont éloignés du campus, ont par cette configuration encore plus de mal à se sentir intégrés à l'Université. Ils sont en parallèle de l'Université, et ils demandent de la reconnaissance, par le biais de leur association. Pour eux, il existe deux mondes universitaires : celui du présentiel, celui de la distance.

Il n'existe pas de rapport hiérarchique entre le directeur du CTES et les enseignants. Les enseignants se gèrent eux-mêmes. La direction du CTES peut demander au service technique du CTES d'aider un enseignant qui oublie de mettre à jour ses cours, de les rendre lisibles pour les étudiants (lisibles dans le sens « que l'on peut voir » puisqu'un document peut être enregistré sur la plateforme tout en restant invisible pour un certain public).

Mais le directeur a surtout une fonction d'animation dans le dispositif. Le directeur du CTES coordonne, anime, régule les relations entre les étudiants et les enseignants. S'il y a des retards d'envoi, des problèmes, les étudiants interpellent le directeur qui retraduit la demande en « *termes universitaires* » à l'enseignant. Il nous précise qu'il peut jouer les médiateurs lorsqu'il reçoit des mails des étudiants dont il considère le vocabulaire comme déplacé, il préfère appeler l'enseignant et discuter de vive voix, sans transmettre le mail initial, pour ne pas compliquer les futurs échanges :

« Mais quand cela m'est adressé, moi, je ne transfère pas le mail que je reçois, je le mets de côté, je prends mon téléphone et je me dis : « Est-ce qu'il n'y a pas un problème ? Est-ce qu'on ne pourrait pas améliorer telle ou telle chose ? » (Extrait de l'interview de M. Garnier)

Le rôle du directeur par rapport à l'enseignant est de trois types. Il peut lui permettre de bénéficier de ressources précises (demander une assistance

aux services techniques). Il peut accompagner l'enseignant pour des nouveautés en termes de pédagogie, du fait de l'enseignement à distance, il le rassure, il l'accompagne. Le directeur du CTES a aussi le rôle de signaler à l'enseignant les problèmes avec les étudiants et de discuter avec lui sur les façons de les résoudre. Mais il n'est pas son supérieur hiérarchique et ne peut pas évaluer son travail. D'ailleurs, ce sont les UFR qui recrutent les enseignants. Elles mettent en place les grilles d'enseignement dans lesquelles sont mis en évidence les cours de type « à distance ». Les enseignants s'inscrivent sur la grille d'enseignement qui est ensuite validée par l'UFR.

Dans la réalité, tout dépend s'il y a de la place ou non. S'il y a déjà quelqu'un sur les heures à distance, les enseignants peuvent s'entendre entre eux. Les enseignants peuvent aussi venir voir le directeur du CTES pour demander si quelques heures ne sont pas encore pourvues.

Le directeur peut aussi donner son avis sur des cas litigieux. Lors du renouvellement d'un enseignant, parce que quelqu'un est parti à la retraite ou qu'il a changé d'université ou qu'il ne veut plus faire d'enseignement à distance, l'équipe enseignante peut ne pas être d'accord avec le choix d'un postulant. Le directeur du CTES joue alors un rôle d'animation dans ce recrutement. Il ne va pas recruter un postulant mais il va tenter de trouver, avec l'équipe qui doit inclure le postulant, quelqu'un qui les satisfasse, toujours avec l'aval de l'UFR.

Le choix du télé-enseignement est souvent lié à un choix volontaire basé sur des raisons variées :

- parce que les enseignants ont le goût pour cet enseignement,
- pour découvrir une nouvelle façon d'enseigner, pour la nouveauté,
- parce que cela leur laisse de la disponibilité, ils peuvent s'arranger... plus facilement à distance qu'en cours en présentiel,
- parce que cela peut correspondre à la modalité d'autres missions qu'ils ont à remplir.

Parfois les enseignants font un choix par défaut qui peut se révéler être un « bon » choix, dans lequel ils se retrouvent à l'aise.

« Il leur reste des heures de service à couvrir, ils viennent alors pour remplir leur service. Ils découvrent. Parfois seul (la peur de) l'inconnu les bloque, comme c'est nouveau, ils veulent savoir s'ils vont être accompagnés... Ils hésitent. Le manque d'heures et le service les pousse Mais ça leur donne une occasion de connaître... ils se découvrent parfois très bien en formation à distance ! » (M. Garnier)

Si nous nous basons sur le discours général, l'ensemble des enseignants de télé-enseignement trouvent des avantages à enseigner à distance. Nous avons pourtant entendu des discours différents dans les interviews. Comme

nous le verrons dans l'étude de terrain, les échanges et les obligations peuvent être trop lourds à gérer.

Les obligations des enseignants, au CTES, sont détaillées par le directeur :

- Les enseignants doivent déposer sur la plateforme des documents de cours avec des chapitres structurés dans le temps, avec un rythme donné. L'enseignant a toute latitude pour tout organiser : tout donner dès le début ou bien au pas par pas et régulièrement mettre à jour. Comme il faut aussi préparer l'envoi papier, les documents doivent être prêts dans les temps.
- Les enseignants doivent ouvrir un forum qui est nécessaire pour que les étudiants discutent entre eux et s'adressent à leur enseignant... L'interaction est réalisée par le forum et par le web mail lié à la plateforme interne à la communauté. Il a été choisi de paramétrer la messagerie « interne » à la formation. On ne peut pas renvoyer de messages à l'extérieur, ni en recevoir afin d'éviter les spams et de favoriser la confidentialité
- Les enseignants doivent déposer des devoirs sur la plateforme avec des dates de rendu des devoirs... Ils sont incités à le faire pour mettre des notes de contrôle continu.
- Les enseignants doivent fournir un corrigé sur copie et un corrigé type... Le corrigé type sera aussi envoyé par papier, si besoin (dans le cas où l'étudiant a du mal à se connecter ou s'il en a fait la demande), et pour la correction personnelle, il faudra la scanner pour la renvoyer.
- Les enseignants sont engagés, avec l'aide du service technique, à fournir des petits films de présentation de l'Unité d'Enseignement... Ils peuvent aussi faire des films du cours ou de conférence et des films sur les travaux pratiques qui présentent les appareillages pour mettre en scène les processus... Ces films peuvent un peu compenser le fait que les étudiants soient loin et leur faire gagner du temps sur les travaux pratiques de printemps qui vont arriver...
- Les enseignants doivent aussi fournir des liens sur des sites d'appui, comme celui de l'Université UNISCIEL59. Ce site collecte tout ce que les universités ont fait, c'est une vitrine de l'enseignement scientifique... Bien sûr, les enseignants peuvent aussi renvoyer les étudiants sur une conférence ou une présentation sur un site particulier.

Les obligations des enseignants sont donc bien recensées, mais les enseignants restent libres de remplir ou non leurs obligations. Le directeur du CTES ne peut être que force de propositions. C'est ce qu'il met en avant en affirmant toujours la possibilité donnée aux enseignants de se former, d'être accompagnés, de recevoir des explications et des aides ponctuelles au fur et à mesure de leurs besoins.

Pour la direction du CTES, le rôle des enseignants se limite à leurs obligations. À chacun, ensuite, de trouver sa façon de faire face au vide ou à la médiocrité des interactions. Pour le directeur, le rôle de l'enseignant est d'enseigner, la motivation est **difficile** à distance :

« En présence, ce problème est perceptible mais à distance en tous cas, moi d'où je le vois, je ne développerais pas beaucoup sur ce thème de la motivation ou de la remotivation. Il y a des enseignants qui le font, je trouve cela très bien parce que pratiquement ... le rôle c'est d'enseigner, je me suis arrêté là ! Ça me semble beaucoup plus présent quand on les voit que quand ils sont à distance » (M. Garnier)

Cependant le problème des étudiants qui ne se connectent pas ou peu, qui ne renvoient pas de devoirs est important et a déjà donné lieu à des réflexions de la part de l'équipe. C'est en effet pour cette raison que M^{me} Palmari nous avait accueillie avec un intérêt avéré pour notre sujet de thèse.

Plusieurs actions ont déjà été menées :

- Des tuteurs sont mis en place pour aider les enseignants à répondre aux étudiants. Ils ont une vision complète du cours sur lequel ils doivent intervenir (cours, forums, exercices) et interviennent dans les forums étudiants. Ce sont en général d'anciens étudiants de la filière. La logique de recrutement se base sur le fait qu'il est parfois plus facile de se comprendre de pair à pair, et qu'il peut être plus facile suivant la culture d'interroger un étudiant plutôt qu'en enseignant. Nous verrons dans les interviewes, le rapport entre les tuteurs et les enseignants ainsi que leur rôle.
- Il y a deux ans, deux tuteurs, étudiants en Master Sciences de l'éducation et/ou ingénierie pédagogique, ont eu pour tâches d'analyser la fréquentation des étudiants. Ils devaient proposer des modalités d'animation du site pour solliciter les étudiants qui avaient tendance à se décourager. Ils ont eu du mal à suivre le travail des étudiants, et leurs résultats n'ont pas pu être utilisés.

M. Garnier, qui prenait son poste en début d'année dernière, a mis au point une stratégie pour prendre en compte les problèmes des étudiants qui ne se seraient pas encore connectés trois mois après la rentrée. Elle sera effective en 2012.

« En début d'année, j'avais cette idée, que je vais essayer de reprendre l'an prochain, de collecter à la mi-décembre les étudiants qui ne sont jamais connectés. De leur envoyer un courrier, tout enseignement confondu, pour leur demander quels étaient les problèmes qu'ils rencontraient si c'était des difficultés techniques ou personnelles, tout ça ! On l'a pas fait parce qu'on a dû faire beaucoup d'autres choses en même temps mais on va essayer de s'y remettre ! » (M. Garnier)

Nous pouvons voir que la direction du CTES se préoccupe à la fois des étudiants fantômes (ceux qui ne se connectent jamais) et de la motivation des étudiants en place. Cependant, sa stratégie n'inclut pas les enseignants qui restent libres dans leurs interactions avec les étudiants. Nous verrons, dans la partie analyse du terrain que chacun d'entre eux se positionne sur cette question et sur ce qui leur semble être leur rôle face à ce problème qui peut devenir un dilemme.

Le CTES n'est pas un exemple rare de dispositif de formation à distance dont les taux d'abandon sont importants, comme nous l'avons vu dans la partie 1. Le CTES tente de mettre en place des stratégies pour y remédier et il ouvre le débat sur ce sujet. Notre étude, quant à elle, ne cherche pas à apporter de réponse globale à ce constat. Mais nous souhaitons porter un regard ciblé, qui en termes de communication, permettrait de comprendre comment et pourquoi les altérations du cycle des représentations et des communications interpersonnelles pourraient influencer les comportements des étudiants et favoriser un certain type d'abandon.

La plateforme, centre du système complexe de communication de la formation à distance est elle aussi, un composant du contexte. Son utilisation et sa fréquentation dépendent de la volonté des acteurs dans une institution où les acteurs ne sont pas soumis aux demandes explicites et au contrôle de la direction du dispositif.

La plateforme Moodle et les conditions d'échanges

L'intérêt de la plateforme technique, pour nous, est qu'elle permet de lire les communications interpersonnelles, les communications non régulées, ces « à côté », ces apartés, de les suivre à la trace. Elle fonctionne comme un « laboratoire » nous donnant à voir la nature des échanges, mais il faut compter avec les restrictions que nous imposent les espaces privés et les rôles distribués. Car il faut pouvoir accéder aux échanges pour les analyser. Nous avons pu avoir un accès à la plateforme, pour y observer les échanges, mais aussi pour contacter les étudiants et les enseignants afin de recueillir leurs représentations. Notre accès cependant n'a pas été complet car les cours des enseignants sont sous leur responsabilité et leur visite nécessite leur autorisation. Notre accès nous a permis de nous immerger dans les forums et d'étudier leur organisation.

La plateforme utilisée dans le système de communication du CTES est Moodle. Nous présenterons en premier lieu la plateforme et ses particularités, puis les possibles et les interdits qui y sont formulés. Enfin, nous présenterons les documents que nous avons pu recueillir. La plateforme, considérée comme un outil communicationnel, modifie les activités de communication. Elle amplifie la communication en offrant des outils de communication diversifiés. Elle organise les interactions en proposant des listes, des répertoires. Elle modifie les modes de production de l'information parce qu'elle oblige à passer par l'écrit (mails, messages instantanés) en cela, elle pose des contraintes sur les interactions (Agostinelli, 2001).

Mais cette plateforme définit aussi des valeurs comme nous pourrions le voir dans la partie qui explique les valeurs de ses concepteurs. Les règles et les valeurs des concepteurs devraient être mises en application sur la plateforme en utilisant les forums et les wikis comme des espaces de travail collaboratifs. La plateforme permet des actions et des collaborations, mais elle pose aussi des interdits, suivant les rôles qui y sont distribués (éditeur, enseignant, étudiant) certaines actions sont permises ou non. Les utilisateurs de leur côté, y appliquent leurs codes d'interaction, ceux qui peu à peu deviennent les codes en usage pour le groupe de travail, dans la situation vécue.

Cette plateforme de formation à distance a trois particularités :

- Elle est « open source », elle est donc gratuite par la philosophie du contexte de son développement. Une communauté de développeurs bénévoles développe et aide les nouveaux à la prise en main. « *Moodle possède une communauté d'utilisateurs vaste et variée, comprenant plus de 928717 utilisateurs enregistrés rien que sur le site « Moodle.org », parlant plus de 78 langues et provenant de 211 pays.* »⁶⁰
- La plateforme est modulable : elle peut servir aussi bien à de petites communautés qu'à de grandes institutions. Le plus souvent, les institutions qui l'utilisent y ajoutent des développements. Chaque cours a son propre espace. Chaque espace comprend un forum et des blocs dans lequel les enseignants peuvent déposer des fichiers, des vidéos, des liens vers des sites web... Les enseignants peuvent y déposer des devoirs, faire des sondages, et suivre les retours des étudiants. Une messagerie permet les échanges plus personnels.

⁶⁰ Informations du site « moodle.org »

Cependant cette courbe, qui semble faire l'unanimité chez les concepteurs et les payeurs de formation, n'est pas utilisée au CTES comme moyen de contrôle pour deux raisons. Si l'on contrôle, ce n'est pas pour le plaisir d'évaluer, il faut pouvoir agir ensuite, faire bouger les choses, impulser des changements. Or le CTES n'est pas dans une logique « répressive » envers les étudiants, ni même dans une logique de « pointage » pour des formations acquittées par des organismes payeurs qui demandent un état des connexions pour régler les frais. La seconde raison est que l'on peut se connecter sur la plateforme et faire toute autre chose sur son ordinateur ou même ailleurs durant la connexion... Et nous verrons, dans le témoignage des acteurs, que le rapport d'activité sur la plateforme ne reflète pas toujours leurs réelles activités pour le CTES, alors que tous les échanges semblent pouvoir s'organiser « au mieux » sur la plateforme.

Les particularités de la plateforme ont un revers pour son étude. En effet, chaque cours est indépendant, et comme l'enseignant est responsable de son cours, il n'est pas possible d'en avoir la vue sans son autorisation. De même, la multiplicité des points d'échanges : messageries, forums de nouvelles, forums de cours... ne favorise pas un regard global sur les échanges.

Cet état de fait a été contrebalancé par l'accueil des responsables du CTES. Le remplacement de Mme Palmari a certes retardé le premier planning de notre présence sur la plateforme de plus d'un semestre, mais ce sont des contingences qui ne sont dues qu'à des problèmes d'emploi du temps. Dès la fin de l'année passée, nous avons pu avoir la liste des étudiants qui avaient abandonné leurs études sur la plateforme, pour les contacter et leur envoyer un questionnaire ouvert. Bien sûr, une grande partie des étudiants, qui avaient abandonné, n'ont pas répondu. Pour certains, l'adresse e-mail n'était plus valide, et pour d'autres, la réponse à un questionnaire qui parle d'une période d'échec n'est pas envisageable car trop pénible. Certains encore considéraient qu'ils n'avaient pas le temps ou que ce n'était plus des questions d'actualité, qu'ils étaient passés à autre chose. Cependant nous avons pu avoir des retours signifiants pour notre étude.

L'intérêt des responsables du terrain d'accueil pour le sujet de la thèse a été important pour avoir une reconnaissance vis-à-vis des acteurs de la plateforme. En effet, nous avons été présentée sur la plateforme, aussi bien aux enseignants qu'aux étudiants, comme chargée d'études avec l'aval du nouveau directeur, M. Garnier. Il a préparé un texte de présentation, enjoignant les acteurs à répondre à nos questionnaires, et l'a déposé sur la plateforme.

De son côté, M. Charouandi, administrateur de la plateforme, nous a ouvert l'espace étudiant puis l'espace enseignant. Ayant un accès de « chargée d'études », il nous a été possible de travailler en mode « édition » donc de pouvoir enrichir la plateforme et d'y déposer des fichiers. Nous avons pu ainsi y installer un questionnaire pour les étudiants et un questionnaire pour les enseignants. M. Garnier nous a donné accès à son cours de physique. Certains en-

seignants, au fur à mesure des rencontres, ont demandé à l'administrateur de nous ouvrir leur espace de cours personnel pour que nous puissions observer les échanges dans leurs forums.

Enfin, le responsable de l'association des étudiants du CTES, M. Vala, a accepté de nous ouvrir l'espace de l'association des étudiants. Dans cet espace, les étudiants peuvent ouvrir des forums pour échanger sur tous les sujets et sur toutes leurs difficultés. L'association, comme le souligne M. Garnier, a un rôle important de régulation des échanges.

Elle a plusieurs objectifs dont certains touchent directement les interactions avec les acteurs du dispositif :

- Contribuer à favoriser le dialogue entre le CTES et la Division de l'étudiant : un travail de fond est réalisé par des visites fréquentes à la Division de l'étudiant pour rappeler l'existence des étudiants du CTES même s'ils ne fréquentent pas l'université durant l'année...
- Proposer des améliorations au CTES : une lettre a été envoyée à l'ensemble des enseignants du CTES pour leur indiquer les remarques qui ont été faites par les étudiants présents lors de l'assemblée générale de l'année dernière. Un document va être envoyé au directeur du CTES pour lister les différents points pour améliorer l'organisation des cours et de la plateforme.

Ces deux objectifs de l'association relient la motivation de l'étudiant à son intégration dans l'université. Il est à noter que les étudiants de l'association montrent ainsi, au travers du choix de ces objectifs, une cohérence avec le modèle d'abandon de Kember. Modèle (expliqué en partie 1) qui met en exergue, comme item favorisant la persévérance, les motivations intrinsèques sur lesquelles l'institution peut agir en stimulant l'intégration. L'association a un délégué par filière : celui-ci aide les étudiants à utiliser les forums, il répond à des questions, il aide les étudiants à se positionner sur le bon forum suivant les sujets. La mobilisation de l'association est très importante, son président est intégré, depuis l'an dernier, au groupe de travail concernant l'enseignement à distance commandité par la présidence de l'Université de Provence.

Les possibilités d'observation des échanges qui nous ont été offertes, n'étaient pas transversales sur toute la plateforme, mais nous avons pu avoir accès à un échantillon d'espaces dont les acteurs avaient décidé d'ouvrir leur porte à l'étude dans un mouvement de curiosité et d'intérêt pour notre recherche. La connaissance du contexte et de l'environnement du CTES, que nous avons pu construire au fur et à mesure de nos échanges avec les différents acteurs du CTES, nous a permis de schématiser le système complexe de communication du CTES, tel que nous l'exposons au chapitre suivant.

La modélisation du système complexe de communication du CTES

Le Moigne définit tout d'abord un système comme « *un objet qui, dans un environnement, doté de finalités, exerce une activité et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique* » (Le Moigne, 1990, p. 61). Cette définition s'applique bien au dispositif de communication du CTES, que nous avons défini, comme un système complexe dans la partie 2. Nous allons maintenant en construire le schéma, pas à pas, en partant de cette définition.

« un objet qui, dans un environnement...

Le système de communication du CTES, a pour environnement la faculté des sciences de St Charles à Marseille, l'Université de Provence et le ministère de l'éducation Nationale, la région Paca. Ces multiples environnements façonnent le dispositif de communication. Le CTES existe depuis 35 ans à St Charles, il y a au sein du dispositif une expérience à prendre en compte. Le Ministère pose des normes, des codes qui institutionnalisent les échanges. Enfin, la position de Marseille, près de la Méditerranée, favorise le recrutement d'étudiants du Maghreb et d'Afrique Noire qui devront venir pour les TP et les examens et qui cherchent une formation au plus près pour limiter le coût des voyages. Ces étudiants à distance ne disposent pas toujours d'Internet chez eux et les bandes passantes auxquelles ils ont accès sont basses, ils n'ont pas accès à l'ADSL.

...doté de finalités, exerce une activité ...

Le système de communication a une finalité principale : permettre aux acteurs de communiquer à distance pour se former et réussir leurs examens. Comme le CTES accueille de nombreux étudiants, qui travaillent déjà, et il prépare les autres étudiants à rentrer sur le marché du travail en leur délivrant un diplôme. Le dispositif de communication a pour finalité de permettre aux étudiants de joindre dans les meilleures conditions les enseignants, pour qu'ils puissent avoir des échanges fructueux afin de remplacer des échanges sur le campus. Le système de communication doit donc transmettre des communications, les organiser.

... et voit sa structure interne évoluer au fil du temps, sans qu'il perde pourtant son identité unique »

Le système de communication est stable, il existe sous cette forme depuis 6 ans. Pourtant chaque année, la structure interne du dispositif de communication évolue : les étudiants, les encadrants, les cours ne sont pas les mêmes. Cependant le système garde son identité.

Le Moigne (2006) considère que c'est avant tout la description d'un système, en tant qu'objet construit, qui est importante. Pour lui, c'est la fonction

même du système d'aider à la représentation de l'objet étudié. Une fois le système décrit, le chercheur peut se le représenter et donc peut réfléchir à son sujet. Mais Le Moigne ajoute que le système ne calque pas la réalité, il est le produit artificiel de l'homme qui le définit : c'est un construit artificiel du chercheur.

« Le système est un produit artificiel de l'esprit des hommes. Ce qui ne l'empêche nullement d'être un objet particulièrement utile et commode, non pas pour expliquer mais pour représenter les objets que l'homme veut connaître. » (Le Moigne, 2006, p. 75)

Nous allons, donc décrire le système de communication du CTES : cette description nous permettra d'en obtenir une modélisation, comme base de notre réflexion. Ce modèle va concrétiser une représentation des échanges de communications tels qu'ils sont voulus par l'Organisation, ce qui nous permettra de mieux comprendre, par la suite, leurs évolutions.

Nous considérons que ce système a pour composants :

- la plateforme, qui a une interface particulière et dont le support principal est l'écrit,
- les acteurs principaux (étudiants et enseignants)
- l'organisation (l'encadrement, les secrétaires administratives...),
- la culture qui imprègne le tout.

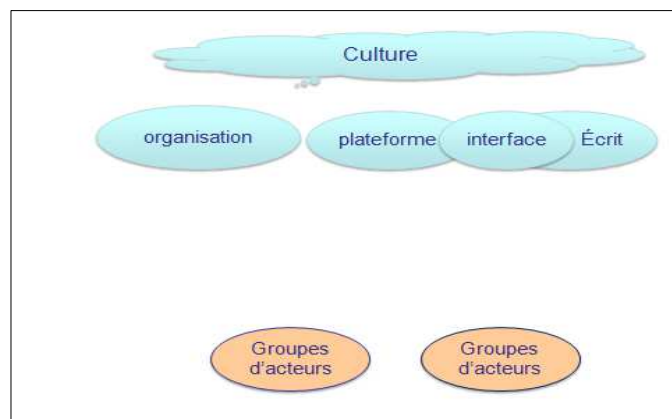


Figure 11 : Éléments du système de communication du CTES

Les relations entre les composants sont multiples :

- les règles,
- les représentations,
- les communications.

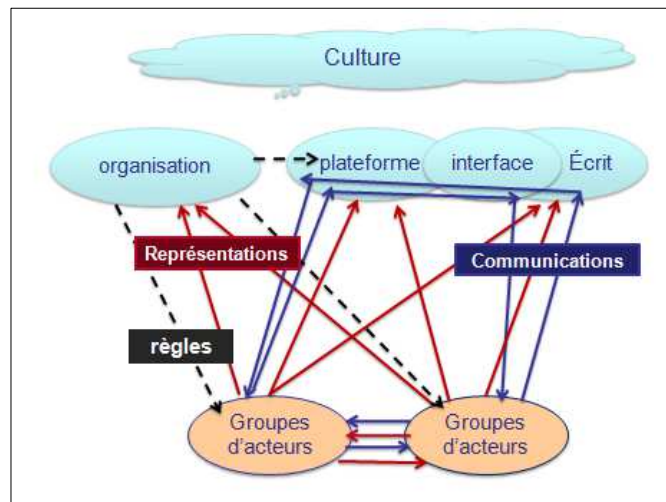


Figure 12 : Relations entre les éléments du système de communication du CTES

Les règles sont formalisées, mais il existe aussi des règles informelles. Certes, le ministère envoie des règlements, des circulaires, mais les normes des relations entre enseignants et enseignés sont aussi des normes historiques et sociales qui pré-existent dans le monde de l'Université, même si elles ne sont pas écrites sur le papier. Les représentations ne sont pas visibles directement mais elles soutiennent à la fois les communications, sans elles, point de communications possibles. Elles servent de grille de lecture aux situations puis à l'action, donc aux différentes interactions. Quant aux communications, elles sont, en grande partie, visibles sur la plateforme. La restriction s'expliquera par les autres modes de communication permis par l'Organisation.

Dans une première phase descriptive, nous ne décrivons que les communications dont les échanges sont visibles car ils laissent des traces sur la plateforme. Les changements dans les échanges de communications, intervenus durant l'année, permettront de révéler l'évolution des représentations marquant l'interdépendance entre communications et représentations. Cette interdépendance entre représentations et communications va être analysée avec le concept de prise.

La prise est au centre des relations entre les corps et les représentations, entre les engagements physiques et les énoncés, entre les matériaux et les descriptions objectivées. La prise permet une relation équilibrée entre les hommes et les choses : les hommes **ont prise sur** les objets (passif), sur leur environnement (ils agissent sur) et dans un même temps, dans l'autre sens, les objets **donnent prise** aux hommes en leur fournissant des indices, des traces,

des plis leur permettant d’agir. La prise permettra de lier les deux relations (communication et représentation) dans un contexte spécifique, dans une situation particulière, celle de l’acteur à un instant « t ».

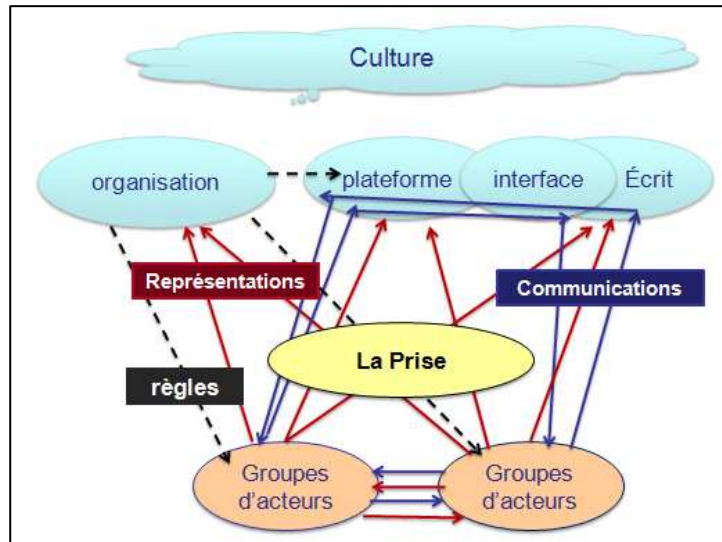


Figure 13 : Prise dans le système de communication du CTES

Quand tout se passe bien, la prise est invisible. Mais la prise permet de mettre en exergue les raisons sur lesquelles s’appuient les dissonances, qui peuvent faire évoluer les représentations. Elle est visible quand les situations sont difficiles, tendues, et que les acteurs doivent trouver d’autres solutions pour avancer. Dans les situations qui sont assez conflictuelles pour faire évoluer les éléments périphériques des représentations et parfois même le noyau central, la prise est plus prégnante.

L’étude du système par la prise permet d’étudier les relations dynamiques et rétroactives des composants, les interactions des composants du système. Cette idée de changement, de transformation (dernier item de la définition mnémotechnique des systèmes selon Le Moigne) va en effet, nous ouvrir sur l’analyse de la dynamique qui nous intéresse, celle des communications interpersonnelles et des représentations. Le Moigne (2006) explique que l’analyse de cette dynamique du changement dû à l’irréversibilité du temps, est bien celle d’un processus tel qu’il est défini par le biologiste Miller qu’il cite dans *La théorie du système général* : « tout changement dans le temps de matière, d’énergie ou d’information est un processus. ». (Miller, 1965, p. 209 cité par Le Moigne p. 90).

Le dispositif de communication de formation à distance, que nous avons choisi comme terrain, peut-être observé et analysé comme un système complexe. Comme il intègre des éléments comme le temps et l’humain, il n’est pas réductible à l’analyse, en tous cas, pas réductible à l’analyse linéaire. Il va

être étudié pour vérifier une dynamique, un changement qui fait partie intégrante de son évolution. Selon Le Moigne (1990), en effet, un système n'est pas figé, il rend compte d'un processus complexe et il évolue dans le temps offrant une ouverture indécidable. C'est donc naturellement que l'un de nos axes d'étude sera le temps ce qui introduit une incertitude et un saut dans l'analyse.

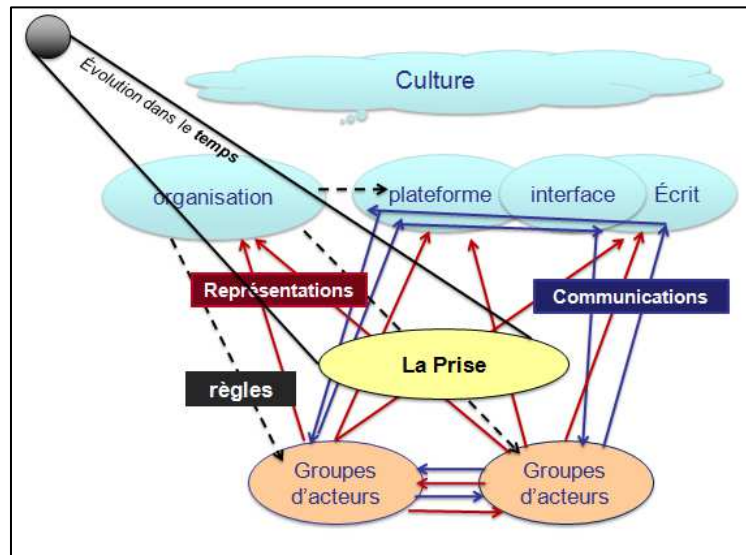


Figure 14 : Temps dans le système de communication du CTES

L'autre axe devra permettre de regarder l'évolution des éléments variables :

- Représentations,
- Communications interpersonnelles,
- Prises.

Notre analyse devra rendre compte de cette évolution, de leurs transformations, l'une à l'épreuve de l'autre, et *in fine*, de leur impact sur la prise à un instant t , puis à un instant $t+1$. Ce temps n'est pas un temps linéaire, c'est le temps des boucles des interactions, temps cyclique, mais dont nous ne pouvons étudier tous les cycles internes pour toutes les situations des différents acteurs. Nous avons donc décidé de le simplifier, pour l'étude, à sa grande circonvolution : tous les ans, lors de la rentrée Universitaire, les étudiants changent, les cours évoluent, les enseignants peuvent être différents (certains quittent le CTES, d'autres y arrivent). Et bien sûr, la plateforme est remise à zéro pour tous les forums d'échanges, les statistiques de connexion et les allers-retours des devoirs. Cette boucle d'une année est un cheminement du temps qui permet d'observer l'évolution, puisque les acteurs ont vécu un cycle complet.

Pour étudier la dynamique entre les représentations et les communications, nous nous arrêterons donc sur trois états sans cesse recommencés pour toutes les prises, mais notre étude ne nous permettra pas de tous les détailler. Il faudrait suivre au jour le jour tous les participants. Nous allons donc figer artificiellement le temps en trois états du système global :

- L'état initial « t » : celui de cette rentrée universitaire, où le dispositif de communication est proposé et les acteurs arrivent avec leurs représentations du début de formation.
- L'état en fonctionnement : les communications informelles prennent leur importance et les interactions peuvent favoriser ou non la prise. C'est l'état de transformation.
- L'état final « t + 1 » : celui de la fin de l'année universitaire les représentations finales, le dispositif tel qu'il est utilisé.

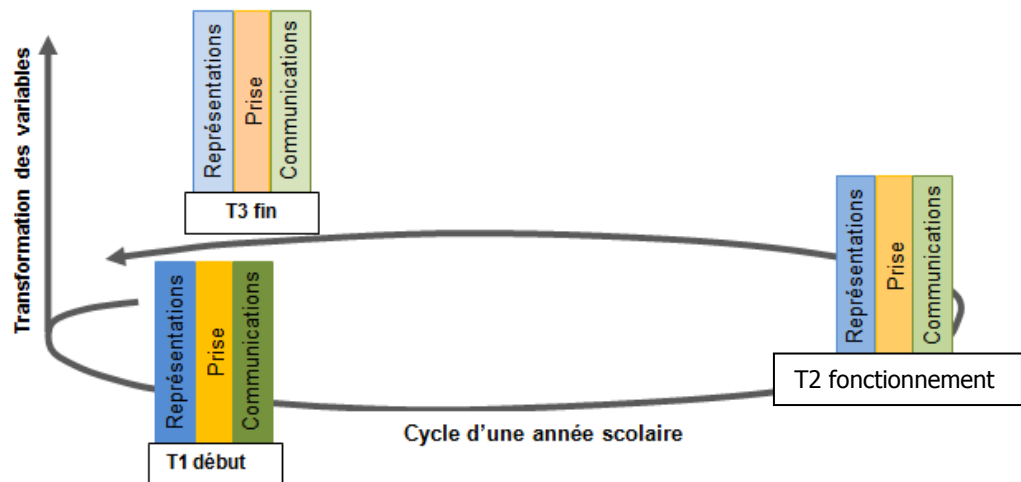


Figure 15 : Dynamique entre les représentations et les communications représentée par une évolution des variables (couleurs) dans un cycle d'une année scolaire

Pour étudier cette dynamique, dans un premier temps, nous analyserons les données récoltées sur le terrain :

- les représentations à l'instant « t »,
- les influences des représentations et des communications interpersonnelles les unes sur les autres pendant le fonctionnement du dispositif,
- les changements dans les représentations à l'instant « t+1 »
- les transformations du dispositif de communication tel qu'il est utilisé par les acteurs.

Cette partie, qui correspond à la partie 5 de notre thèse, répondra à notre deuxième hypothèse : *les interdépendances entre les représentations et les communications réalisées par la prise, dans le temps d'une année scolaire, font évoluer tout le système communicationnel*. Puis, dans la partie 6 de cette thèse, nous expliciterons ce qui s'est révélé à nous, ce qu'il est advenu de notre troisième hypothèse : *L'observation du système au niveau « élargi », c'est-à-dire « au niveau de toutes ses composantes techniques et humaines, permet de montrer les limites communicationnelles du dispositif, dont le poids de l'écrit*.

Avant de décrire les méthodes de recueil et d'analyse que nous avons utilisées, nous allons revenir sur notre positionnement méthodologique et sur notre posture vis-à-vis des objets que nous allons manipuler et des acteurs que nous allons interviewer.

Les options méthodologiques

Le positionnement du chercheur

Dans le cadre des Sciences de l'Information et de la Communication, nous nous focalisons sur les représentations des acteurs et sur les communications interpersonnelles pour tenter de comprendre leur dynamique dans le temps. Nous avons, pour théorie centrale, la théorie pragmatique de la communication de Palo Alto qui nous engage à prendre en compte la complexité des situations d'interaction et le contexte dans lequel elles se déroulent. Cette théorie nous positionne à la fois dans le constructivisme social et culturel et dans la systémique.

Nous nous appuyons sur l'hypothèse ontologique « relativiste » de réalités construites par les acteurs en situation (Le Moigne, 1995), inexistantes en dehors d'eux. Selon cette hypothèse, la nature de la connaissance de notre objet n'est pas la réalité de cet objet mais une réalité dans ce contexte, dans cette situation et pour ces acteurs en interaction. Puisque le sens n'est pas donné à l'avance et que la réalité du monde est différente pour chacun d'entre nous. Nous pourrions donc entendre des témoignages différents sur le même phénomène sans pour autant les considérer comme contradictoires mais plutôt comme complémentaires en considérant le contexte de la situation pour chacun des acteurs, en y incluant ses finalités.

Nous étudions les relations entre des acteurs agissants, placés dans une situation de communication donnée, et ayant l'aptitude de rendre compte eux-mêmes de leurs activités donc ayant une capacité de réflexivité. Il est important pour nous d'examiner le phénomène de la dynamique des représentations

et des communications en fonction de l'expérience des acteurs eux-mêmes. L'expérience est un des éléments du contexte relationnel de la situation vécue, elle a permis la construction des représentations, l'intégration des règles. Nous considérons que les acteurs interagissent, en connaissant les règles et les normes qu'ils ont intégrées par leurs expériences, règles dans lesquelles ils se coulent pour trouver leur propre façon d'être au monde (les types de Weber, 1913, les rôles de Goffman, 1974). Ils se servent d'un cadre lors d'une situation de communication donnée pour savoir ce qu'il faut faire et ce que l'on attend d'eux, ce qu'ils peuvent attendre des autres pour que tout se passe pour le mieux. Mais s'ils sont obligés d'utiliser un cadre « commun », pour pouvoir échanger dans une situation particulière, il n'en reste pas moins que chaque acteur a son propre cadre, dans lequel il construit sa réalité.

Posture compréhensive et interprétative

Nous voulons comprendre les faits sociaux de l'intérieur, dans une attitude empathique et compréhensive des interactions collectives. Cette attitude nous convie à prendre une certaine distance avec les sciences exactes pour suivre les deux représentants de la sociologie compréhensive, Weber et Schütz :

« M. Weber se demandait même « quels monstres on engendre » lorsqu'on copie, purement et simplement, les sciences exactes. » (Maffesoli, préface de Blin, 1995, p. II).

Weber séparait la compréhension en deux. La première : la compréhension explicative, celles des idées mathématiques, des actes rationnels. La seconde : la compréhension explicative des activités d'autrui et de la compréhension qu'il a de ses activités et de ses motivations, celle-ci ne peut pas être traduite en chiffres.

« C'est l'interprétation rationnelle par finalité [zweckrationale Deutung] qui possède le plus haut degré d'évidence. Nous appelons comportement rationnel par finalité celui qui s'oriente exclusivement d'après les moyens qu'on se représente (subjectivement) comme adéquats à des fins saisies (subjectivement) de manière univoque. Il n'y a pas que l'activité rationnelle par finalité qui nous est compréhensible : nous « comprenons » également le développement typique des affections et leurs conséquences typiques pour le comportement. » (Weber, 1913, p. 6)

Comme l'indique Weber, si la compréhension explicative est la plus facile à vivre, à ressentir, la compréhension des « affections » est aussi importante tant qu'elle peut nous éclairer sur des sentiments qui peuvent permettre de comprendre une activité :

« On peut également compter au nombre des phénomènes qui comportent une relation subjectivement significative au monde extérieur et

spécialement au comportement d'autrui, les actes émotionnels et les « états affectifs » qui sont importants, mais seulement indirectement, pour le développement d'une activité, tels le « sentiment de la dignité », l'« orgueil », l'« envie » ou la « jalousie ». » (Weber, 1913, p. 8)

Pour Schütz (Blin, 1995) la posture compréhensive part du fait que l'objet des sciences humaines est l'homme et qu'il a une particularité, contrairement aux objets des sciences de la nature : il peut produire « *du sens sur son propre être, sur son propre sens et comprend son environnement humain et matériel, son milieu environnant* ». Le chercheur, lui, a pour mission de comprendre une action qui a un sens pour l'acteur et un sens aussi pour les autres participants. Il doit en saisir les significations, par l'interprétation. C'est ce que Schütz exprimait déjà clairement dans *Le chercheur et le quotidien, phénoménologie des sciences sociales*.

« Que signifie *le monde social* pour l'acteur tel qu'on l'observe dans ce monde, et qu'a-t-il voulu signifier par son agir ? » (Schütz, 1987, p. 95)

Puisque nous nous plaçons dans une posture compréhensive et interprétative, nous ne sommes pas détachée dans notre relation aux acteurs. Nous faisons donc partie de la réalité que nous cherchons à étudier, nous sommes au cœur du processus interprétatif que nous construisons avec les acteurs.

« *...l'observateur social n'a pas la prétention à l'objectivité absolue, il n'a pas une position surplombante, il n'est pas un simple adjuvant d'un pouvoir quel qu'il soit, il est, tout simplement partie prenante de l'objet étudié...* » (Maffesoli, préface de Blin, 1995, p. I).

Nous avons négocié, avec le directeur du CTES, notre présence sur la plateforme de formation à distance. Mais cette présence n'est pas une présence qui nous engage à part entière dans le système, nous ne travaillons pas avec les acteurs, nous sommes un observateur. En tant qu'observateur, certes, nous pouvons agir sur la plateforme ; nous pouvons interagir avec les acteurs mais pas dans le groupe des acteurs. Nous n'interférons pas dans leurs interactions. Nous ne faisons pas partie du groupe, comme dans une observation participante, mais nous pouvons avoir des interactions avec des membres du groupe.

Notre place, dans le dispositif, est donc à côté des acteurs, que ce soit dans la plateforme (mais pas dans les forums) et durant les interviews. Nous n'avons pas participé à leurs activités, nous n'avons pas travaillé avec eux. Nous avons pu lire leurs communications, après coup, en asynchrone et nous avons recueilli leur questionnaire. Nous avons aussi travaillé par entretiens. Nous avons conscience que notre présence peut changer la réalité des acteurs, en effet, par nos questions nous pouvons, par exemple, les amener à se poser des questions qui ne leur étaient pas venues à l'esprit et donc à changer leurs réponses premières, si les questions avaient été formulées autrement ou dans

un sens différent. Mais les acteurs, interrogés sur leurs actions après coup, ont aussi un autre accès au sens de leurs propres actions. Ce qui correspond à la production de sens, évoqué par Schütz qui considère que dans l'action, il est plus difficile de faire preuve de réflexivité qu'a posteriori :

« Néanmoins, le sens se doit d'être entendu en tant qu'il est produit par un sujet de part en part temporalisé, ce sujet ne saurait livrer le sens de son action pendant qu'il la vit, lorsqu'il est pris dans sa durée mais uniquement lorsque celle-ci est accomplie et qu'il peut alors faire retour sur son action par un acte de réflexion, le sens d'une action est donc produit post hoc. » (Blin, 1995, p. 16).

D'un point de vue éthique, la posture compréhensive induit d'adopter un comportement empathique. Cette empathie est un élément essentiel pour ouvrir le dialogue, amener l'interviewé à se confier sans détour et pouvoir faire œuvre de compréhension.

« Plus qu'une raison a priori, il convient de mettre en œuvre une compréhension a posteriori, s'appuyant sur une description rigoureuse faite de connivence et d'empathie (Einfühlung) c'est bien cela qui est l'apport essentielle de Schutz. Cette empathie, en particulier, est d'une importance capitale. Elle nous fait entrer au cœur même de notre objet d'étude, vibrer de ses émotions, participer à ses affects, comprendre la complexe arabesque des sentiments et des interactions dont il est pétri. » (Maffesoli, préface de Blin, 1995, p. II).

Il a été important, pour nous, de nous fixer des limites et de ne pas amener les individus à dire les choses qu'ils voulaient garder pour eux ou même les amener à trahir leur pensée pour « faire plaisir ». Par contre, nous leur avons certifié l'anonymat afin de leur permettre de dire ce qu'ils pensaient et avaient vécu, sans avoir à redouter un problème avec leur hiérarchie et l'institution (pour les enseignants) ou avec leurs enseignants et l'institution (pour les étudiants).

D'un point de vue déontologique, nous nous sommes interdit de forcer les personnes à répondre à nos questions. Nous nous sommes interdit aussi de les manipuler, tout en sachant qu'il est impossible de ne pas manipuler ou influencer le comportement de l'autre.

« Comme je l'ai déjà exposé dans deux de mes livres ... quelques-unes des conséquences pratiques de cette utopie, je me contenterai ici de rappeler ceci : on ne peut pas ne pas influencer. Il est donc absurde de se demander comment il serait possible d'éviter toute influence ou manipulation : il ne nous reste plus qu'à accepter la responsabilité inéluctable de décider pour nous-mêmes de quelle manière cette loi fondamentale de la communication humaine peut-être suivie le plus

*humainement, le plus honnêtement et le plus efficacement possible. »
(Watzlawick, 1980, p. 19)*

En effet, il était plus important pour nous de savoir ce qu'ils avaient vécu et comment ils le ressentait. Postulant que la « vérité » est subjective, nous nous sommes interdit aussi de mettre les gens en contradiction avec eux-mêmes ou les uns avec les autres. Nous sommes partie du principe que les acteurs « étaient sincères » et que nous pouvions croire ce qu'ils disaient. Par contre, nous pouvions penser que leur mémoire avait oblitéré certains faits. Pour cela, il nous a fallu parfois croiser les méthodes et accepter une déperdition des données.

La recherche qualitative et la démarche émique

Nous avons rencontré notre terrain avec une posture compréhensive et nous allons appliquer une méthode qualitative de recherche à nos données. L'adjectif « qualitative » étant entendu dans deux sens, selon Paillé et Mucchielli (2010) :

- Les instruments et les méthodes sont utilisés pour recueillir des données qualitatives (témoignages, représentations...), et l'analyse de ces données se fait de manière qualitative (extraire le sens et non pas donner des pourcentages ou des statistiques).
- L'ensemble du processus de recherche est réalisé sans instruments, ni logiciels, ni situations artificielles préparées pour une expérience. La logique de recherche est celle de la proximité avec les acteurs du processus.

Pour Paillé et Mucchielli (2010), la recherche qualitative est une activité qui ne peut pas être réduite à une opération technique, avec un logiciel qui donnerait des pourcentages. Toute recherche de sens est une rencontre mystérieuse entre la sensibilité du chercheur et son expérience de recherche. Elle demande des qualités comme la curiosité, la sensibilité, l'empathie et la conscience attentive de l'autre. De plus, le chercheur doit trouver sa place dans le dispositif étudié :

« Il doit être suffisamment immergé dans le terrain pour comprendre les significations que les acteurs attachent à leur action, et suffisamment détaché pour développer une analyse permettant de rendre compte de ce qui est observé » (Groulx, 1999, p. 320)

Il est difficile de s'auto-évaluer pour savoir si nous savons trouver notre place entre empathie et analyse. Cependant nos collègues s'accordent pour dire que nous avons une empathie naturelle, empathie qui se retrouve dans nos comportements durant les cours et dont les étudiants eux-mêmes ont rendu compte durant nos années de coordination pédagogique.

En ce qui concerne notre position par rapport au terrain, notre expérience de la formation à distance à l'Université, en tant qu'enseignante, étudiante et responsable, nous a permis d'avoir la connaissance du milieu, des plateformes, du vocabulaire, du vécu des acteurs. Par contre, le fait de travailler actuellement dans une autre université et de ne pas étudier une formation à distance dans laquelle nous serions actrice, nous permet d'être détachée, d'avoir un certain recul pour être observateur. Cependant il serait utopique de croire que l'analyse peut être complètement détachée de l'analyste. Tout d'abord parce que l'analyste a un projet qui l'occupe. Cette finalité le pousse, oriente à la fois son esprit et sa recherche de formes quand il reconnaît les types de situations qui vont lui permettre de construire son sens. Il va choisir des formes, rapprocher des indices, faire des recoupements qui lui sont propres. Sa compréhension des phénomènes est subjective car il est impossible d'embrasser toutes les données. Par exemple, pour nous, l'effet de générations, les déterminants sociaux, les classes sociales, les enjeux de pouvoir, ne rentrent pas dans notre analyse.

« Le sens n'est jamais définitivement donné, l'événement en tant que tel n'est pas chargé d'un sens clair, unidimensionnel et évident pour tout observateur. De la même façon, un projet de compréhension n'est jamais neutre, désintéressé et impersonnel. » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 50)

Nous devons avoir à l'esprit que l'analyste est aussi un être humain, il expérimente ses situations (les rencontres...), raconte l'évènement, l'analyse puis va présenter cette analyse. Toute cette réflexion et ces actions sont ancrées dans le contexte de la situation mais aussi dans le corps et l'esprit du chercheur qui vont moduler le contexte : sa perception des choses, son expérience antérieure, ses projets. Et, comme le soulignent Paillé et Mucchielli (2010), cette position face au terrain va aussi dépendre du contexte personnel, professionnel, social et culturel du chercheur. Toute recherche sociale se fait dans un laboratoire, dans un groupe de chercheur défini, à une époque donnée et dans une spécialité et même dans une culture qui est propre au chercheur et à son laboratoire d'accueil. Cette multiplicité de contextes superposés font de la connaissance du chercheur une connaissance de groupe et non pas simplement du chercheur qui analyse.

« ...une situation n'est jamais étudiée en vase clos et en l'absence de toute sensibilité contextuelle. Celui qui parle doit occuper une position, sans quoi la connaissance ne possède pas de centre et perd une partie de sa validité. Un savoir désincarné est un savoir inutilisable car il ne peut être rapporté à aucun contexte signifiant : il n'y a de savoir que situé. » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 71).

Nous avons pris conscience de la subjectivité de notre analyse, et des difficultés à tenir une posture compréhensive et interprétative tout au long de l'analyse. Cette prise de conscience a été comme un aiguillon, qui nous a rap-

pelé qu'un chercheur doit toujours penser à représenter le point de vue émique dans son étude. « *L'émic est (...) centré sur le recueil des significations culturelles autochtones, liées au point de vue des acteurs...* » (De Sardan, 1998, p. 153). Selon De Sardan, ce point de vue peut s'entendre suivant quatre niveaux superposés, mobilisés selon les contextes ou les auteurs.

1. Émic, comme discours, peut renvoyer aux propos des sujets, des informateurs. Il s'agit alors de données discursives, produites par les interactions entre le chercheur et les acteurs sociaux qu'il étudie, et recueillies par lui, sous forme de corpus. Nous sommes dans le registre de l'exprimé.

2. Émic, comme représentations, peut renvoyer aux représentations des sujets, dans un sens anthropologique assez proche du sens de « représentation sociales » en psychologie sociale. Il s'agit alors de notions, concepts et conceptions locales, ou schémas d'interprétation, au sein d'une culture donnée. Nous sommes dans le registre de l'exprimable.

3. Émic, comme code, peut renvoyer à des codes censés être sous-jacents aux discours et comportements, à une sorte de « grammaire culturelle » les générant. Il s'agit alors de cette maîtrise inconsciente d'une culture qui permet d'agir ou de penser « comme un indigène » (qu'on en soit un ou pas). Nous sommes dans le registre du latent. Les codes latents encadrent les représentations exprimables.

4. Émic, comme structure, peut renvoyer à des structures cognitives au principe des façons de penser et des façons d'agir. Nous sommes dans le registre du postulé.

Les deux premiers niveaux (discours et représentations) sont directement liés aux acteurs alors que les niveaux 3 et 4 (codes et structures) sont observables par le chercheur. Ils rappellent la technique de Watzlawick qui réclame l'observation des acteurs pour discerner leur code communication et la structure de leurs interactions et de leurs groupes. Weber (1913), père de la posture compréhensive, est souvent considéré comme le père conceptuel de la démarche émique (De Sardan, 1998) mais il faut le comprendre par rapport à la recherche de sens des actions des acteurs.

Pour Weber, c'est en effet au chercheur, au travers du discours des acteurs d'approcher le sens des actions par une posture et une écoute empathique.

Dans la première partie de notre étude des données du terrain pour la collecte des représentations, comme dans l'exploitation de la grille du canevas analytique que nous utiliserons pour l'analyse générale, notre démarche sera toujours soutenue par le point de vue des acteurs. Si les méthodes de recueil et la grille de travail permettent le découpage, le cadrage, le classement des

idées, pour prendre du recul et servir l'objectif du chercheur, elles permettent aussi de mettre en perspective l'expérience personnelle des acteurs et leur expérience collective partagée. Cette phase de construction, pour dégager la logique du phénomène étudié, phase durant laquelle le chercheur s'approprie le point de vue des acteurs pour fonder sa propre réflexion, ne peut rompre avec l'authenticité du terrain. Il sera donc nécessaire d'envisager une validation par le terrain a posteriori, durant l'explicitation de l'analyse.

« Le recours au témoignage et à l'appui sur les incidents restent néanmoins incontournables, (...) Cela va lui permettre de vérifier jusqu'à quel point la trame dégagée reste en prise avec la logique des acteurs telle que représentée par les témoignages recueillis ou les comportements consignés. » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 280).

Pour appliquer cette recommandation, nous avons choisi d'émailler nos réflexions de témoignages des acteurs, au fur et à mesure de l'explicitation des résultats. Ces lignes de comparaison entre la logique du chercheur et les témoignages ne seront pas obligatoirement parallèles, le terrain pourra souligner, recouper ou parfois s'opposer ou contredire l'analyse... une seule obligation pour le chercheur, rendre compte de ces témoignages (Paillé & Mucchielli, 2010).

Nous allons maintenant présenter les méthodes qui nous ont permis de collecter les représentations et d'analyser la dynamique entre représentations et communications interpersonnelles.

Le recueil des données

Le recueil des données a été organisé en 5 séquences :

- une partie observation des traces sur la plateforme, et recueil des documents existants (comptes rendus, site CTES, forums des étudiants) nous a donné une vision globale des échanges sur la plateforme et de son organisation. Cette observation nous a permis d'enrichir la présentation du contexte et de l'environnement du système de communication CTES que nous venons de détailler dans le chapitre « Le contexte et la modélisation du système de communication du CTES ». Elle nous a permis de dégager des informations qui nous ont servi à illustrer les parties 5 et 6 d'analyse du terrain, mais elle ne fera pas l'objet d'une partie à part.
- les interviews des enseignants ont été réalisées en entretiens semi-directifs : le guide d'entretien est proposé en annexe. Le directeur, qui est un enseignant du CTES a été aussi interrogé. Quelques étudiants ont souhaité aussi nous rencontrer, dans le cadre d'entretiens libres. Les données recueillies lors de tous ces entretiens, nous ont permis de comprendre les mode d'interaction entre les acteurs et d'illustrer les

parties 5 et 6 par leurs témoignages. Elles ne feront pas l'objet d'une partie à part.

- les mails des étudiants ayant abandonné nous ont fourni de la même manière des témoignages qui ont permis d'éclairer les propos de cette thèse. Comme les interviews, ils ne font pas l'objet d'une partie à part, mais nous les retrouvons tout au long des parties 5 et 6.
- le recueil des représentations des étudiants et des enseignants s'est réalisé sous forme de questionnaires envoyés par mail ou donnés en face à face. Ses questionnaires ont demandé une grande vigilance méthodologique qui a débouché sur l'utilisation de deux méthodes de recueil (méthode par évocation hiérarchisée et par catégorisation). que nous avons dû croiser ultérieurement. Pour recueillir ces représentations, objets délicats, qui demandent un savoir-faire méthodologique, nous avons préféré procéder à un pré-terrain pour tester les méthodes et nos outils.

Nous allons détailler les données recueillies, avant d'explicitier le traitement particulier des questionnaires des méthodes de recueil des représentations.

Les traces écrites

Nous ne pouvons pas avoir accès directement aux communications interpersonnelles. Les communications interpersonnelles se font en grande partie dans les messageries personnelles (celle de la plateforme) ou les messageries privées (en dehors de la plateforme). Certains étudiants nous ont fait copie de quelques échanges avec des enseignants mais ils sont en minorité. Notre position de chercheur, non participatif, ne nous a pas permis d'avoir une relation avec les étudiants qui puisse s'établir sur la confiance dans la durée. Cependant, nous avons obtenu 2 sources de recueil d'informations sur les communications interpersonnelles, des documents déjà rédigés et des témoignages écrits qui nous ont été envoyés. Voici la liste des traces écrites :

- Le recueil des échanges sur les forums nous a permis de nous renseigner sur les communications entre les acteurs. Sur les différents forums qui nous sont ouverts, nous pouvons en effet, retrouver des échanges dont le thème sont les communications, leurs fréquences, leur qualité... Ces traces des communications sont aussi les traces des représentations qui s'échangent, se construisent, se transforment (Moscovici, 1989, 1998), car elles fournissent des renseignements importants sur les représentations des rédacteurs.
- L'association des étudiants a mis à notre disposition les réponses à son questionnaire de l'année dernière (mis en annexe, il reflète certaines limites que nous avons soulevés) et les comptes-rendus de ses deux dernières assemblées générales : documents dans lesquels les étudiants s'expriment.

- Des étudiants, ayant abandonné la formation, nous ont envoyé des mails nous racontant leur expérience au CTES.
- La question ouverte que nous avons ajoutée aux questionnaires sur les représentations nous a permis, elle-aussi, de recueillir des témoignages directs sur les échanges.

L'invitation s'exprimer librement, lors des questionnaires, a surtout servi aux étudiants, les enseignants n'ont pas répondu à cette première invitation. Nous avons donc décidé de recueillir leur témoignage par entretien.

Les entretiens

Nous avons besoin du point de vue des enseignants sur les communications interpersonnelles sur la plateforme en parallèle de celui des étudiants qui l'avait exprimé dans les mails. Quand nous avons commencé à contacter des enseignants, plus de la moitié d'entre eux ne s'étaient pas connectés depuis plus de 100 jours. Certains avaient déjà terminé leur UE, mais la participation générale n'était pas très active. Par exemple, dans l'espace de communication des enseignants, 8 messages seulement avaient été échangés dans l'année. Comme nous ne pouvions pas avoir un accès complet sur la plateforme, de par son organisation mais aussi pour le respect de la confidentialité des échanges dans les espaces privés, nous avons décidé d'aller au devant des enseignants.

Nous avons donc envoyé des mails aux enseignants sur la plateforme pour leur demander un rendez-vous. Mais il n'a pas été facile de les contacter, puisqu'ils se connectent très peu sur la plateforme et qu'il n'existe pas de liste des mails externes des enseignants. Il fallait donc trouver une autre solution. La plateforme bloque les échanges avec l'extérieur, certains enseignants mettent leur adresse externe (professionnelle) sur leur profil ce qui permet aux étudiants de les joindre directement et d'avoir une réponse plus rapide. Nous avons donc suivi le même chemin. Nous avons ouvert les profils des enseignants un à un, pour trouver des adresses externes et contacter des enseignants hors plateforme : 11 enseignants ont répondu à notre demande d'interview. Nous avons pu les rencontrer sur leur lieu de travail, dans plusieurs sites de l'université de Provence. Les interviews ont duré entre trois quart d'heure et une heure et demie. Les enseignants nous ont permis de les enregistrer pour garder une trace que nous pouvions retranscrire au plus près de leurs idées. Nous leur avons garanti l'anonymat comme pour tous les acteurs rencontrés. Nous nous sommes servie d'un guide pour préparer des entretiens dont les questions sont en majorité ouvertes. Nous avons laissé les enseignants s'exprimer. Quand un enseignant racontait son expérience, nous ne l'avons pas guidé. Nous avons vérifié si tous les sujets avaient été abordés, en revenant sur les questions non posées à la fin de l'entretien. Dans le cas où l'enseignant terminait son idée sans rebondir, nous nous sommes servie aussi des questions.

Nous ne pouvons pas éluder le fait que la majorité des enseignants, qui ont répondu, ont mobilisé de leur temps parce que le sujet de la formation à distance les intéressait et qu'ils s'y sentaient à l'aise : ce qui sera, bien sûr, un biais supplémentaire à l'étude. Nous n'avons pas pu avoir de contact avec des enseignants qui font de la formation à distance par choix « contraint » et qui prennent leur rôle dans l'enseignement à distance avec *légèreté*⁶²... Pourtant, nous avons eu des témoignages dans ce sens à la fois des étudiants et des enseignants que nous avons rencontrés.

Le matériau concernant les communications et les échanges sur la plateforme devait être mis en parallèle de celui concernant les représentations pour pouvoir analyser la dynamique des changements sur les deux objets. Le recueil des représentations demandait un traitement à part, puisque les représentations, objets de l'esprit, ne se laissent pas observer directement et que leur structure est essentielle à définir. Nous avons donc dû employer des méthodes de recueil appropriées qui nous ont demandé un apprentissage aussi bien dans la construction des questionnaires que dans leur traitement. Nous avons donc jugé nécessaire d'avoir recours à une phase de pré-terrain pour tester les deux méthodes.

Les questionnaires sur les représentations

Il était essentiel pour nous de construire les images des représentations des acteurs en début et en fin de formation. En effet, les représentations des individus sont ancrées en eux. Elles n'évoluent que si les individus sont confrontés à un problème (Moscovici, 1989, 1998, Abric, 1996, 2001, 2003), une situation qui fait que la réalité ne correspond pas à leur représentation de la situation telle qu'elle devrait être (Bessy & Chateauraynaud, 1995).

Ainsi que nous l'avons expliquée en partie 3, une représentation sociale est formée d'éléments forts dans le noyau central et d'éléments moins importants qui sont répartis dans des zones secondaires. Ceux-ci peuvent former une périphérie jouant le rôle de protection du noyau central : quand la réalité s'avère en désaccord avec la représentation, ce sont les éléments périphériques qui se modifient plus ou moins afin de s'adapter à la nouveauté, et de préserver l'intégrité de la base de la représentation en la rationalisant notamment (Flament, 1989, 2001a). Il faut donc un désaccord important entre la re-

⁶² Le mot est tiré d'un témoignage d'un enseignant interviewé.

présentation et la réalité pour que le noyau central de la représentation évolue, et dans ce cas, c'est toute la représentation qui change (Abric, 2003).

Nous postulons donc que l'étude des représentations des étudiants, en ce qui concerne la plateforme et les communications avec les enseignants, faite en miroir de l'étude des représentations des enseignants, en ce qui concerne les mêmes thèmes, soient la plateforme et les communications avec les étudiants, peut nous dévoiler en partie le sens de leurs interactions. De plus, si les représentations engendrent des attentes différentes, qui marquent les pratiques des acteurs, alors elles peuvent aussi nous aider à comprendre l'évolution de leurs pratiques. Les représentations sont donc un objet d'étude intéressant pour deux raisons. Elles constituent la base des comportements et leur modification est un indice important d'une situation problématique qui a été vécue. L'étude des représentations est aussi nécessaire pour envisager des changements dans un dispositif, si ces changements doivent apporter des modifications dans les pratiques des individus.

« En somme, tout laisserait ici supposer que les représentations sociales doivent être étudiées comme constituant le soubassement des rapports plus ou moins fixes entre les individus et les sociétés. Leur étude, leur identification et explication, serait alors une condition préliminaire à un projet de modification portant sur les pratiques des individus. » (Dantier, 2003, p. 37).

Notre objectif était multiple :

- Vis-à-vis des nouveaux étudiants, construire des matrices graphiques de leurs représentations de la formation à distance, du rôle de l'enseignant, de la plateforme, de leur possibilité d'intégration au CTES. Ces matrices représentant leurs attentes, formalisant les règles qu'ils pensent être adaptées pour vivre et comprendre les situations sur la plateforme.
- Construire les mêmes matrices quand les étudiants ont déjà une année au moins de formation à distance.
- Faire la comparaison avec les premières matrices, pour étudier les changements de représentations.
- Pour les enseignants, construire les matrices de leurs représentations de leur rôle d'enseignant sur la plateforme, de la formation à distance et de la plateforme elle-même, en tant qu'outil communicationnel.
- Comparer les représentations des acteurs.

Pour prendre en compte les représentations en restant le plus objectif possible, il est important de s'appuyer sur des méthodes reconnues. Nous avons donc choisi de travailler avec deux méthodes présentées par Abric (2007), dans son ouvrage *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Nous avons déjà rencontré Abric, en partie 3, dans le cadre de la théorie du noyau

central des représentations sociales. En adoptant la théorie du noyau central constituant et organisant, la méthodologie oblige à chercher « avant toute chose » les éléments de ce noyau central de la représentation car la liste des éléments ne suffit pas à connaître la représentation. En effet, les mêmes éléments peuvent, suivant leur organisation, dire des choses différentes... c'est pourquoi il est important d'utiliser une approche multi-méthodique pour fonder la valeur des résultats et garantir la réalité du noyau central. Nous nous sommes donc servie de deux méthodes présentées, par Abric (2007), la méthode **de l'évocation hiérarchisée** dans un premier temps, puis la méthode des **questionnaires de caractérisation**. Nous avons étudié une petite population, et si nous n'avions eu qu'un seul traitement possible, sa validité aurait été réduite. Mais le croisement des deux méthodes par questionnaires nous permet de nous approcher au mieux de la représentation à évaluer.

Nous allons détailler ci-dessous les deux méthodes d'étude des représentations. Ces deux méthodes par **évocation hiérarchisée** et **par caractérisation** nous ont obligée à construire des questionnaires de deux types différents (un pour chaque méthode) et des outils d'analyse (différents aussi pour chacune des méthodes) afin de réaliser les images finales des représentations. Ces deux types de questionnaires ont dû être affinés, et il a fallu valider les méthodes de regroupement et les formules de calcul. Nous sommes passée pour faire ces différents tests, par une phase d'étude de pré-terrain.

L'étude sur pré-terrain a été réalisée avec des étudiants du Master à distance Veille Technologique de l'Université Paul Cézanne :

- 22 étudiants en début de première année,
- 19 étudiants de seconde année.

Nous avons questionné les étudiants du Master Sciences de l'Information et des Systèmes, spécialité Veille et Technologie et Innovation (V.T.I.) car nous n'avions pas encore, à cette période, accès à la plateforme du CTES. De plus, il était important d'établir les procédures de recueil et d'avoir un retour quant à la compréhension de nos questionnaires avec des étudiants dans un contexte semblable : enseignement à distance à l'université Aix-Marseille, même niveau de diplôme, mixité sociale et culturelle comparables pour un plus petit effectif. Nous ne voulions pas, non plus, envoyer trop de questionnaires aux mêmes étudiants (ceux du CTES) la même année, par peur de les ennuyer et de ne plus obtenir de réponses pour l'étude finale. De plus, les responsables du Master V.T.I. s'étaient proposés pour envoyer les questionnaires directement aux étudiants, ce qui était un atout important pour être sûre de pouvoir avoir des retours rapides et assez importants pour le test.

Pour l'étude finale, le recueil des questionnaires a été effectué à deux périodes, sur une durée de 2 mois. Au départ malgré la présentation de notre travail par M. Garnier sur le site, nous n'avions que très peu de réponses. Nous avons dû « engager » le plus souvent la discussion avec des étudiants pour

avoir enfin des retours : il fallait pouvoir les mobiliser. Nous avons joué sur l'esprit corps, pour avoir des réponses, en nous présentant sous notre statut d' « étudiante ». Une étudiante en thèse qui avait besoin pour réaliser cette étude de leur vision des choses. Nous avons donc passé du temps, connectée sur la plateforme, pour « attraper » par message instantané des acteurs que l'on pouvait voir se connecter en direct. Puis il a fallu compter avec le temps de retour des questionnaires et l'emploi du temps des acteurs. De nombreuses relances ont été nécessaires une fois le contact établi. Parfois les étudiants demandaient un répit pour l'envoi car ils avaient un travail important à traiter, mais ils promettaient d'envoyer le questionnaire. Des nouvelles relances étaient nécessaires. Deux questionnaires sont arrivés trop tard, ils n'ont pas été traités car les images étaient déjà réalisées. Les étudiants de fin d'année ont été les plus durs à joindre à distance. Des questionnaires ont pu être réalisés directement avec eux sur le campus de St Charles quand ils sont venus aux examens finaux. Nous nous étions installée dans la cafétéria, avec une pancarte invitant les étudiants du CTES à nous rejoindre pour un café.

méthode évocation hiérarchisée	
21	enseignants
48	étudiants "t"
44	étudiants "t+1"
méthode caractérisation	
21	enseignants
45	étudiants "t"
42	étudiants "t+1"

Figure 16 : Retour des questionnaires sur les représentations

Une fois les questionnaires revenus, les deux traitements ont été réalisés. Chaque questionnaire comportait plusieurs thèmes, comme la formation à distance, les échanges, le rôle des enseignants.

Les méthodes d'étude des représentations illustrées

Nous allons suivre, pour illustrer les méthodes, le thème « **formation à distance** », pour les **étudiants ayant étudié plus d'un an en formation à distance, donc les « t+1 »**.

La méthode de l'évocation hiérarchisée

La méthode de l'évocation hiérarchisée est performante pour recueillir et structurer les éléments des représentations. Cependant nous avons essayé de circonscrire ses limites, qui restent réelles comme pour toute méthode.

Il s'agit d'une méthode de recueil en deux temps :

- L'association libre : demander au sujet de produire un certain nombre de mots ou expressions qui lui viennent à l'esprit à partir d'un mot inducteur.
- La hiérarchisation : faire classer les productions en fonction de l'importance accordée à chaque terme.

L'association libre permet d'accéder rapidement aux éléments qui constituent l'univers sémantique du terme ou de l'objet à étudier. Elle permet aussi l'actualisation d'éléments implicites ou latents qui seraient plus difficiles à extraire d'un entretien ou d'un questionnaire. Elle nous donne le premier indicateur quantitatif, la saillance de l'objet par sa **fréquence d'apparition**. La fréquence d'apparition est déductible de la libre association, mais la hiérarchisation permet d'obtenir le second indicateur quantitatif : **le score d'importance** accordé à un élément par les sujets. Ce score permet de calculer l'importance d'un élément dans la représentation globale, quand on additionne toutes les réponses de tous les questionnaires sur le même thème. Un élément peu cité mais avec une forte importance dans chaque citation, peut avoir un score supérieur à un autre plus souvent cité mais avec une faible importance.

Le croisement de la fréquence d'un élément et son importance vont permettre la construction d'un tableau d'analyse :

		Importance	
		Grande	faible
Fréquence	Forte	CASE 1 Zone du noyau	CASE 2 1ère périphérie
	Faible	CASE 3 Éléments contrastés	CASE 4 2 ^{ème} périphérie

Figure 17 ; Analyse des évocations hiérarchisées - J.-C. Abric

- Case 1 : les éléments très fréquents et très importants : zone du noyau central.
- Case 2 : les éléments périphériques les plus importants.
- Case 3 : les thèmes sont énoncés par peu de personnes mais elles les trouvent très importants : zone des éléments contrastés. Cette configuration peut révéler la présence d'un sous-groupe minoritaire dont le noyau central peut être constitué d'éléments de cette case.
- Case 4 : les éléments peu présents et peu importants.

Cette méthode permet de visualiser la structure de la représentation en organisant les éléments qui la composent et d'en avoir ainsi une image « réelle ». Cependant la structure obtenue peut se révéler incomplète car l'étude des représentations se réalise à partir de paroles des individus ou des groupes, « ce que les gens pensent de... ». Or il n'est pas possible d'être sûr de la véracité et de complétude de leurs dires. Puisque cette méthode ne s'appuie pas sur des propositions du chercheur mais sur l'évocation des acteurs, elle est plus facilement soumise à des tensions psychologiques dues à l'image renvoyée par les acteurs qui peuvent, par exemple, avoir peur de donner des réponses considérées comme choquantes. Ainsi certains éléments qui devraient apparaître dans la représentation peuvent rester cachés.

D'une part, certains éléments fonctionnels ne sont pas activés parce qu'ils « *ne sont pas utiles ou pertinents dans un contexte donné* ». D'autre part, dans certains contextes ou pour certains sujets, les individus interrogés ne vont pas tout dire, ils vont laisser des éléments non-exprimables dans l'ombre parce que ces éléments vont à l'encontre « *des valeurs morales ou des normes valorisées par le groupe.* » (Abric, 2003, p. 63.⁶³) : ces derniers éléments contre-normatifs constituent une zone muette. Comme nous travaillons sur un objet subjectif, nous n'avons pas d'autre choix que d'accepter la limite de cette technique. Cependant nous pouvons tenter de minimiser l'impact de la norme pour dévoiler la zone muette.

⁶³ J-C. Abric, citant Guimelli et Deschamps, 2000

Pour faire apparaître les éléments cachés de la zone muette dans les questionnaires, il est important de baisser la pression normative sur les individus interrogés. Pour ce faire, nous nous sommes tournés vers M. Abric pour lui demander son avis. Il nous a conseillé de réduire la pression normative de deux façons. Tout d’abord, en nous présentant comme étudiante, et non pas comme enseignante, ôtant ainsi les références « pro-normatives » visant à être bien vu par les instances de références. Et ensuite, en explicitant que le traitement serait anonyme et que, même dans les explications lors de la rédaction de la thèse, aucun nom ne serait donné, que tout se ferait par rapport à des acteurs « numérotés » mais non « nommés ». Pour plus de transparence envers les acteurs, les questionnaires étaient directement envoyés sur notre adresse e-mail personnelle, sans transiter sur la plateforme et sans être visibles par l’institution de référence, ni les enseignants. Certains étudiants nous ont même appelée pour vérifier l’organisation du traitement et la possibilité de dire tout, sans être sanctionné d’aucune manière que ce soit. Il était donc important de bien préciser ce fait pour avoir accès à la globalité de la représentation.

Nous avons donc bien pris en compte le phénomène de la zone muette, nous en comprenons le biais qu’il faut accepter, et nous avons mis en place les conseils de M. Abric pour y remédier au mieux de nos capacités.

Nous allons présenter ci-dessous l’illustration, pas à pas, du traitement des questionnaires de la méthode par évocation hiérarchisée jusqu’à la réalisation du tableau. L’étudiant écrit, sur le questionnaire, les mots qui lui viennent à l’esprit. Puis, il les classe par ordre d’importance de 1 à 5. Il renouvelle ce travail pour tous les thèmes.

<p>Thème 1</p> <p>1 – 1 : Lorsque vous entendez l’expression « Formation à distance », quels sont les 5 mots ou expressions qui vous viennent spontanément à l’esprit ?</p> <ul style="list-style-type: none">• libre d’étudier et travailler en même temps (5)• gestion du temps (2)• apprendre à s’organiser (3)• rigueur (1)• étudier à son rythme (4) <p>1 – 2 : Maintenant classez-les dans l’ordre d’importance que vous leur accordez. Le chiffre 1 étant le plus important, puis le chiffre 2 et ainsi de suite par ordre d’importance décroissante jusqu’à 5. Ajoutez le chiffre derrière le mot, sans reclasser les mots dans la liste d’origine.</p>

Figure 18 : Exemple de la réponse d'un étudiant à l'évocation hiérarchisée

Les réponses de tous les étudiants de plus d'un an de formation, ont été transcrites dans un fichier Excel pour être compilées. Deux opérations ont alors été nécessaires : la première mécanique, la seconde a plus « sensible » à l'écoute du terrain. Il a fallu tout d'abord transformer le classement en scores ou en poids. En effet, pour classer, les personnes interrogées ont l'habitude de noter la réponse la plus importante en 1 et la moins importante en 5. Nous n'avons pas voulu changer leurs habitudes. Nous avons donc proposé le 1 comme chiffre le plus important, et le 5 comme le moins important pour remplir les questionnaires. Mais, dans un classement par score d'importance, comme dans la méthode par hiérarchisation, c'est la caractéristique choisie en premier qui doit avoir le score, le poids le plus fort. Ainsi la première réponse donnée, est représentée par le chiffre le plus important dans le calcul final, celui qui a le plus de poids, et donc qui correspond à 5 ; alors que la réponse donnée en dernier n'a que le poids du plus petit chiffre, donc 1. Il faut alors inverser les résultats donnés par les étudiants et faire la bascule du 1-2-3-4-5 en 5-4-3-2-1 afin d'avoir des données cohérentes avec la méthode qui demande de calculer les scores d'importance.

questionnaire brut	N°	tri dans le bon sens	Poids	inversion pour le calcul du poids
libre d'étudier et de travailler en même temps (5)	1	rigueur	5	rigueur
gestion du temps (2)	2	gestion du temps	4	gestion du temps
apprendre à s'organiser (3)	3	apprendre à s'organiser	3	apprendre à s'organiser
rigueur (1)	4	étudier seul	2	étudier seul
étudier seul (4)	5	libre d'étudier et de travailler	1	libre d'étudier et de travailler

Figure 19 : Copie brute du questionnaire / mise en ordre des choix/ inversion pour calcul des scores

Ensuite, pour pouvoir construire l'image de la représentation, il est essentiel de faire des rapprochements de sens. Chaque personne ayant la possibilité de s'exprimer sans retenue, les mots choisis peuvent être différents. Il est important de les regrouper par unité de sens pour ne pas avoir autant de réponses que de questionnaires. Il faut donc faire une sorte de « traduction » et réunir sous un même mot, qui devient alors l'élément référent de classement, des mots « synonymes ». Ce regroupement est une opération longue et difficile. Elle demande de la part du chercheur de la réflexion mais aussi la connaissance du terrain et de l'écoute et de l'attention. Les échanges au travers de mails, des témoignages oraux, par téléphone ou en face à face avec les interviewés aidant beaucoup à faire des choix, à regrouper, à tenter de se mettre à la place de l'autre. C'est déjà à cette étape que la posture compréhensive et l'empathie jouent un rôle essentiel. Ces choix ne peuvent pas être neutres, puisqu'ils tranchent, ils coupent, ils regroupent, c'est à ce moment que la sensibilité du chercheur est mise en action mais aussi qu'il pense et construit au travers de ses finalités et de son tempérament, de son être au monde et de sa position épistémologique, son contexte. (Paillé & Mucchielli, 2010).

différents mots utilisés par les étudiants	élément de regroupement choisi
accessibilité spatiale	liberté géographique
formation loin de chez soi	liberté géographique
liberté géographique	liberté géographique
pas de déplacement	liberté géographique

Figure 20 : Choix de l'élément référent

Une fois les regroupements organisés, il faut calculer les poids et les occurrences de chaque élément sur tous les questionnaires. Excel permet d'automatiser ce calcul.

	B	C	D	E
	nom	nbre d'occurrences	poids total	poids moyen
2	autonomie			
3	autonomie			
4	autonomie			
5	autonomie			
6	autonomie			
7	autonomie			
8	autonomie			
9	autonomie			
10	autonomie			
11	autonomie			
12	autonomie	10	18	3,6
13	communication			
14	communication			
15	communication			
16	communication			
17	communication			
18	communication			
19	communication			
20	communication	8	24	6
20	gestion du temps			
20	gestion du temps			
20	gestion du temps			
20	gestion du temps			
20	gestion du temps			
20	gestion du temps			
20	gestion du temps			
20	gestion du temps	8	22	5,6

Figure 21 : Calcul du nombre d'occurrences et du poids moyen

Les éléments les moins choisis, avec les plus petits poids, seront éliminés afin d'obtenir un groupement d'une vingtaine de mots ou expressions. Ces expressions sont alors classées dans le tableau final qui donne une image de la représentation. Pour classer les expressions, nous croisons les données de 2 tris : par poids moyen et par nombre d'occurrences pour les répartir dans les 4 cases du tableau.

		Etudiant "t+1" - FAD	
		Importance plus	Importance moins
Fréquence plus	autonomie		manque de contacts humains
	liberté		
organisation	formation continue		
gestion du temps			
Fréquence moins	collaboration/entraide groupe	échanges	
	motivation	difficultés	
	augmentation des qualifications	internet	
		outils de communication	

Figure 22 : Matrice obtenue avec l'évocation hiérarchisée. Ici la représentation des étudiants en FAD depuis un an concernant la formation à distance.

Ce premier tableau va être mis en parallèle avec l'image donnée par les questionnaires établis pour par la méthode de caractérisation.

La méthode des questionnaires de caractérisation

Avec la première méthode, nous avons eu accès aux mots ou aux expressions des acteurs, et nous avons pu avoir une première représentation du noyau central. Les résultats des questionnaires du pré-terrain utilisant la méthode de l'évocation hiérarchisée ont permis de préparer les seconds questionnaires. En effet, la phase de l'association libre nous a servi à présenter des éléments cohérents avec l'attente des acteurs puisque les éléments proposés dans le second questionnaire étaient choisis à partir de ceux que les étudiants avaient librement évoqués. La seconde méthode devait compléter l'étude pour garantir la valeur des résultats qui ne sauraient être attachés à une seule méthode. Nous nous sommes donc appuyée sur la méthode des questionnaires de caractérisation qu'Abriç (2007) présente comme un complément efficace à la première méthode choisie. La seconde méthode permettait, donc, de comparer nos résultats d'une structure à l'autre.

Sur chacun des thèmes étudiés, nous allons reprendre les 9 éléments les plus centraux. Puis nous allons demander aux acteurs de désigner les trois qui pour eux sont les « plus caractéristiques ». Sur les 6 restants, nous leur demandons de désigner les 3 qui, pour eux, sont les « moins caractéristiques » du thème. Il est possible ensuite d'affecter à chaque élément un score de 1 (le moins caractéristique) à 3 (le plus caractéristique).

Nous avons ainsi deux visions des réponses,

- Le poids de chaque élément, pour un thème, pour cette population d'acteurs.
- La distribution des réponses de la population pour chacun des éléments, qui se visualise sur une courbe. Elle reflète la structure de la représentation qui sera comparée à la celle de la première méthode.

Trois profils de courbe peuvent se dégager (voir figure 26) :

- **Une courbe en « J »** : c'est le profil des éléments du noyau central, ils ont été choisis massivement comme les « plus caractéristiques ».
- **Une courbe en « cloche »** : c'est le profil des éléments périphériques moyennement importants.
- **Une courbe en « U »** : nous retrouvons ici les éléments très contrastés de la case 3 de la première méthode. Pour certains, ces éléments sont très importants alors qu'ils ne le sont pas pour les autres, la possibilité d'un sous-groupe dans la population est à étudier.

Ces profils de courbe permettent d'étudier un à un les éléments de chacun des thèmes et de les placer dans l'image finale de la représentation. Voici l'illustration de la mise en place de la méthode par caractérisation, pour un étudiant qui a déjà participé pendant plus d'un an à la formation à distance.

Les questionnaires permettent aux étudiants de choisir sur 9 caractéristiques, les 3 les plus importantes, puis les 3 les moins importantes. Les éléments marqués d'un « + » auront un score de 3, ceux marqués d'un « - », auront un score de 1, ceux non choisis un score de 2.

Dans la liste qui suit, figurent 9 phrases qui peuvent caractériser la formation à distance :
quelles sont, pour vous, les 3 phrases qui vous paraissent le mieux la caractériser ?
Notez un « + » derrière ces 3 phrases.

Parmi les 6 phrases restantes, quelles sont les 3 phrases qui caractérisent le moins bien la formation à distance ? Notez un « - » derrière ces 3 phrases.

La formation à distance...

A	nécessite de l'autonomie et de l'organisation	
B	permet la flexibilité des horaires	+
C	nécessite de la motivation pour garder l'assiduité	+
D	permet une évolution professionnelle	
E	demande une bonne gestion de son temps	
F	assure une rapidité des échanges	-
G	soumet à des problèmes techniques	-
H	permet le travail collaboratif	-
I	donne un sentiment d'isolement	+

Figure 23 : Réponse d'un étudiant t+1 sur le questionnaire

Les questionnaires par caractérisation ont été, une première fois, dépouillés à la main. Un comptage des réponses a été fait à l'aide de plusieurs couleurs pour ne pas tout avoir à refaire en cas de problème de transcription des réponses.

1-2-3-4-5-6-7-8-9-10-11-12-13-14-15-36-37-38

La formation à distance...

A	nécessite de l'autonomie et de l'organisation			
B	permet la flexibilité des horaires			
C	nécessite de la motivation pour garder l'assiduité			
D	permet une évolution professionnelle			
E	demande une bonne gestion de son temps			
F	assure une rapidité des échanges			
G	soumet à des problèmes techniques			
H	permet le travail collaboratif			
I	donne un sentiment d'isolement			

Figure 24 : Exemple de dépouillement à la main des questionnaires (les questionnaires entre 16 et 35, et après 38 sont traités sur une deuxième feuille, faute de place)

À partir de ces dépouillements, nous avons pu calculer les scores et remplir les tableaux. Voici le résultat sous Excel du questionnaire de caractérisation. Il a permis de mettre en forme les graphiques de toutes les caractéristiques pour chaque item du questionnaire.

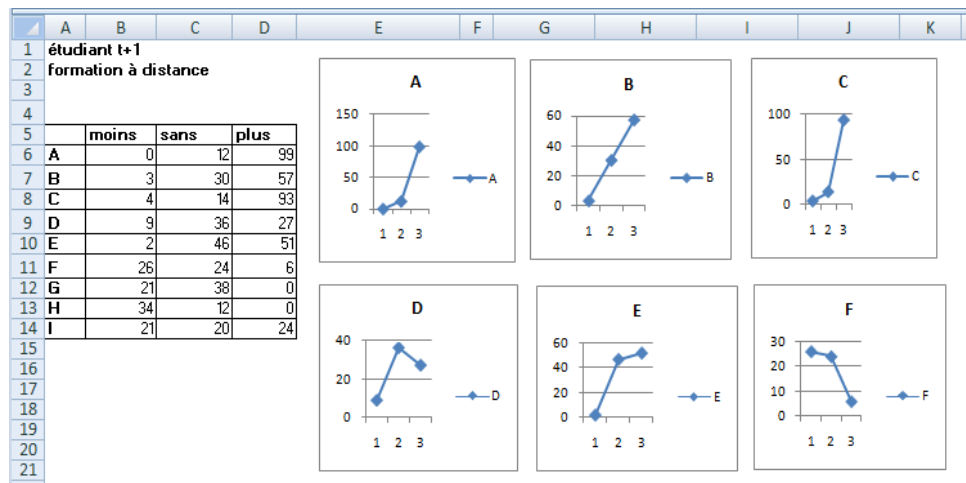


Figure 25 : Second traitement, les graphiques des caractéristiques sous Excel.

Le second traitement est la mise en graphique qui donne une image de chaque caractéristique (en U, en J, en cloche). Nous pouvons alors établir la place de chaque caractéristique, dans la représentation par catégorisation, en nous servant du parallèle établi entre la forme de l'image/du graphique et sa place comme élément de la représentation (parallèle fourni dans l'ouvrage de M. Abric explicité dans le tableau ci-dessous).

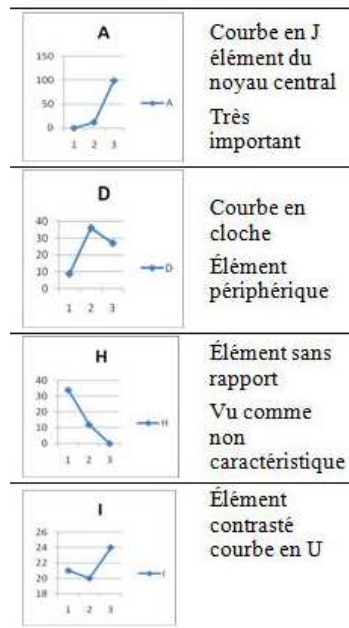


Figure 26 : Extrait d'un tableau permettant de situer chaque caractéristique dans la représentation

Suivant le type de graphique obtenu pour chaque caractéristique, nous avons pu situer celle-ci dans l'image finale de la représentation de la formation à distance pour les étudiants (T+1) en nous basant sur le tableau ci-dessus.

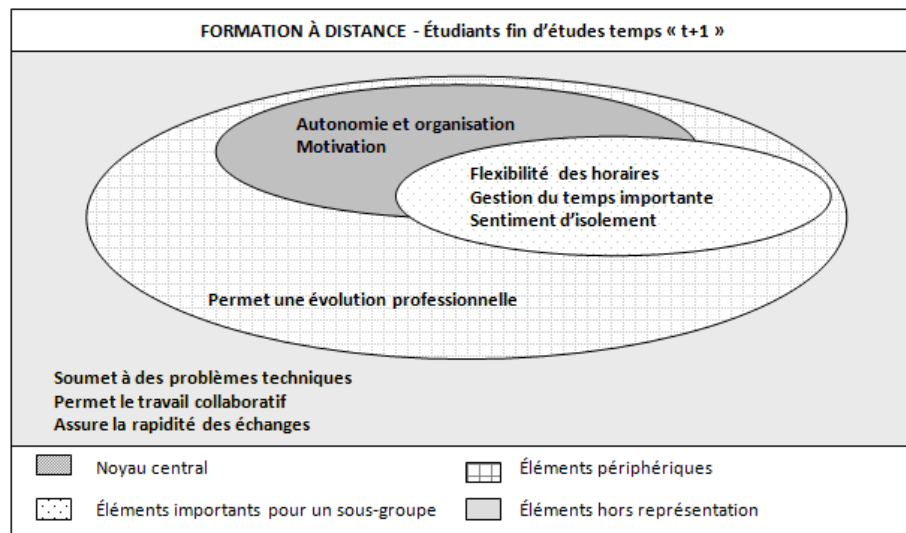


Figure 27 : Représentation de la FAD pour les étudiants en formation depuis un an

Cette image finale de la représentation, par la méthode de catégorisation ne suffit pas. Pour formuler des hypothèses, il sera nécessaire de faire un croisement avec le premier tableau réalisé, pour le même thème (FAD) par les mêmes acteurs (étudiants T+1), par la première méthode (méthode par hiérarchisation). Un rapprochement entre les deux images va être à construire et à analyser.

Le croisement des deux méthodes

L'analyse de la représentation doit prendre en compte les deux méthodes. Abric insiste sur une approche multi-méthodologique pour pouvoir construire des hypothèses sur le noyau central.

En étudiant les deux images nous pouvons en effet voir les éléments qui se retrouvent dans les deux noyaux. Il apparaît clairement que **l'autonomie et l'organisation** font partie du noyau central de la représentation de la formation à distance pour les étudiants ayant vécu cette expérience durant au moins un an. Par contre, les problèmes techniques ne sont pas au centre des préoccupations des étudiants du CTES. Nous pouvons aussi noter qu'un sous-groupe apparaît dans la méthode par caractérisation (2) donnant au **sentiment d'isolement** une importance que l'on retrouve dans la méthode de hiérarchisation (1) avec une « fréquence plus » même si « elle n'est pas notée comme très importante ». Dans une analyse plus large, il est intéressant de noter que le sentiment d'isolement qui n'apparaît pas pour les étudiants nouveaux arrivants, est donc présent ici. En retournant aux sources de l'image (2) on s'aperçoit que le tiers des étudiants se sentait concerné par le sentiment d'isolement ce qui constitue tout de même un sous-groupe d'une certaine taille. Peu à peu, l'image globale de la représentation se constitue, elle s'affinera avec les autres documents exploités.

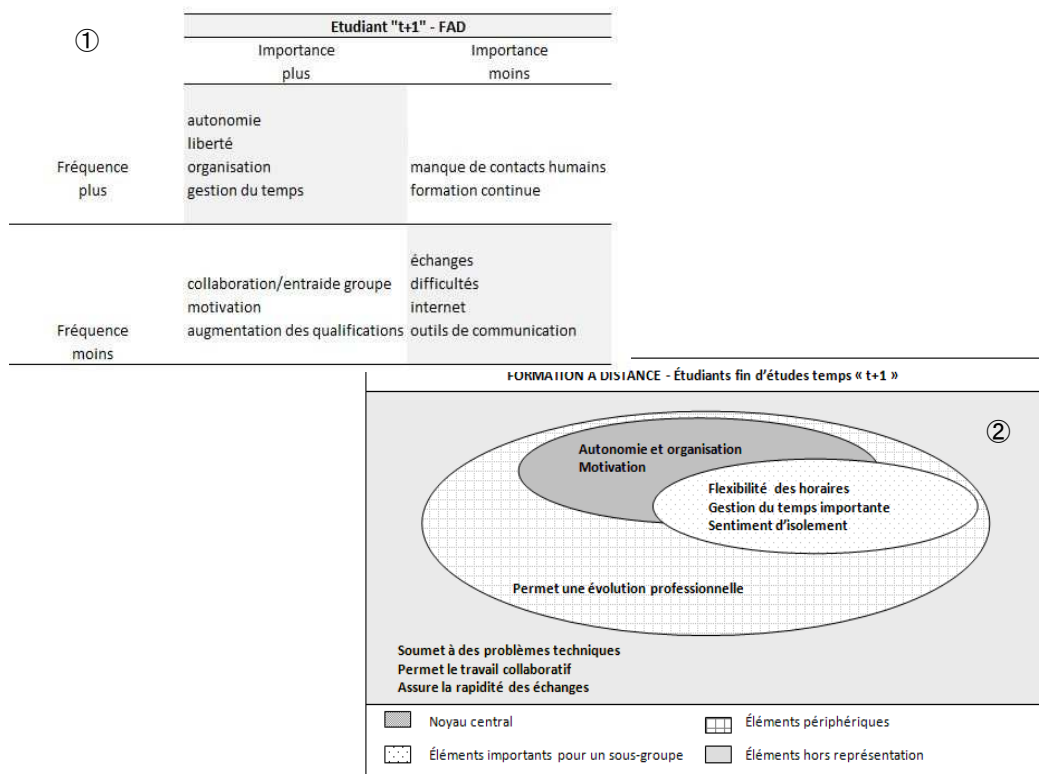


Figure 28 : Comparaison entre les deux images des deux méthodes

Voici un exemple rapide d'un des résultats sur la représentation de la formation à distance pour des étudiants qui ont vécu un an de formation à distance. Cette exploitation a été réalisée de la même façon tout au long de l'analyse.

Nous pourrions nous étonner de l'utilisation de « matrices » construites avec des fréquences et des scores d'importance comme recueil de données d'une analyse qualitative. Cette utilisation a demandé une vérification en termes de congruence entre méthode et théorie. En effet, les méthodes de recueil de représentations d'Abriç demandent un comptage pour construire l'image de la représentation collective. Mais les méthodes partent bien du sens que les acteurs donnent à leur vécu, à leur expérience, pour construire leurs représentations.

De plus, Abriç⁶⁴, lui-même, explique que le chercheur intervient dans le processus en traduisant les mots, par exemple, lors des regroupements en catégorie. Il cherche le sens des mots fournis par les acteurs, leur signification, il traduit ensuite le sens de ces mots pour les trier, les regrouper en catégories qui lui permettront de réfléchir, d'analyser les résultats.

« L'utilisation d'une forme de comptage fréquentiel au sein d'une démarche d'analyse interprétative peut s'avérer un choix judicieux si l'on trouve un contexte pertinent de lecture. Le comptage fréquentiel est alors une partie de l'analyse. » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 54)

Nous allons comparer les résultats des deux méthodes par questionnaires et les compléter par l'étude des documents. L'association des deux méthodes se révèle particulièrement riche pour approcher les représentations et leur contenu.

Nous complétons cette étude par le recueil des échanges sur la plateforme et les commentaires des étudiants dans les différents forums. Puis, nous parachèverons par les interviews des enseignants qui ne s'expriment quasiment pas sur la plateforme. En ce qui concerne l'analyse qualitative des données, nous allons travailler avec la méthode de questionnement analytique que nous présenterons à la fin de cette partie. Le modèle du questionnement analytique répond directement au besoin premier du chercheur qui aborde un corpus de données. Le chercheur souhaite avant tout trouver des réponses à des

⁶⁴ Nous avons pu communiquer par téléphone avec M. Abriç, quand nous avons eu besoin d'explications durant la transformation des données en images.

questions... les premières questions, celles qui ont fait que son sujet est devenue sa problématique mais aussi les secondes questions, celles qui se sont posées à toutes les étapes de son travail et qui ont fait évoluer son cheminement et sa problématique elle-même.

Le questionnement analytique et son rapport au terrain

Pour établir le canevas de notre recherche, pour savoir dans quel sens commencer, une fois toutes les données en main, nous avons eu recours au questionnement analytique. Cette méthode permet pas le recueil des données, mais sert de guide à leur exploitation : une grille d'analyse est construite à partir des questions qui se sont posées pour le chercheur. Cette grille propose une logique d'explicitation pas à pas, elle sert de guide au chercheur mais aussi au lecteur. Elle nous a permis de structurer notre analyse de lui trouver un plan cohérent.

Le questionnement analytique

Cette technique d'analyse va cibler la réponse aux questions qui se sont posées tout au long de la thèse. Les questions implicites et explicites qui découlent de la problématique vont subir quelques opérations de transformation pour donner un **canevas global cohérent**. Nous allons les « *formaliser, développer, subdiviser, compléter* » afin de leur **donner une logique qui rende compte de notre analyse** et de **guider le lecteur dans notre progression intellectuelle**.

Cette approche indiquée pour des recherches d'études de besoins, de recherches évaluatives, convient très bien, selon Paillé et Mucchielli (2010), « *aux recherches portant sur les croyances, les motivations, les idéologies et les situations communicationnelles.* » (Paillé & Mucchielli, 2010, p. 142). Sa mise au point se déroule en trois points :

- À partir des objectifs de recherche, formuler, sélectionner et adapter les questions essentielles à l'étude.
- Soumettre les données aux questions, pour en générer de nouvelles, plus précises et en lien avec le corpus, ce qui constitue le « canevas analytique ».
- Générer des réponses, sous forme d'énoncés de remarques, de propositions et parfois de nouvelles questions.

Les questions / réponses servent alors de guide pour le rapport d'analyse. Cette méthode permet de limiter les risques d'égarement en favorisant le recours conscient et systématique à l'interrogation du chercheur. Les questions peuvent être de différents types :

- Les questions de recherche qui sont en amont de la recherche et qui ne concernent ni les interviewés, ni les données. Elles permettront de construire la stratégie du chercheur envers les acteurs et les données.
- Les questions d'interview qui interpellent l'expérience des acteurs et permettent au chercheur de répondre aux questions de recherche.
- Les questions d'analyse qui interrogent les données, les examinent et permettent de préciser, d'isoler de comparer.

Le canevas analytique va évoluer durant la période de recueil des données et pendant l'analyse pour prendre une forme finale qui permettra de mettre en valeur la logique de raisonnement du chercheur.

Le canevas analytique final

Les questions du canevas analytique suivent la logique de démonstration que nous avons voulu mettre en place pour répondre à notre problématique : *L'analyse de la dynamique des représentations et des communications des acteurs dans un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication, permet-elle d'en comprendre les limites ?*

La première partie de la démonstration doit expliciter ce qui se passe dans le dispositif à l'instant « t » pour pouvoir faire la comparaison avec l'instant « t+1 ». Les questions suivantes permettent d'analyser le système des communications sur la plateforme à l'instant « t », puis de comparer les représentations des enseignants et des nouveaux étudiants sur plusieurs items. Enfin, les deux dernières questions permettent d'interpréter les prises des acteurs.

- Comment le dispositif de formation à distance fonctionne à l'instant « t » ?
- Comment les enseignants se représentent la formation à distance ?
- Comment les nouveaux étudiants se représentent la formation à distance ?
- Quelles sont les différences de représentations de la formation à distance par les deux acteurs en place à l'instant « t » ?
- Comment les enseignants se représentent les échanges à distance ?
- Comment les nouveaux étudiants se représentent les échanges à distance sur la plateforme ?
- Quelles sont les différences de représentations des échanges à distance par les deux acteurs en place à l'instant « t » ?
- Comment les enseignants se représentent leur rôle dans l'enseignement à distance ?

- Comment les nouveaux étudiants se représentent le rôle des enseignants dans l'enseignement à distance ?
- Quelles sont les différences de représentations du rôle de l'enseignant par les deux acteurs en place à l'instant « t » ?
- Pourquoi les enseignants ont pris ou non sur le dispositif à l'instant « t » ?
- Pourquoi les nouveaux étudiants ont pris ou non sur le dispositif à l'instant « t » ?

Les questions de la seconde partie de la démonstration permettent de traiter de l'influence des représentations sur les communications, et inversement, durant le temps de la formation. Puis les dernières réponses aux questions explorent les situations où la rencontre entre les représentations et les situations vécues favorisent des pertes de prises

- Comment les représentations ont-elles un impact sur les communications ?
- Comment la représentation de la plateforme va influencer les communications ?
- Comment certains items des représentations des enseignants favorisent les communications interpersonnelles ?
- Comment certains items des représentations des enseignants découragent les communications interpersonnelles ?
- Comment les représentations des enseignants influencent leurs communications ?
- Comment les communications interpersonnelles influencent les représentations ?
- Quelles sont les situations de communication qui influencent les représentations des acteurs ?
- Comment les pertes de prises durant les situations de communication influencent les représentations des enseignants ?
- Comment les pertes de prises durant les situations de communication influencent les représentations des étudiants ?

La troisième partie de la démonstration comporte des questions dont les réponses nous renseignent sur la phase finale de la formation, quand les étudiants ont passé un an en formation à distance, soit à l'instant « t+1 ». Les changements constatés nous permettent de comprendre comment les acteurs construisent de nouvelles prises pour pallier celles qui sont perdues, ou choisissent de changer d'orientation.

- Quels sont les changements des représentations de la formation à distance pour les étudiants à l'instant « t+1 » ?
- Quels sont les changements des représentations des échanges pour les étudiants à l'instant « t+1 » ?
- Quels sont les changements des représentations du rôle de l'enseignant pour les étudiants ?
- Comment les étudiants à la fin de la formation se représentent les enseignants « positifs » ?
- Comment les étudiants à la fin de la formation se représentent les enseignants « négatifs » ?
- Comment les prises sont-elles reconstruites à l'instant « t+1 » ?
- Comment le système de communication du dispositif de formation à distance a-t-il évolué ?

La description détaillée des interactions entre représentations et communications des acteurs devrait nous permettre de cerner les interdépendances dans le système complexe de communication, de comprendre le changement dans le système de communication et de nous renseigner sur les incertitudes et les limites qu'elles entraînent. Nous allons suivre son déroulement dans la partie 5.

Des questions se sont ajoutées pendant notre confrontation au terrain avant même de commencer son analyse, juste en comprenant le point de vue des acteurs pendant les interviews et au travers de la lecture de leurs écrits. Les propos des acteurs et leurs comportements sur la plate forme laissaient entrevoir des blocages dans le système de communication du CTES. Pour les découvrir, nous nous sommes posée 3 questions supplémentaires.

- Quelles sont les limites des acteurs et de leurs relations, ces limites ayant une base culturelle et personnelle ?
- Quelles sont limites de l'environnement institutionnel ?
- Quelles sont les limites de la plateforme technique et de son support privilégié ?

Les réponses à ces trois questions seront traitées dans la partie 6 de la thèse – Les limites du système de communication du CTES. Elles nous ont permis de boucler notre analyse et de tenir compte du point de vue émique.

Tableau explicatif des étapes méthodologiques

Nous allons présenter un tableau explicatif des étapes méthodologiques, avant de réaliser l'analyse du terrain. Ce tableau résume notre travail en 4 séquences.

Pré-terrain	À la recherche des représentations	
	Envoi questionnaires par évocation hiérarchisée aux étudiants « t » et « t »+1 »	Pré-terrain sur le campus de St Jérôme (Marseille), à l'Université Paul Cézanne. Étudiants du Master VIT, en formation à distance. Tes t pour 2 types de questionnaires et les outils de traitement correspondant.
	Mise au point des méthodes de traitement pour l'évocation hiérarchisée	
	Construction des questionnaires par caractérisation en tenant compte de notre finalité et des réponses les plus utilisées de l'évocation hiérarchisée	
	Envoi questionnaires par caractérisation aux étudiants « t » et « t »+1 »	
	Mise au point des méthodes de traitement pour la caractérisation	
	Travail sur les questionnaires de caractérisation en fonction des réponses et adaptation pour les groupes « t+1 » (adaptation due au retour des étudiants)	
Terrain	Documents divers – traces écrites, mails, entretiens	
	Contact avec Mme Palmari. Recueil des adresses mails des étudiants abandonnant, Envoi d'un questionnaire en direct.	Tous les documents recueillis nous ont apporté des renseignements sur les échanges des communications interpersonnelles et sur les représentations. Ces témoignages des acteurs nous ont permis d'appuyer nos analyses en les confirmant ou en leur donnant un éclairage particulier.
	Contact avec M. Garnier – présentation du chercheur sur la plateforme.	
	Observation de la plateforme et recueil des documents (forum, site, compte rendu) pour explorer le contexte du CTES et son organisation.	
	prise de rendez-vous enseignants - interviews – entretiens semi-directifs -Transcription des interviews.	
	Traitement par regroupement des thèmes retenus dans les questionnaires mais aussi sur les problèmes communicationnels.	
	Traitement des mails des étudiants abandonnant sur les mêmes thèmes.	

Terrain (suite)	Représentations - croisement de deux méthodes	
	Envoi questionnaires par évocation hiérarchisée à tous les acteurs	Les images obtenues : Les représentations des étudiants « t » et « t »+1 » et les enseignants au sujet de 3 thèmes : <ul style="list-style-type: none"> ▪ La formation à distance, ▪ Les échanges (les communications), ▪ Le rôle de l'enseignant.
	Envoi questionnaires par caractérisation à tous les acteurs	
	Traitement des questionnaires par évocation hiérarchisée	
	Traitement des questionnaires par caractérisation (compilation des questions ouvertes en fin de questionnaires pour les utiliser en traces écrites comme les autres documents porteurs de sens)	
	Rapprochement des deux matrices obtenues ; tableau et images pour saisir la représentation de chaque élément recherché, pour chaque type d'acteur	
	Comparaison des matrices entre les acteurs	

Terrain (suite)	Analyse des données	
	Préparation du canevas analytique pour structurer l'analyse.	Deux parties complémentaires pour l'analyse : <ul style="list-style-type: none"> ▪ L'influence entre les représentations et les communications étudiée par la prise ▪ Les limites du système de communication
	Repérage des témoignages des divers acteurs pour la prise en compte de l'émique, au fur et à mesure du déroulement de l'analyse	
	Analyse des représentations au temps « t ».	
	Analyse de l'évolution des représentations et des communications par la prise	
	Analyse des représentations à l'instant « t+1 ».	
	Complément du canevas analytique	
	Analyse des limites du système de communication	

Ces 4 séquences nous ont permis de collecter les données, les transformer, les traiter puis de réaliser l'analyse en deux parties distinctes :

- La partie 5 - Analyse de la dynamique des communications et des représentations.
- La partie 6 – Analyse du système de communication au niveau élargi.

Résumé partie 4

Dans cette partie 4 – Le terrain et la méthode, nous avons présenté l'organisation du CTES, son contexte relationnel et environnemental et la plateforme utilisée. Chacun de ces éléments nous permettra de mieux appréhender les situations de communication sur la plateforme et d'avoir une meilleure compréhension globale du dispositif. Puis nous avons schématisé le système de communication du CTES que nous voulons observer, cette schématisation permet de mieux visualiser les relations complexes entre les éléments, la place de la prise et du temps dans le système de communication.

Nous avons ensuite expliqué notre positionnement de chercheur, dans une posture compréhensive et interprétative quant au terrain et aux acteurs que nous avons rencontré. Nous avons développé notre approche qualitative des données et nous avons posé comme principe le respect du point de vue émique.

Dans une dernière partie nous avons répertorié nos matériaux et nos méthodes de recueil. Puis nous avons explicité les deux méthodes d'étude des représentations sociales que nous avons utilisées en les replaçant dans la théorie du noyau central. Pour une meilleure compréhension, nous avons illustré par un exemple tout le déroulement de la construction des matrices qui permettront notre analyse dans la partie 5 – Analyse de la dynamique des communications et des représentations.

Enfin, nous avons classé les questions du canevas analytique qui vont bâtir la colonne vertébrale des parties 5 et 6 de cette thèse.

Partie 5 – L'analyse
de la dynamique
des communications
et des représentations

Sommaire partie 5

Partie 5 – L’analyse de la dynamique des communications et des représentations	194
<i>Le schéma des échanges dans le système de communication du CTES</i>	196
LES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS À L’INSTANT « T »	198
<i>Les représentations de la FAD</i>	199
<i>Les représentations des échanges</i>	205
<i>Les représentations du rôle des enseignants</i>	210
<i>Les prises de l’instant « t »</i>	214
L’INTERDÉPENDANCE ENTRE COMMUNICATIONS ET REPRÉSENTATIONS	218
<i>Quel est l’impact des représentations sur les communications ?</i>	218
<i>Quel est l’impact des communications sur les représentations durant la formation ?</i>	227
LES REPRÉSENTATIONS À L’ÉTAT FINAL.....	240
<i>Les représentations de la formation à distance en « t+1 »</i>	241
<i>Les représentations des échanges en « t +1 »</i>	244
<i>Les représentations du rôle de l’enseignant en « t +1 »</i>	248
<i>Les prises à l’instant « t+1 »</i>	253
<i>Résumé de la partie 5</i>	258

Dans cette partie, nous analyserons les données récoltées sur le terrain et traitées tout d'abord pour obtenir les images des représentations, puis pour comprendre l'influence réciproque entre les communications et les représentations. Nous déroulerons notre cheminement en trois parties inscrites au canevas du questionnement analytique présenté en partie 4 :

- les représentations à l'instant « t »,
- les influences des représentations et des communications interpersonnelles les unes sur les autres pendant le fonctionnement du dispositif,
- les changements dans les représentations à l'instant « t+1 »,
- la description du dispositif de télé-enseignement tel qu'il est utilisé par les acteurs.

Cette partie nous permettra de répondre à notre deuxième hypothèse : *les interdépendances entre les représentations et les communications, réalisées par la prise, dans le temps d'une année scolaire, font évoluer tout le système communicationnel.*

Afin d'observer un changement dans le système, il est important d'obtenir tout d'abord une image des échanges tels qu'ils sont prévus dans le système de communication. Nous avons donc schématisé les échanges.

Le schéma des échanges dans le système de communication du CTES

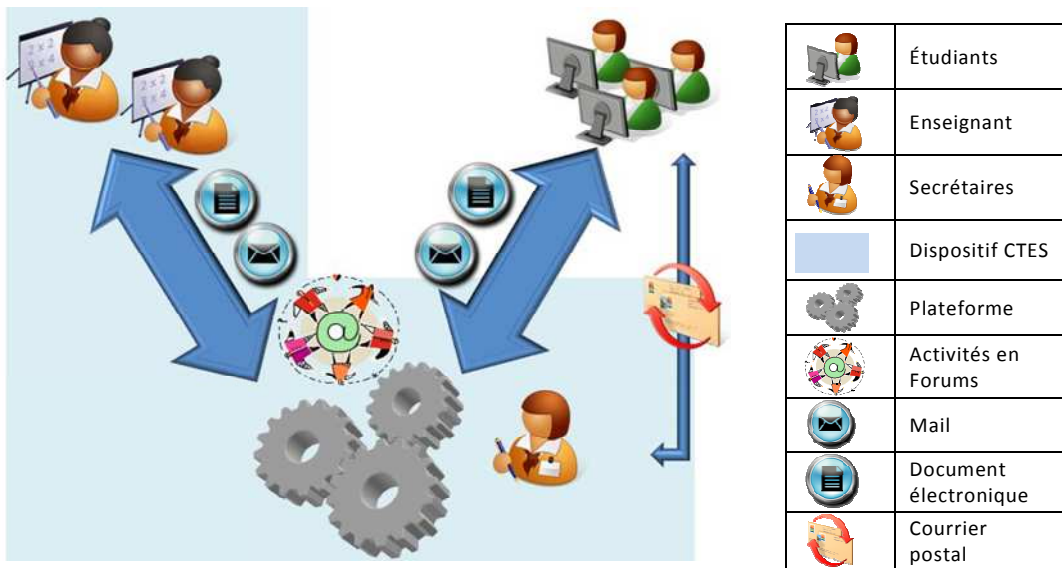
La plateforme permet la mise en œuvre des directives et de l'organisation conçue par la direction du CTES. Elle est considérée comme le centre névralgique des échanges, elle permet :

- le stockage des documents électroniques (éléments de cours) pour les mettre à la disposition des étudiants,
- les échanges de documents pédagogiques électroniques (devoirs, corrigés),
- la construction de connaissances avec les outils que sont les forums dans lesquels les acteurs agissent,
- les échanges de mails par la messagerie interne,
- les discussions synchrones par la messagerie instantanée (type Skype, Messenger) qui permet de garder des traces des échanges et de laisser un message de contact dans la boîte mail du correspondant.

Nous pouvons donc modéliser les échanges dans le système de communication à l'instant « t » en nous basant sur les informations du site du CTES et sur les explications du directeur, M. Garnier. Dans la vision des concepteurs et de l'organisation, tous les échanges passent par la plateforme dans les al-

lers-retours entre étudiants et enseignants, que ce soit dans les forums ou par mails, ou pour accéder aux documents électroniques (cours...).

Nous pouvons constater que les flèches d'interaction (les grosses flèches bleues) vont dans les deux sens, des enseignants aux étudiants et inversement. Un cas particulier est cependant admis, matérialisé par la flèche externe à la plateforme (la petite flèche bleue), il correspond au flux du courrier. Cette flèche ne sert qu'à relier le secrétariat avec les étudiants de l'étranger qui doivent recevoir les photocopies des cours, par courrier, car ils ont des problèmes d'accès Web. Elle est prévue dans le dispositif.



système de communication à l'instant "t"

Cette modélisation des échanges, prévus au temps « t » du début de la formation quand les étudiants s'inscrivent, nous permettra de réaliser la comparaison à l'instant « t+1 », soit après un an de formation. Nous pourrons ainsi examiner les changements intervenus en une année.

Les représentations des acteurs à l'instant « t »

Afin de cerner au mieux les résultats obtenus pour établir les représentations des acteurs, nous avons mis en parallèle des extraits d'interviews ou de mails (en notant s'il s'agit d'enseignants ou d'étudiants). Ces extraits, le plus souvent, complètent et confirment l'image de la représentation (Paillé & Mucchielli, 2010). Parfois, ils éclairent ce qui peut apparaître comme incohérent dans les images. En effet, certaines contradictions peuvent être plus faciles à comprendre en ayant discuté avec les acteurs, alors que les mots ou les expressions des images représentatives, qui doivent porter le sens des éléments de la représentation, peuvent être trop restrictifs au vu du contexte.

Ces extraits ne sont pas nominatifs, nous nous sommes servis d'un code pour les différencier que nous ne dévoilerons pas pour garantir l'anonymat comme nous l'avions promis aux différents acteurs. Par contre, devant chaque extrait, il est noté s'il s'agit d'un étudiant ou d'un enseignant (sauf pour le Directeur qui est nommé). Nous avons choisi, pour préserver la parole des acteurs dans sa forme brute, de ne pas nettoyer les extraits et de leur laisser leur tournure orale, avec ses défauts habituels d'expression mais sa spontanéité naturelle. Ces paroles des acteurs sont chargées de leur vécu et de leurs expériences, positives ou négatives. Nous savons bien qu'une journée de famille au soleil, peut être gâchée par dix minutes d'intempéries. Et s'il est plus facile pour les acteurs de se souvenir de ce qui ne fonctionne pas, c'est aussi le sujet de cette recherche car pour comprendre le mécanisme de l'abandon communicationnel, il faut chercher dans les moments de crise et non pas dans ceux où tout va bien. Cela ne veut pas dire pour autant, que rien ne fonctionne, nous avons rencontré des enseignants pour lesquels la formation à distance est une belle aventure et des étudiants qui les remercient.

Nous allons détailler les images des représentations obtenues en suivant le canevas du questionnement analytique. Les questions serviront de guide à notre réflexion. En ce qui concerne l'intitulé des images présentées :

- Les images des représentations obtenues par la **méthode d'évocation hiérarchisée** seront désignées par méthode de hiérarchisation et nommées **tableau ①**.
- Les images des représentations obtenues par la **méthode de caractérisation** seront nommées **diagramme ②**.

Pour garantir une bonne lisibilité aux éléments notés dans les images, nous avons dû présenter ces images dans une taille importante qui n'a toujours permis de les présenter sur la même page.

Les représentations de la FAD

Comme l'indique Perriault (1996) « *la représentation de la machine renvoie à la culture des utilisateurs. L'analyse des représentations met en évidence des normes sociales d'usage.* » Il est donc nécessaire de recueillir les représentations des acteurs de la plateforme pour comprendre les normes qu'ils utilisent.

Comment les enseignants se représentent la formation à distance ?

Les deux images des représentations des enseignants, concernant la formation à distance, éclairent le contexte de leur approche.

		FAD - enseignants	
		Importance plus	Importance moins
Fréquence plus	échanges	formation continue étudiants salariés	outils informatique difficultés
	motivation		
Fréquence moins	autonomie	adaptation horaires adaptés	mobilité distance corrections plateforme organisante
	interaction		

Figure 30 : Tableau ① de la représentation de la FAD - Enseignants

Dans le noyau central de la représentation de la formation à distance, l'un des éléments les plus importants pour les enseignants, est le **changement de rapport aux étudiants** que l'on retrouve dans le tableau ① et dans le diagramme ②. Les étudiants sont ici des étudiants plus âgés et le plus souvent des étudiants en **formation continue** qui ont des **activités professionnelles salariées**, qui n'ont pas le même statut que les étudiants de formation initiale. Ils sont parfois du même âge que les enseignants et peuvent avoir une expérience importante. Le rapport à l'autre au niveau des relations des comportements n'est donc plus évident. Il n'est plus celui habituel professeur/étudiant de l'Université mais sans être vraiment le rapport enseignant/enseigné professionnel de l'entreprise. Il faut donc établir de nouvelles règles dès le début des échanges car le contexte est différent du contexte habituel d'enseignement (en face à face).

On retrouve ce changement de rapport dans les interviews des enseignants :

enseignant « Parce qu'ils sont plus adultes donc ils ne rentrent pas dans le jeu « c'est tout pour la note ». Ils sont plus matures, donc on a des rapports plus d'adultes à adultes. Souvent, ils ont des parcours originaux, ils ont des métiers intéressants, ou ils font du sport à haut niveau, ou alors ils sont malades, ils ont des problèmes de santé, et ils font ça par correspondance. Ben c'est toujours un petit peu des cas particuliers et c'est souvent sympathique. Des fois, on a des rapports plus faciles, parce qu'il n'y a pas cette mentalité de collégien vindicatif. Eux ils sont plus respectueux je trouve. » SJ/3

La formation se doit donc être une **formation à part entière** (diagramme ②), il est impossible pour les acteurs et surtout pour les enseignants qui participent au dispositif de nier son utilité et le fait que chaque année des étudiants sortent diplômés. Le diplôme obtenu est d'ailleurs le même que le diplôme obtenu en formation en présentiel. Mais pour autant, un sous groupe d'enseignants considère que la **formation à distance est moins efficace qu'en présentiel** (diagramme ②). La plupart des enseignants mettent en exergue les TP durant lesquels les étudiants sont présents. Ces moments de présentiel sont, pour eux, nécessaires et indispensables, certaines activités ne pouvant se réaliser qu'en présentiel : promenades exploratoires dans les sites naturels pour la biologie ou la géologie, par exemple. Le plus souvent ces enseignants ont conscience des **nouvelles possibilités pédagogiques** (forums, films... diagramme ②) mais ils ne les utilisent pas, ou pas encore. Ils savent que la possibilité est là, qu'ils peuvent avoir l'aide nécessaire mais ils n'ont pas encore franchi le pas. Leurs **cours** demandent déjà beaucoup d'**investissement**.

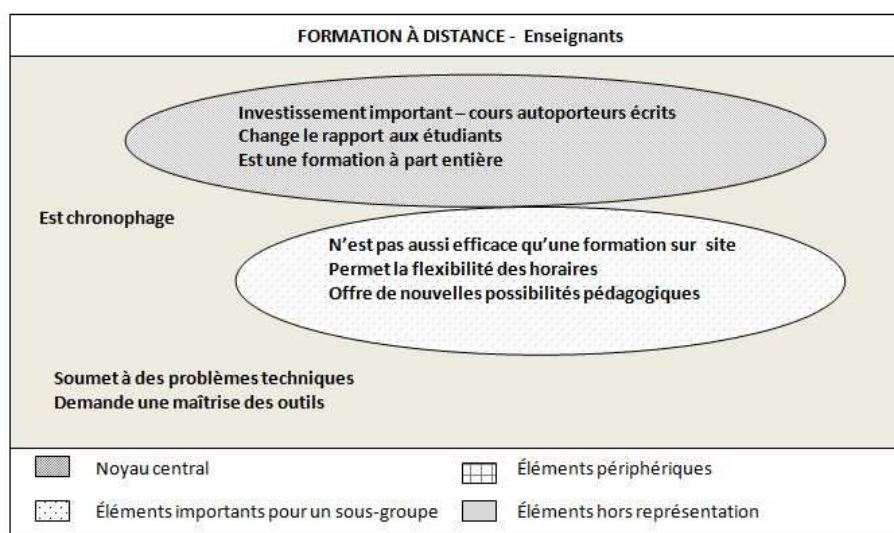


Figure 31 : Diagramme ② de la représentation des enseignants sur la FAD

Le travail, pour arriver à la diplômation des étudiants nécessite une motivation importante (tableau ①) : motivation qui s'évalue pour les deux types d'acteurs en interaction. Les enseignants pour lesquels la formation à distance demande un engagement important (diagramme ②) et pour les étudiants qui doivent entretenir leur motivation (tableau ①).

L'engagement des enseignants demande du temps et de l'énergie...

enseignant quand les étudiants sollicitent beaucoup par mail c'est vrai que ça demande beaucoup d'énergie. SC/1

Il répond à la motivation des étudiants qui doit être importante et plus difficile à garder que pour les étudiants en présentiel.

enseignant Alors que dans l'enseignement à distance, les étudiants sont en général des salariés, enfin des gens plus âgés qui reprennent une formation, donc qui ont vraiment une motivation qui est souvent « en acier trempé » car ils sont tous dans des conditions très difficiles. LM/2

enseignant C'est-à-dire que les étudiants qui viennent en télé-enseignement, généralement c'est qu'ils ont une contrainte par ailleurs, et qui s'inscrivent en télé-enseignement et qui s'accrochent, c'est parce qu'ils ont une motivation autre de celle des étudiants lambda qui viennent en cours. SJ/5

Les difficultés liées à l'écrit sont constantes, elles apparaissent dans le noyau central par catégorisation (diagramme ②), dans l'investissement qui est important mais on les retrouve en filigrane dans le noyau central de la hiérarchisation (2) dans les **échanges** (tableau ①) qui sont en majorité de l'écrit. Ils apparaissent aussi régulièrement dans les motifs de **difficultés** (tableau ①). On retrouve dans la partie périphérique de la représentation par catégorisation (diagramme ②) de la formation à distance par les enseignants dans l'item **chronophages**. Et si la formation à distance est chronophage, c'est en partie parce que les documents sont écrits.

enseignant la préparation et surtout les corrections il y a beaucoup d'exercices qu'on corrige en présentiel mais on ne rédige jamais la correction donc là, la rédaction des corrections prend un temps certain.SC/1

enseignant la préparation d'un cours de même matière en télé-enseignement ca prend beaucoup plus de temps que préparer un cours oral. Ca ne fait pas un pli. SC/2

Mais dans un même temps, **l'organisation du temps est plus flexible** (diagramme ②). Cet atout est très remarqué par un sous-groupe qui choisit la formation à distance, au départ, pour cette possibilité d'adaptation à leur emploi du temps, à leur métier de chercheur qui nécessite des déplacements.

enseignant Pour moi il y a aussi l'aspect relâchement des contraintes temporelles, les choses peuvent être faites avec une grande flexibilité, et quand on a une vie de chercheur qui est assez remplie, c'est vraiment très important. LM/2

Il est important de noter que les deux méthodes de recueil ont mis de côté, hors représentation, deux éléments qui s'emboîtent. **L'absence de difficultés informatiques** (diagramme ②), que nous détaillerons ensuite, et le fait que la **plateforme organise le travail** (tableau ①). Ces deux éléments, en effet, ne concernent que très peu les enseignants. Ils ont à leur disposition un service technique efficace qui leur offre son aide, des formations. Cependant, dans les interviews, **ils avouent ne pas s'en servir**. Pour les enseignants, la plateforme organise le positionnement des documents de cours, dans cette optique, elle permet de gagner du temps. Pour autant, nous verrons que leur usage de la plateforme ne sollicite pas toute sa fonction organisatrice bien qu'ils aient tous la représentation d'un possible. Elle pourrait faire plus... si eux-mêmes s'investissaient plus.

enseignant *Quand je vois en plus tout le staff technique qui est autour de la plateforme, tout est là pour vous faciliter la vie. (...) Cette année il y avait une formation. Ils sont vraiment à notre écoute. Si du jour au lendemain je leur dis « tel TP que je fais comme ça, j'aimerais le faire autrement » ils sont là. Et comme ils disaient, on peut tout à fait filmer aussi, ... En plus, s'il y a un tout petit souci technique, ils ne mettent pas 2 jours pour répondre. » SC/3*

enseignant *Je crois que toute cette plateforme c'est encore en évolution pour nous parce que c'est récent et que tous les enseignants ont d'abord appris à déposer leurs documents et déjà ça nous a pris du temps... parce qu'on est pas très fort pour cela je ne sais pas ! donc je pense qu'il y a beaucoup de possibilités qu'on utilise pas encore quoi ! SJ/1*

Les enseignants ont donc une vision mitigée de la formation à distance. Son plus grand atout est le nouveau rapport aux étudiants, mais nous verrons que ce rapport n'est pas aussi simple qu'il y paraît avec tous les étudiants. De plus, les enseignants considèrent que la formation à distance est plus chronophage qu'une formation en présentiel, même si elle permet une flexibilité des horaires. Ils ont conscience du besoin de motivation sur la durée pour leurs étudiants en formation continue. De leur côté, les nouveaux étudiants ont une représentation de la formation sans en avoir encore eu l'expérience.

Comment les nouveaux étudiants se représentent-ils la formation à distance ?

Voici les images des représentations des étudiants sur la formation à distance quand ils arrivent dans le dispositif, donc à l'instant « t ».

		Etudiants "t" - FAD -	
		Importance plus	Importance moins
Fréquence plus		autonomie gestion de son temps organisation connaissances internet	échanges nouveau
	Fréquence moins	assiduité formation continue motivation liberté géographique	interactivité rigueur travail collaboratif outils informatiques

Figure 32 : Tableau ① de la représentation de la FAD – Étudiants

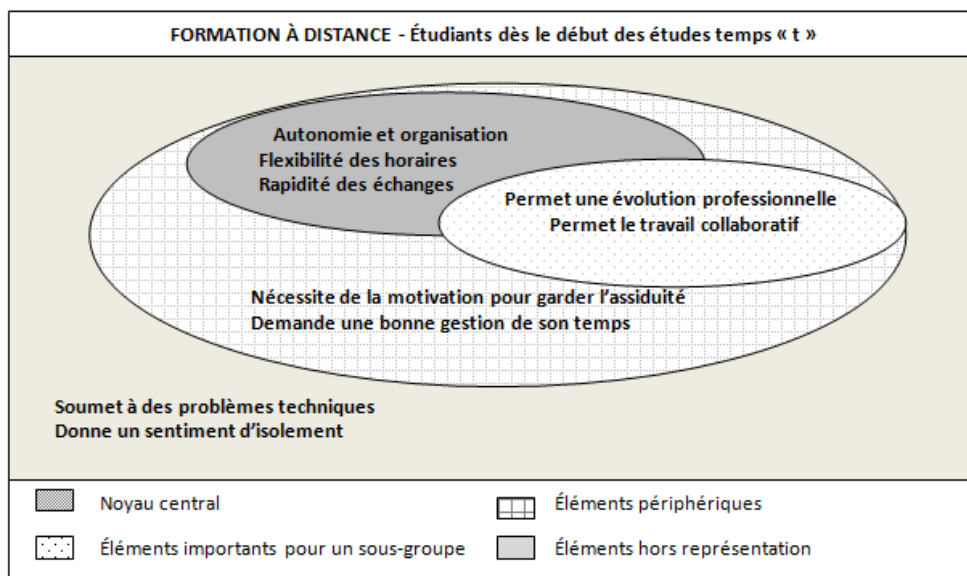


Figure 33 : Diagramme ② de l'item FAD pour les étudiants à l'instant « t »

Les étudiants, qui vont entrer en formation à distance, sont avant tout intéressés par la liberté et la flexibilité du dispositif. L'**autonomie**, la **gestion du temps**, l'**organisation** sont les éléments du noyau central de la représentation par hiérarchisation et de la catégorisation (① et ②). Comme la plupart des étudiants sont en formation continue ou ont des obligations sportives, familiales ou de santé, la gestion du temps est très importante pour eux. À la fois

parce qu'ils ont conscience de la contrainte personnelle qu'ils vont devoir s'imposer, mais aussi parce que cette gestion va leur permettre de s'adapter à leurs autres obligations.

Si les **connaissances** et **Internet** font partie du noyau central (tableau ①), c'est que les étudiants s'engagent dans la formation pour y acquérir des connaissances et des compétences qui vont leur permettre d'évoluer. Et, Internet est, pour eux, l'outil qui permet à la fois cette gestion et cette acquisition de connaissances. Ils ont conscience que cet outil a permis de rendre possible une forme de formation à distance plus rapide et plus interactive que celle qui était en place avec des documents papiers par envoi postal.

Un sous-groupe apparaît qui formalise le statut d'étudiants en **formation continue** (tableau ①) et, par la suite, tous les éléments qui en découlent : l'**assiduité** pour aller au bout de la formation, la **motivation** qu'il faut garder coûte que coûte avec d'autres activités en parallèle. On retrouve ce sous-groupe dans le diagramme ②, il met en valeur l'évolution professionnelle qui est le but ultime de la formation continue. Ce sous-groupe pense aussi au **travail collaboratif**, ayant une expérience en entreprise, il s'attend à retrouver en formation à distance les équipes de gestion de projet ou de travail dans lesquelles on s'entraide pour arriver à l'objectif commun.

Comme un grand nombre d'étudiants arrivent de l'étranger ou d'autres régions de France, la **liberté géographique** est une composante importante. Cette liberté géographique est aussi importante pour les étudiants français qui ont choisi le télé-enseignement parce qu'ils sont en poste à l'étranger durant la formation. La formation à distance est le seul moyen pour eux de reprendre ou de continuer leurs études, cette liberté par rapport au site du campus est vitale pour eux. On retrouve dans le diagramme ② ce besoin de flexibilité, de liberté, d'autonomie qu'exige le suivi de formation en travaillant.

Les nouveaux étudiants sont attirés par la **nouveauté** de l'outil, de l'expérience et des **échanges** qu'ils imaginent féconds à distance. Ce n'est pas un élément du noyau central mais un élément périphérique, souvent présent même s'il n'est pas très important, car après tout, ils ont l'expérience des réseaux sociaux.

À la grande périphérie de la représentation (tableau ① et diagramme ②), donc en éléments les moins importants, on retrouve tous les aspects technique et informatique qui sont moins ésotériques pour ce public qui a, vu son âge, une plus grande connaissance et habitude de ces outils. Les problèmes techniques ne sont donc pas envisagés. Ce nouveau public ne doute pas de l'efficacité de la formation, il est pris dans l'excitation d'un nouveau projet, il ne voit que des aspects positifs à l'entreprise.

Quelles sont les différences de représentations de la formation à distance pour les deux acteurs ?

Dès le début du processus, on peut noter que seuls les enseignants ont conscience des difficultés, du caractère chronophage des échanges. Les étudiants par contre, sont dans la nouveauté, dans l'opportunité que permet le dispositif ... réussir sans avoir besoin de se déplacer. Ils ont conscience que cette année va leur demander des efforts d'assiduité et de motivation mais ce n'est qu'une projection. Ils n'ont pas encore été confrontés à la réalité.

Les représentations des échanges

Comment les enseignants se représentent les échanges à distance ?

Voici les images des représentations des échanges pour les enseignants selon les deux méthodes.

Échanges - enseignants		
	Importance plus	Importance moins
Fréquence plus	durs à établir riches soutien échanges	interaction rapide personnaliser centrés sur l'objectif bon rapport
Fréquence moins	indispensables disponibilité	anonymes hétérogènes motivation frustrants chronophages à gérer

Figure 34 : Tableau ① de la représentation des échanges - Enseignants

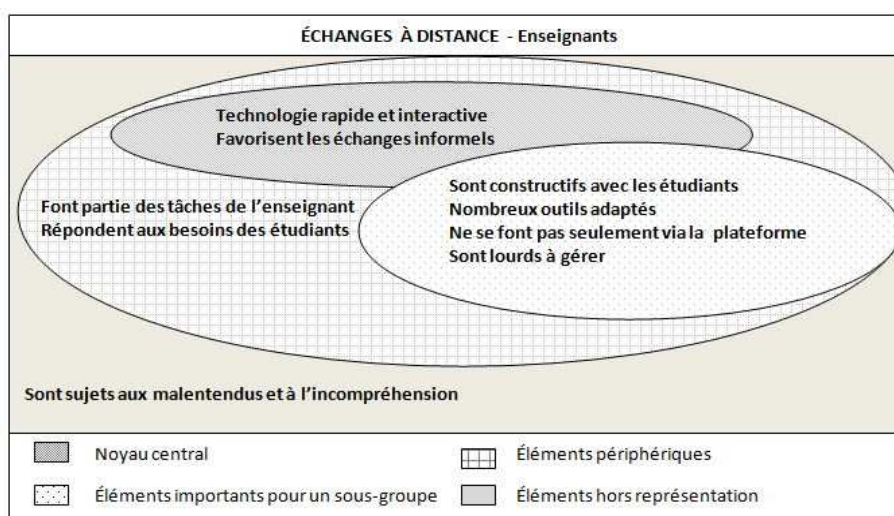


Figure 35 : Diagramme ② de la représentation des échanges - Enseignants

Les échanges à distance du point de vue des enseignants sont complexes. Le noyau central ① et ② met en valeur la **rapidité de la technologie**, elle est soulignée par les enseignants surtout au niveau des cours, des changements à y apporter (nouvelle version, oubli signalé sur un document...). Il y a une contradiction qui semble poindre dans les deux noyaux : le fait que les échanges à distance **favorisent les échanges informels** (diagramme ②) et en même **qu'ils soient durs à établir** (tableau ①). En fait, les deux éléments se retrouvent dans les interviews. Les enseignants se plaignent du peu de retour des échanges...

enseignant *Après, il y en a qui ont des cours pour la première fois, qui n'ont jamais écrit, qui n'ont jamais rendu un devoir, et qu'on découvre deux jours avant l'examen SC/3*

...mais quand le contact est établi, alors il est souvent plus riche et plus personnel.

enseignant *donc je trouve que ces discussions informelles ont l'avantage à un moment donné (même si ça n'inverse pas la tendance) d'aider les étudiants à se sentir un peu plus en confiance et avoir la capacité à parler de façon plus directe avec l'enseignant. Donc ça je trouve cela intéressant. LM/2*

Dès le départ, nous pouvons voir qu'un sous-groupe apparaît. Dans ce sous-groupe les enseignants considèrent que les échanges sont à la fois **lourds à gérer** (diagramme ②) qu'ils demandent effectivement de la **disponibilité** (tableau ①) mais que dans un même temps ils sont **constructifs** (diagramme ②) donc **indispensables** (tableau ①).

enseignant *Moi je vois ça comme cela et alors le revers de la médaille c'est que ça prend énormément de temps parce que les exercices il faut les corriger derrière. SC/2*

enseignant *alors qu'en télé-enseignement, pour un TP, j'ai 5, 6, 7, 10 pages de compte rendu et je me suis aperçu qu'avec moins d'étudiants c'était presque plus de travail en télé-enseignement qu'en présentiel LM1*

Cependant une contradiction plus radicale apparaît : les échanges sont à la fois possibles grâce à **de nombreux outils** de la plateforme mais pour autant **ils ne se font pas uniquement sur la plateforme** (diagramme ②). Nous reviendrons en détail sur cette contradiction dans les limites de l'outil.

Il est à noter que dans les éléments les moins importants de la représentation nous pouvons voir transparaître deux notions négatives : des échanges frustrants, anonymes (tableau ①) et sujets aux malentendus (diagramme ②). Tout le caractère déplaisant des échanges a été mis hors représentation.

Les échanges **font partie du rôle de l'enseignant** (diagramme ②), ils se doivent d'être centrés sur l'objectif (tableau ①) et les enseignants préfèrent occulter le problème. La méthode par hiérarchisation ①, plus libre, plus souple, le laisse d'ailleurs plus apparaître dans les divers items recensés (**hétérogènes, frustrants, chronophages, à gérer, disponibilité, dur à établir**). Mais les interviews vont permettre de mettre en lumière cette frustration dans les échanges.

enseignant Et ils répondent pas quand on leur envoie même des mails, enfin quand on leur envoie des exos, on ne sait même pas ...SJ/2

enseignant c'est-à-dire qu'il y avait peut-être 4 ou 5 étudiants qui me contactaient au cours de l'année, mais la grande majorité ne me contactait pas.SC/3

Pour les deux items **disponibilité** et **à gérer**, du tableau ①, ils renvoient au fait que les enseignants passent la plupart du temps hors de la plateforme pour les échanges. Ils aimeraient avoir un outil plus transparent qui fasse un lien direct avec leur mail habituel. La plateforme possède les outils nécessaires, mais elle oblige à ouvrir un autre programme, se connecter... cela demande une double disponibilité, penser à aller sur la plateforme, prendre du temps pour se connecter.

enseignant Manque de temps, ... Les cours on est obligé d'y aller, la plateforme, ..., en fait on a une adresse mail qu'on regarde constamment et on va pas forcément sur la plateforme. SJ/3 21

enseignant Nous on a une messagerie qu'on utilise tout le temps, et on a en plus l'adresse de la plateforme. Et ça, pour nous c'est un peu embêtant. SJ/3

Les rapports d'activité des enseignants montrent que certains enseignants se connectent peu sur la plateforme. Pourtant, ils échangent avec les étudiants mais sur leur mail « professionnel ». Ils ont le mail de l'Université, le bureau virtuel, certains ont même l'accès à plusieurs plateformes. La multiplicité des outils n'est pas pratique pour les enseignants, elle oblige à se souvenir de plusieurs mots de passe et elle fait perdre du temps, elle demande une organisation supplémentaire (trouver le temps ou penser à se connecter sur plusieurs adresses).

Comment les nouveaux étudiants se représentent les échanges à distance sur la plateforme ?

Voici les images des représentations des échanges pour les étudiants qui arrivent dans le dispositif, soit à l'instant « t ».

Etudiant "t" - Échanges		
	Importance plus	Importance moins
Fréquence plus	interactifs /rapides univers de l'écrit groupe/collaboration	nouvelles technologies nouveaux usages échanges
Fréquence moins	liberté pour la formation indispensables	souples/faciles internet problèmes techniques deshumanisés

Figure 36 : Tableau ① des représentations des échanges - Étudiants "t"

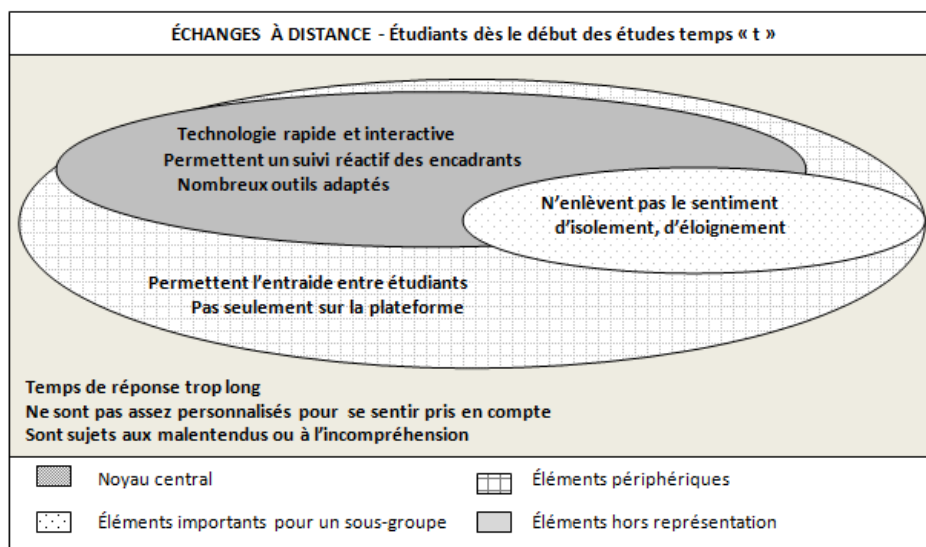


Figure 37 : Diagramme ② des échanges pour les nouveaux étudiants

Le noyau central de la représentation des échanges est basé sur une sur projection très positive de la formation à distance comme environnement **collaboratif**, permettant le travail de **groupe** (en noyau central dans le tableau ① et en périphérie dans le diagramme ②). L'**écrit** est déjà un point sensible, dont les étudiants se méfient, en effet, le niveau d'orthographe et l'usage des SMS ne favorisent pas un usage spontané de l'écrit dans les échanges avec les enseignants. Les étudiants ont une certaine appréhension du regard de l'autre et

de la difficulté de s'exprimer correctement par écrit. Cependant l'interaction et la rapidité de l'outil, sa simplicité d'utilisation permettent de dépasser cette inquiétude. Un sous-groupe (case bas/gauche du tableau ①) apparaît qui ne retient que la **liberté** de ces échanges et leurs caractères **indispensables** pour la formation.

Les étudiants qui arrivent en formation à distance sont habitués aux **outils informatiques**, aux **nouveaux usages des technologies** (Internet sur les téléphones portables, téléchargement de sites vers leurs micro-ordinateurs, échanges sur les réseaux sociaux ou sur des forums). Ces items que l'on retrouve souvent évoqués, mais qui sont dans la périphérie de la représentation, sont sans grande importance pour eux (case bas/droite tableau ①), s'ils sont cités c'est parce qu'ils font partie de leur vie de jeunes adultes, de leur univers.

Les problèmes techniques sont peu évoqués et la **déshumanisation des échanges à distance** ou échanges virtuels n'est relevée que dans de rares exceptions. On trouve des problèmes d'isolement, d'éloignement, dans le sous-groupe du diagramme ②, il s'agit surtout d'étudiants à distance dans des pays où la communication avec la France n'est pas facile. Ils sont loin et souvent coupés de la plateforme au tout début de la formation, puis ensuite quand les connexions s'avèrent mauvaises. Ils ont du mal à joindre les enseignants, par téléphone ; ils ont même des difficultés de liaison avec le secrétariat, d'où un sentiment d'isolement qui les gagne dès les premiers temps.

Mais à part ces quelques individus, la représentation des échanges à distance pour les nouveaux étudiants est surtout positive, aidante, collaborative, naturelle dans sa spontanéité (noyau central ②).

Quelles sont les différences de représentations des échanges à distance pour les deux acteurs en place à l'instant « t » ?

De la même façon que pour la formation à distance, nous avons une représentation des échanges très positive pour les étudiants qui arrivent et plutôt ambivalente pour les enseignants. Ces derniers voient les échanges comme riches mais uniquement s'ils ont réussi à les établir et c'est là le nœud du problème. De plus, ils utilisent très peu la plateforme pour les échanges par mail. Il est à noter que nous pouvons percevoir plusieurs contradictions dans leurs réponses. Des échanges possibles, grâce à de nombreux outils proposés mais qui ne se font pas sur la plateforme... Des échanges à la fois durs à établir et chronophages... Nous reviendrons sur ces sujets plus en détails dans d'autres parties de l'analyse, et en traitant des limites.

Les représentations du rôle des enseignants

Comment les enseignants se représentent leur rôle dans l'enseignement à distance ?

Voici les images de la représentation que les enseignants ont de leur rôle avec les deux méthodes de recueil.

		Rôles - enseignants	
		Importance plus	Importance moins
Fréquence	plus	suivre accompagner enseigner être disponible préparer des ressources motiver	recadrer/structurer être pédagogue être à l'écoute
	moins	dialoguer instaurer un dialogue	aider conseiller corriger être réactif expliquer

Figure 38 : Tableau ① de la représentation du rôle de l'enseignant - Enseignants

Le noyau central de la représentation du rôle des enseignants est ciblé sur la **préparation des ressources** ① et ② la **production de contenus médiatisés** la **construction de TP et TD écrits** (diagramme ②). Ces items croisent ceux de la formation à distance où les enseignants considèrent que la préparation des cours écrits est chronophage. C'est une particularité de l'enseignement à distance de devoir « rédiger complètement » les contenus.

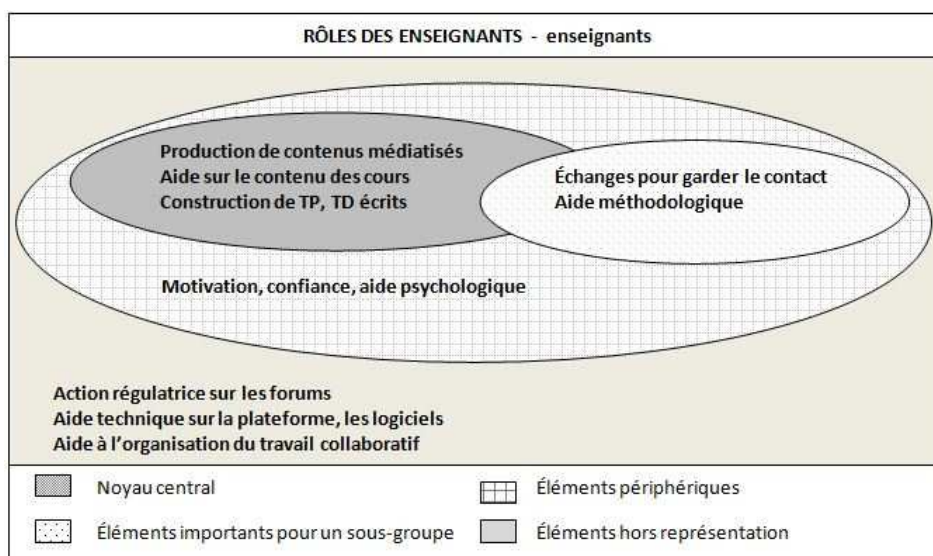


Figure 39 : Diagramme ② de la représentation du rôle de l'enseignant - Enseignants

enseignant Faut rédiger un cours, faut penser à des exercices qui sont pas les mêmes que ceux qu'on fait en présentiel parce qu'il faut des exercices qui comprennent des synthèses de la partie théorique du cours pour vérifier leur compréhension du cours SC/2

enseignant À distance il faut que ce soit écrit et que ce soit plus rigoureux...plus clair, plus détaillé, plus ... toujours parfaitement compréhensible et complètement rédigé.SJ/1

Comme une part importante de leur temps et de leur énergie est absorbée par la préparation des supports, cette activité se retrouve dans le noyau central de la représentation. L'**aide concernant le contenu** des cours (diagramme ②) fait aussi partie du noyau central, elle est incluse dans l'acte d'enseigner (tableau ①). Le rôle de l'enseignant, qui découle du fait d'enseigner, est de **suivre, d'accompagner l'étudiant** dans son parcours (tableau ①), de le **motiver sur la matière** (et sans aller au-delà). Autour de la représentation se concentrent bien tous les actes propres à l'enseignement : recadrer, structurer, expliquer, corriger, conseiller, aider... sur la matière.

enseignant Le rôle principal, c'est de transmettre des connaissances ...LM/1

enseignant J'ai donc effectivement des retours qui sont pédagogiques, techniques etc. LM/2

Mais seul un sous-groupe considère que le rôle de l'enseignant à distance va plus loin, qu'il doit être poursuivi dans le **dialogue** (tableau ①) dans les échanges non pas pour le contenu mais pour **garder le contact** (diagramme ②), et qu'il est donc important **d'instaurer le dialogue** (tableau ①).

enseignant Sur l'aspect enseigner « cette matière », y'a une espèce de base et après on l'enseigne comme on le sent, mais par contre je trouve que dans le dialogue avec les étudiants et dans le contact, justement cet échange, et en particulier j'ai eu souvent des étudiants à distance qui étaient dans des situations complexes voir parfois très difficiles sur le plan humain ou sur le plan personnel, et je trouve qu'à ce moment là, il faut avoir l'aptitude à justement écouter les gens, une forme d'empathie LM/2

enseignant par contre dans l'enseignement à distance, ce qui me plaît, c'est le relationnel avec les étudiants, on est beaucoup plus proche des étudiants SJ/5

Il est intéressant de noter que la **réactivité** (tableau ①) ne semble pas être un atout primordial puisqu'elle apparaît dans les éléments les moins importants et les moins cités. On trouve pourtant cet item mis en avant dans les interviews, il est aussi vrai que les enseignants avouent que même considérant l'importance d'une réponse rapide pour les étudiants, ils leur arrivent à tous, à un moment ou à un autre, d'être en retard. Mais comme ils l'expliquent la messagerie interne ne facilite pas la réactivité.

Même si la réactivité est une obligation des enseignants envers leurs étudiants pour la poursuite de la formation sur de bonnes bases...

enseignant à la base c'est mon travail, et je sais que même si je ne les vois pas, je sais qu'ils sont en attente de recevoir les cours, je sais qu'ils sont en attente de recevoir les exercices et les corrections des exercices, LM/2

...les étudiants ne sont pas là, c'est un fait qui ne facilite pas les échanges, car on a tendance à les oublier...

enseignant Beaucoup de collègues, que ce soit consciemment ou inconsciemment, comme les étudiants ils ne les voient pas et qu'il y a au début, les étudiants en télé-enseignement c'est comme les autres sous certains aspects ils envoient leurs devoirs un peu tard etc., (...) comme on n'a pas beaucoup de retour les étudiants en télé-enseignement on a tendance à les oublier...SC/2

... et la plateforme, en tant qu'outil rapporté, n'aide pas, non plus, à la réactivité des enseignants.

enseignant Et si j'y vais, par hasard, et que j'ai reçu un message il y a 15 jours, du coup je suis gênée car je n'ai pas répondu assez rapidement. SJ/3

enseignant Mais je prends en compte les remarques qui me sont faites mais je n'y vais pas régulièrement SC/2

Et dans la méthode par catégorisation (diagramme ②) l'action sur les **forums** et **l'aide au travail collaboratif** sont situées hors représentation ce qui croise bien les informations retenues dans les interviews : les enseignants utilisent peu les forums et vont rarement les réguler. En ce qui concerne **l'aide technique ou sur les logiciels** (diagramme ②) certains enseignants avouent ne pas utiliser correctement la plateforme. Ils ne se sentent ni capables ni en devoir d'aider les étudiants sur un sujet qu'eux-mêmes ne maîtrisent guère. Quant aux autres enseignants, le service technique est là pour cette tâche qui ne leur revient pas.

Comment les nouveaux étudiants se représentent le rôle des enseignants dans l'enseignement à distance ?

Voici les images de la représentation du rôle des enseignants par les étudiants qui arrivent dans le dispositif.

Rôle - nouveaux étudiants		
	Importance plus	Importance moins
Fréquence plus	être disponible	
	enseigner/expliciter	encadrer/organiser
	être réactif	encourager motiver
	guider	soutenir
	pédagogue	
	coordonner	
Fréquence moins		comprendre
	échanger	écouter
	établir des liens	suivre
	indispensable	maitriser son sujet

Figure 40 : Tableau ① de la représentation du rôle de l'enseignant - Étudiants "t"

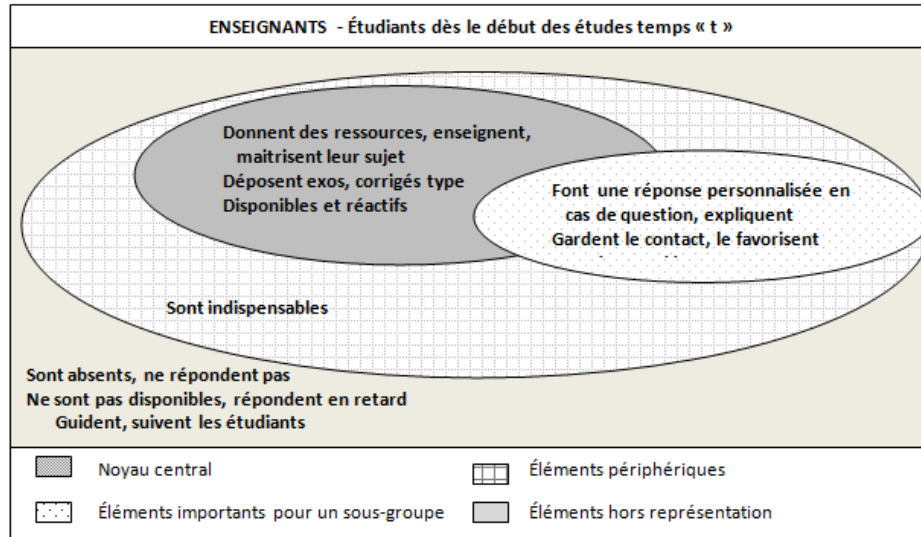


Figure 41 : Diagramme ② de la représentation du rôle de l'enseignant par les étudiants « t » donc en début de formation

Contrairement à la représentation qu'ont les enseignants de leur rôle, pour les étudiants la **disponibilité et la réactivité** des enseignants semblent être essentielles puisqu'elles intègrent le noyau central de la représentation (tableau ① et diagramme ②). Génération zapping, éprise d'interactivité, les étudiants sont demandeurs **d'échanges rapides et réactifs**. Leur représentation

des enseignants à distance, au-delà de l'enseignement pur, est aussi, celle du **guide**, du **pédagogue** qui accompagne, qui enseigne, (tableau ① et diagramme ②) de celui qui **coordonne les échanges**. Pour les nouveaux étudiants, l'enseignant en formation à distance est présent, accompagnant. En ce qui concerne la maîtrise du sujet, elle n'est pas dans les éléments importants dans la méthode par hiérarchisation car pour les nouveaux étudiants cet item va de soi. Si un enseignant est à l'université c'est qu'il connaît son sujet ! Mais quand l'item est proposé dans la catégorisation, il arrive dans le noyau central, comme un item naturellement important.

Pour un sous-groupe, qui pressent la possibilité de l'isolement, l'enseignant est le **lien**, celui qui **permet l'échange**, et dans cette optique, il est **indispensable**. C'est lui qui va répondre en cas de besoin, lui qui va expliquer. Ils ne peuvent pas arriver à exister en tant qu'étudiants à distance (motivation, travail, assiduité) sans cet autre qui va les faire advenir. Dans la méthode par catégorisation (diagramme ②), les items concernant des postures négatives sont sortis de la représentation. Les étudiants croient à la disponibilité et à la réactivité des enseignants.

Quelles sont les différences de représentations du rôle de l'enseignant pour les deux acteurs en place à l'instant « t » ?

Les enseignants mettent en avant deux grandes activités, la **production de contenus médiatisés** et **l'enseignement** donc les échanges dans le cadre des explications et de l'aide sur le contenu. Les nouveaux étudiants, quant à eux, mettent l'accent sur la **disponibilité**, la **réactivité des échanges** et l'enseignement proprement dit. Cependant, chez chacun des deux types d'acteurs un sous-groupe est plus axé sur les **échanges qui établissent des liens, qui gardent le contact**.

Les prises de l'instant « t »

Pourquoi les enseignants ont prise ou non sur le dispositif à l'instant « t » ?

La prise va nous servir d'outil à l'analyse du terrain. Selon Bessy et Chateauraynaud (1995), le concept idéal de prise est la rencontre entre les repères conventionnels partagés par les personnes engagées dans un dispositif et un réseau de corps fournissant des saillances, des plis, que l'on découvre dans l'action. Les réseaux peuvent être constitués à la fois de personnes et d'objets, qui permettent de faire advenir des perceptions, des sensations. Car la prise est un mode d'être au monde, un mode d'engagement envers le dispositif dans lequel on se trouve, pour le ressentir, le vivre et y vivre.

Pour savoir si les prises sont effectives, si elles fonctionnent, si elles permettent de rester dans l'engagement, si on peut s'y accrocher, les experts se déterminent en fonction des quatre épreuves (que l'on pourrait appeler tests de validité par les experts) qu'ils font subir au dispositif. Les épreuves que nous rappellerons ci-dessous ne sont pas réalisées selon une procédure écrite. Elles sont concrètes, elles se font ici et maintenant dans l'utilisation et selon le dispositif mis en place. Ces épreuves vont déterminer la solidité des prises pour les acteurs, si l'objet, mis sous « examen », répond à toutes les épreuves alors les prises seront solides ; mais s'il échoue sur l'une d'entre elles, alors les prises pourront être plus difficiles à tenir. Les enseignants peuvent être qualifiés d'experts pour la formation à distance, ils sont experts de l'enseignement et ils ont tous une expérience de la formation à distance au CTES. Les épreuves auxquelles est soumis le dispositif se sont réalisées au cours de l'expérience et de la fréquentation du dispositif.

- L'épreuve de qualification est établie à partir du seul référent connu, la formation en présentiel. L'enseignant est un expert de l'enseignement, il possède le langage de description connu des experts d'un domaine. Il fait passer des tests de comparaison à la formation à distance. Ces tests dépendent aussi de l'objet technique qui est utilisé. L'enseignant décrit les qualifications. Et comme nous l'avons vu dans la représentation de la formation à distance et celle des échanges, l'enseignant est ambigu avec la formation à distance : elle est une formation à part entière mais dans un même temps elle n'est pas aussi efficace qu'en présentiel. La première épreuve positionne déjà du doute, il existe déjà un décrochage qui montre que les prises ne sont pas stables.
- L'épreuve du réseau dans lequel se trouve le dispositif permet à l'expert de retracer sa genèse et de le classer dans une collection d'autres dispositifs. Ici le réseau est double, celui de la formation à distance et celui du CTES qui a déjà son histoire. Une histoire vécue par certains enseignants qui étaient déjà là au moment où seul le papier existait pour les échanges. Le CTES a 25 ans d'existence. Des promotions d'étudiants ont déjà eu leur diplôme. Les enseignants considèrent le dispositif comme performant. L'épreuve du réseau permet de trouver des prises quand à l'expérience passée.
- L'épreuve sur les matériaux s'appuie sur les saillances de l'objet que l'expert va devoir mesurer et contrôler. L'épreuve des matériaux est difficile, elle a un rapport étroit avec l'objet technique utilisé pour le dispositif. Or l'outil technique ne propose pas de prises à tous les enseignants. Une large partie le considère comme complexe et peu convivial, et ceux qui le trouvent complet et performant s'en détournent pourtant pour les échanges. L'épreuve sur les matériaux n'est donc pas concluante pour le dispositif, elle installe le doute et fragilise le rapport au dispositif.
- L'épreuve de perception de l'objet par le corps propre n'est pas complètement réussie. Les enseignants sont le plus souvent heureux d'enseigner à distance, et pourtant tous dévoilent des frustrations, des

perturbations, des difficultés. L'épreuve par le corps propre est subjective, mais les taux de réussite et d'abandon, plus objectifs, renforcent cette idée. La perception des situations de communication dans le dispositif est très ambivalente : des échanges riches mais hétérogènes et durs à établir, et le plus souvent très restreints.

Les épreuves des experts laissent planer le doute, le dispositif ne donne pas les affordances nécessaires pour avoir prise sur lui et les enseignants n'arrivent pas à trouver les bonnes prises. Comme dans toute situation où les prises s'échappent, les acteurs tentent d'en fabriquer d'autres, nous pouvons ainsi comprendre que les enseignants qui ne se sentent pas à l'aise avec l'outil, choisissent de le détourner et de se construire d'autres prises, plus pratiques, plus solides. Ils préfèrent passer par le mail qu'ils connaissent, et dont ils se servent journalièrement, plutôt que d'aller sur la plateforme. Cette prise là est rassurante. Comme le mail personnel est ouvert tous les jours, on ne peut plus rater un échange pour une relation déjà établie. Et donner son mail personnel évite une perte de temps pour ouvrir un logiciel supplémentaire et se connecter... peut-être pour rien, si personne n'a laissé de message sur la plateforme.

enseignant Pour moi la plateforme c'est l'endroit où je dépose des documents que les étudiants peuvent télécharger donc c'est un endroit où je mets des informations pour les étudiants. Quand les étudiants m'envoient un mail...exprès je leur demande de m'envoyer un mail à mon mail perso pas celui de la plateforme parce que en principe je vais très rarement le voir. SC/2

Pourquoi les nouveaux étudiants ont prise ou non sur le dispositif à l'instant « t » ?

Comme nous l'avons vu dans les représentations, à l'instant « t », les nouveaux étudiants n'ont pas de représentations négatives du dispositif, ni des échanges. Ils adhèrent au dispositif parce qu'ils ne peuvent pas aller sur le campus. Ils ont un *a priori* positif sur le dispositif.

étudiant Un jeune étudiant ayant peu de moyen peut étudier sans avoir à trouver un logement, prendre des transports etc. qui ont un coût non négligeable. Dans mon cas c'est pouvoir étudier en travaillant à temps plein. L8

Nous pourrions penser que les prises vont être faciles, que les étudiants vont adhérer et vont trouver les bonnes prises sur le dispositif. Pourtant les chiffres sont là, certains étudiants ne se connectent jamais.

enseignant nos listes si on a 50 inscrits, y'en a peut-être une dizaine qui envoie les devoirs, donc je ne m'adresse jamais aux 50.SJ/3

enseignant Tout a fait, mais là ça fait partie des 50% qui s'étaient inscrits mais qui n'ont jamais donné signe de vie sur l'année.SC/3

On peut penser que des problèmes ou des obligations personnelles sont en cause. Les raisons trouvées par les enseignants et le directeur sont variées pour trouver des raisons à ce silence sur la plateforme :

- besoin d'une carte d'étudiant (l'étudiant s'inscrit mais ne cherche pas le diplôme),
- impossibilité de travailler due à une surcharge professionnelle,
- problème familial,
- envie d'avoir les documents papier cette année en sachant que cette UE ne sera travaillée que l'année d'après,
- problème technique.

Une chose est effective : certains étudiants ne se connectent même pas alors qu'ils ont payé leur formation. Ils n'ont donc pas trouvé prise sur le dispositif. Des réponses plus précises seront peut-être formalisées avec le courrier que veut mettre en place le directeur du CTES, au mois de Décembre, pour contacter ces étudiants fantômes.

Dans certains établissements⁶⁵, une discussion a lieu avec les étudiants pour les prévenir de la surcharge de travail, des problèmes familiaux que la formation va engendrer, et les conjoints doivent signer un document qui atteste qu'ils ont compris la situation de reprise des études à distance. Cette procédure évite certains abandons en cours de formation : certains étudiants (jeunes mamans, par exemple) préférant reporter d'une année. Mais les étudiants fantômes restent difficiles à saisir.

Certains étudiants nous ont donné des pistes sur leur difficulté de communication avec le dispositif à l'instant d'entrer en formation, parfois les conseils d'un pédagogue de terrain s'avèrent très utiles :

étudiant Pour mon cas personnel lors de ma première inscription, je regrette d'avoir eu seulement comme interlocuteur le secrétaire du CTES sciences, ... un conseil avisé de professeur, orientateur, guide m'aurait été d'une grande aide dans ma stratégie de choix des matières. Q1

⁶⁵ Ce sujet était obligatoirement discuté avec les étudiants qui s'inscrivaient en formation à distance au DICIT à l'Université de Technologie de Compiègne durant l'entretien de motivation. Le directeur du CNAM de Picardie, en 2006, M. Chantôme nous a fait part d'une formalisation de l'accord du conjoint. Cet accord explicite du conjoint permet de penser que l'étudiant sera soutenu et que son désir de formation est compris. Chose très importante puisque la formation va modifier le fonctionnement de la famille durant toute sa durée.

Les pertes de prise, signifiées ici, découlent d'un conflit avec la représentation d'efficacité des personnes en place administrativement (écoute, aide, rapidité, conseil) qui sont pour les étudiants, dans le contexte de la formation à distance leur seul lien avec l'université. Cette représentation engendre des attentes fortes envers ces personnes, car si elles travaillent à l'Université, pour les étudiants, elles doivent pouvoir répondre à toutes leurs questions. Ces personnes ont la connaissance puisqu'elles sont engagées à ce poste et parce qu'elles sont sur place. Les contextes spatial et temporel pèsent sur les situations de communication. L'isolement, le fait de ne pas pouvoir se déplacer pour s'expliquer en face à face, de ne pas avoir les interlocuteurs au téléphone quand on est disponible soi-même (quand on a la possibilité d'appeler entre midi et deux, si on travaille) brise l'élan. La situation vécue ne correspond pas aux attentes de départ, attentes peut-être trop idéalisées.

étudiant *le mode de communication de l'administration c'était la poste et moi au Cameroun le courrier pouvait arriver après 1 mois au minimum. A3*

Pour une autre partie des prises, le contexte spatial de la situation va influencer les communications, car suivant le pays où l'étudiant habite, les moyens de communication ne vont pas permettre les liens efficaces qu'il s'attendait à tisser avec le dispositif. Les effets des pertes de prise sont d'autant plus importants quand la réactivité et l'accompagnement étaient des items du noyau central.

Les prises des étudiants sur le dispositif à l'instant « t » sont donc soutenues par des représentations positives qui leur ouvrent un possible, elles sont portées par la nouveauté et la réactivité de l'expérience à vivre mais elles ne se concrétisent pas obligatoirement, et dans ce cas, la situation engendre des frustrations importantes.

L'interdépendance entre communications et représentations

Quel est l'impact des représentations sur les communications ?

Selon Jodelet (2002), les représentations servent à la fois de guide de lecture des relations sociales et permettent d'agir en fonction de cette lecture. Sans elles, point d'échanges, insiste Moscovici, « *si nous n'en avons pas, nous ne pourrions pas communiquer et comprendre l'autre.* » (Moscovici, 1998). Les représentations sont donc à la source de nos communications, ce sont elles qui

vont nous permettent de lire la situation et d’y répondre en fonction de nos schémas intérieurs. Elles formalisent aussi les attentes que nous pouvons avoir par rapport à une situation ou une personne, une fonction. Ainsi on s’attend à ce qu’un enseignant partage son savoir et nous explique si nous ne comprenons pas une notion particulière, qu’un prêtre nous soutienne dans le deuil.

Les représentations sont aussi nos guides d’action, elles vont donc à la fois permettre certaines actions et en interdire d’autres, ou au moins ne pas les favoriser. Elles fonctionnent comme un filtre de nos actions, et dans le cas du système de communication, comme un filtre des possibles au niveau des communications, surtout au niveau des communications informelles. En effet, une large part de ces communications particulières, en dehors du système établi, seront engagées suivant la représentation du rôle de l’enseignant et des échanges sur la plateforme.

Comment la représentation des enseignants en ce qui concerne la plateforme va influencer les communications ?

Voici l’image de la représentation de la plateforme pour les enseignants.

Plateforme - enseignants		
	Importance plus	Importance moins
Fréquence plus	complète et performante conviviale et facile à utiliser trop complexe peu conviviale	pratique et utile facilite les échanges interactive
Fréquence moins	organise et facilite le travail un mail en plus	hot line formation des enseignants manque des outils fiable réseau social

Figure 42 : Tableau ① de la représentation de la plateforme - Enseignants

La lecture des extraits des interviews confirme la représentation de la plateforme qui se dessine comme complexe. La plateforme est conçue pour organiser la communication, en tant qu’outil technique, elle modifie les modes de production de l’information (Agostinelli, 2001). Dans le niveau intermédiaire de la représentation, la plateforme est en effet considérée comme un **outil pratique (interactif)** et utile, qui **facilite et organise le travail** (tableau ①).

enseignant D’abord parce que c’est plus rapide aussi bien pour déposer des documents que pour les étudiants qui répondent ou qui les voient quoi SI/1

enseignant En télé-enseignement, c’est l’élément incontournable. Je ne me vois pas faire la démarche de contacter chaque étudiant, de faire mon envoi personnalisé, ... SC/3

À la lecture des extraits, nous pourrions croire que la plateforme est utilisée pour tous les échanges, or en y regardant de plus près, nous remarquons que les enseignants parlent surtout des cours, et des corrections de TD. L'item **facilite les « échanges »** ne se situe pas dans le noyau central de la représentation et il ne concerne que les forums et les échanges entre étudiants. En effet, dans le dispositif du CTES, la plateforme modifie la production de l'information et son accès, pour ce qui concerne les cours, mais elle n'organise qu'une partie de la communication. Les échanges eux, passent par d'autres outils.

Le noyau central de la représentation de la plateforme est porteur de contradictions car il n'y a pas un sous-groupe mais vraiment deux types d'enseignants qui parlent de la plateforme. Ceux qui savent l'utiliser, qui ont un bon niveau d'usage de l'informatique et qui la trouve **performante et facile à utiliser** (tableau ①). Puis, il y a ceux qui utilisent peu d'outils techniques dans la vie de tous les jours pour communiquer, qui n'en ont pas l'habitude et encore moins la maîtrise. Ils se servent uniquement de leur mail personnel et d'Internet, en dehors de la formation. Ils n'ont pas intégré la plateforme dans leurs outils et la trouvent trop **complexe et peu conviviale** (tableau ①). Nous trouvons effectivement dans les interviews, des extraits qui correspondent à cette représentation trop complexe.

enseignant Je sais que je ne m'en sers pas bien, il y a des aspects techniques que je ne maîtrise pas. SC/2

enseignant je pense qu'il y a beaucoup de possibilités qu'on utilise pas encore quoi ! On ne sait pas qu'elles y sont on sait pas à quoi elles servent et on n'a pas obligatoirement à s'en servir SJ/1

Pour ces enseignants, la plateforme est encore un espace non employé, mal connu, et non utilisé puisque non maîtrisé. On peut voir dès à présent que la prise sur l'outil n'est pas stable, qu'elle est fragile. Un manque de maîtrise, un manque de recul, un manque d'information sur les usages possibles ne permettent pas une prise assurée. D'ailleurs, les enseignants ne confortent pas les prises, ils avouent ne pas participer aux forums..., mais aussi ne pas aller en formation, ne pas en prendre le temps.

Le **réseau social** n'est pas mis en exergue, relégué dans les items les moins cités et les moins importants, car les enseignants se servent peu des forums.

enseignant Je ne participe quasiment pas aux forums. SJ/3

enseignant tous les aspects forums et choses comme ça, j'aurais aimé le développer ou aller un peu plus vers ça, et puis finalement je ne l'ai jamais fait parce que ça m'a paru un peu lourd à développer techniquement. LM/2

Les enseignants considèrent que la formation à distance ne favorise pas le groupe, ni l'esprit de promotion, puisque les outils de travail collaboratif ne sont pas utilisés ou largement sous-utilisés. Ces outils, pourtant présents, ne permettent donc pas de forger un esprit de groupe ou de promotion.

enseignant Ça dépend de la promo mais plutôt... et des individualités dans le groupe parce que là c'est pas vraiment un groupe, ils ne se connaissent pas, ils se voient pas beaucoup...SJ/1

enseignant ils n'ont pas le sentiment d'appartenance à un groupe qui soit aussi fort que lorsqu'ils viennent dans un même lieu. SC/5

La partie la moins prégnante de la représentation comprend la **hot-line** car les enseignants ne l'utilisent que très peu ; la plateforme fonctionne bien pour la partie utilisée, elle est **stable, fiable** (tableau ①). Elle répond à un niveau d'usage simplifié.

enseignant « Mais bon je parviens à mettre le module, les cours en ligne à m'en servir mais il y a des choses qui sont là dont je ne me sers pas parce que je ne sais pas comment ça marche mais je parviens à faire l'essentiel donc ça va. Ca fonctionne. » SC/2

La représentation de la plateforme pour les enseignants est très ambivalente. D'un côté positif, cette plateforme est stable, elle possède une bonne hot-line, elle est pratique pour poser les documents de cours et les TD, les corrections de TD qui sont des documents de masse. D'un autre côté, une vision plus négative est mise en avant, une partie des enseignants la trouve trop complexe, et considèrent qu'ils ne la maîtrisent pas.

En discutant avec les enseignants, nous avons pu nous apercevoir qu'avec une représentation positive ou négative de la plateforme, avec plus ou moins de maîtrise des outils, au final, le fait est que les échanges ne se font pas, ou du moins se font à minima, sur la plateforme. Dans ce cas précis, tous les enseignants interrogés sont d'accord, ils la détournent dès qu'ils le peuvent.

enseignant On triche, car on leur dit de nous écrire plutôt sur nos adresses ...SJ/3

Nous y reviendrons dans l'influence des communications sur les représentations. En analysant les représentations des enseignants, certains items sont perçus comme favorisant les communications interpersonnelles.

Comment certains items des représentations des enseignants favorisent les communications interpersonnelles ?

Le tout premier item qui favorise les communications interpersonnelles est le rapport aux étudiants à distance. Ce rapport aux étudiants est le plus souvent comparé, dans l'épreuve de qualification (comparaison avec un objet connu, à un réseau), avec les étudiants en présentiel. Comme nous l'avons signalé dans la représentation de la formation à distance, les enseignants considèrent que

les étudiants à distance sont motivés, méritants, courageux. Cette représentation des étudiants à distance engage les enseignants à faire des efforts pour communiquer plus souvent, pour leur répondre, pour soutenir leurs efforts.

enseignant *Je fais peut-être plus de concessions à des gens qui sont en télé-enseignement parce qu'ils font plus d'efforts. LM/1*

De plus, les échanges sont enrichissants même si la communication à distance est chronophage.

enseignant *Mes collègues qui font des TP de télé-enseignement me disaient exactement la même chose. Moi je ne veux pas perdre le télé-enseignement parce que le contact avec ces étudiants là, c'est très enrichissant SC/2*

Le regard des enseignants sur les étudiants à distance est donc plus indulgent et la nécessité des communications interpersonnelles, vue leur situation éloignée de l'Université, est aussi plus élevée pour que les échanges soient constructifs pour les étudiants. Les étudiants à distance n'ont pas d'autres étudiants autour d'eux pour échanger aussi facilement que ceux sur le campus qui sont toujours en groupe et peuvent s'entraider.

enseignant *(ces échanges personnels sont importants pour eux ?) Pour beaucoup d'étudiants oui parce que le fait d'être à distance, isolés, ils n'ont pas le sentiment d'appartenance à un groupe ..., donc ils ont besoin pour certains d'être rassurés, remis en selle, peut-être un peu plus qu'en présentiel où d'autres étudiants peuvent jouer ce rôle là. SJ/5*

La responsabilité des enseignants est aussi plus concrète car les étudiants à distance ont moins de moyens d'être informés, d'être renseignés. Ils ne bénéficient pas de tous les atouts des étudiants en présentiel.

enseignant *je sais que ce sont des gens qui se trouvent en situation de faiblesse justement parce que ils n'ont pas forcément accès, je ne sais pas, à une bibliothèque, ou de poser une question facilement à quelqu'un, ou avoir un ouvrage, et que s'ils rencontrent un problème technique ça peut devenir très vite angoissant. LM/2*

Le rôle de l'enseignant peut être aussi déterminant pour favoriser les communications interpersonnelles. En effet, les enseignants considèrent que c'est de leur rôle d'expliquer, de revenir sur une notion. Ils ne vont donc pas hésiter à répondre aux messages qui leur sont adressés.

enseignant *(Notre rôle c'est de donner) à l'étudiant les moyens, de travailler d'appréhender la matière de comprendre, de répondre aux questions. SC/2*

Nous verrons apparaître dans le témoignage suivant, une notion intéressante. Les enseignants ne sont pas des voyeurs, ils ne rentrent pas dans la vie privée des gens par plaisir, mais parce que la vie privée peut avoir une répercussion importante dans le travail de l'étudiant.

enseignant *Y'a un contrat moral, donc je fais du mieux que je peux, et si j'ai en face de moi un étudiant qui a une difficulté en relation avec le cours, je ne dis pas que je vais me mêler de sa vie, mais si ça a une répercussion quelconque sur sa participation au cours, si je peux aider, j'aide. SC/3*

Certains enseignants considèrent donc que le rôle de l'enseignant va plus loin que celui de transmettre des connaissances et de corriger les copies. Un enseignant se doit de répondre aux questions de cours mais il est aussi un être humain, il a donc une expérience qui peut lui permettre d'avoir une approche compréhensive du vécu des étudiants (Weber, 1913, Schütz, 1998). Cette représentation du rôle de l'enseignant favorise les communications informelles, puisque l'enseignant valorise le côté « humain » qui passe par une écoute empathique, et donc une communication plus informelle qui va permettre de se raconter.

enseignant *Oui. C'est pas forcément le cas pour tout le monde, mais j'ai ce côté de mater un peu mes étudiants. (...) On est là aussi pour le côté humain qui doit exister quand on est prof ! SC/3*

Enfin, la flexibilité de la gestion du temps peut être aussi un atout pour les communications interpersonnelles. En effet, sur le campus, les étudiants sont souvent pressés, ils doivent changer de salle rapidement, ils échangent peu avec les enseignants car ils ont peu de temps ou moins d'envie. De plus, les relations avec les étudiants en formation sur le campus ne sont pas toujours faciles pour les enseignants...

enseignant *Au bout d'un moment, ce n'est pas que j'en ai eu assez, mais je trouvais très décevantes ces interactions des étudiants, le non retour, toujours cette impression de donner beaucoup et ne rien recevoir, et donc je me suis orientée un peu vers le télé-enseignement pour voir si cet aspect là pouvait être un peu comblé et effectivement, il a été comblé. LM/2*

La liberté d'organisation des échanges à distance, la flexibilité permet un recul qui favorise une réponse adaptée à une question précise. L'enseignant n'a pas tout en tête. Cette réponse à distance sera plus précise, moins dans l'urgence du moment, que celle donnée dans les quatre dernières minutes du cours, quand l'étudiant vient voir l'enseignant juste avant de changer de salle.

enseignant *À distance, on peut réfléchir de manière plus approfondie aux questions et aux réponses, alors qu'en présentiel, c'est un petit peu ce qui vient, donc c'est pas toujours exactement ce que l'on voudrait dire. SJ/4*

Les enseignants sont plus détendus car ils peuvent répondre en fonction de leur emploi du temps qui le plus souvent va coïncider avec celui des étudiants qui travaillent.

enseignant *De plus, les étudiants en télé-enseignement, c'est pareil, ils ont du temps en soirée et en week-end donc ça tombe plutôt mieux. LM/1*

Certaines représentations vont donc encourager les communications interpersonnelles, parce qu'elles permettent de vivre des situations propices aux échanges. Ces représentations vont s'appuyer sur des contextes relationnels temporels, normatifs favorables à une communication riche et soutenue. Pourtant certaines représentations vont au contraire décourager les échanges...

Dans les interviews, nous avons bien perçu que certains items des représentations des enseignants pouvaient décourager leur participation aux échanges.

Comment certains items des représentations des enseignants découragent les communications interpersonnelles ?

Comme nous avons pu le noter dans les représentations des échanges des enseignants, ceux-ci sont durs à établir. Les étudiants fantômes qui ne se connectent jamais amplifient cette impression. Les enseignants se sentent impuissants devant la difficulté à avoir des retours.

enseignant je pense que c'est une mentalité de la promotion j'espère hein parce que si l'année prochaine c'est pire... je pense qu'on ne peut pas continuer le télé-enseignement si les gens ne s'investissent pas un minimum. SC/1

enseignant Moi je sais que je n'arrive pas à les « attraper ». Ils sont insaisissables, alors ils ne veulent pas répondre, ils ne répondent pas, alors que lorsque l'on est en face, on est obligé d'en tirer quelque chose puisqu'ils sont là. Même si c'est quelque chose de négatif, on a quelque chose. A distance on a rien, enfin moi j'ai rien. SJ/4

Certains enseignants évoquent donc des besoins de formation à l'accompagnement : échanger à distance sur les problèmes des étudiants, ce n'est pas « naturel » cela s'apprend. L'enseignement à distance n'est pas l'enseignement en face à face et les contraintes et le contexte, qui s'y rattachent, demandent une remise en question du rôle de l'enseignant et une formation complémentaire.

enseignant je pense que le rôle de l'enseignant c'est quand même quelque fois de pouvoir aider les étudiants qui ont des difficultés ou quelque chose qui ne va pas mais et en même temps, pour moi c'est difficile, je ne me sens pas préparée à cela. SJ/1

D'autres se posent des questions sur leurs compétences relationnelles, ou même sur leur âge et sur les barrières qu'il pourrait poser.

enseignant C'est peut-être moi je ne suis pas très communicante non plus (...). il y a peut-être une barrière d'âge plus importante, je ne sais pas ... j'en sais rien... de leur part ou de la mienne. SJ/2

Enfin, certains ont peur d'aller trop loin, de se laisser envahir. Les problèmes de génération existent dans les deux sens. Si certains enseignants se sentent dépassés, ne trouvent plus le moyen d'entamer la discussion, les enseignants très jeunes ont presque le même âge que leurs étudiants et ils pourraient se trouver trop d'affinités. Trouver la bonne distance, pour échanger dans le respect, ne pas se laisser déborder, cela demande de la pratique.

enseignant *En fait, si je le fais pas, c'est pas ma nature, car moi j'ai tendance à être camarade, mais j'essaye de garder un peu de distance avec les étudiants pour marquer que je suis enseignante, et je n'ai pas encore trouvé la bonne distance.*
SJ/3

Et comme nous l'avons vu dans la représentation du rôle de l'enseignant, l'important est avant tout l'encadrement de la matière, même la motivation ne concerne que ce champ. La motivation, qui rentrerait dans des dimensions plus personnelles, n'est pas prise en compte. Chacun fait avec ses compétences et son tempérament, ses représentations de son rôle. Comme dit le directeur « *je ne développerais pas beaucoup sur ce thème de la motivation ou de la remotivation, il y a des enseignants qui le font je trouve cela très bien parce que pratiquement ... le rôle c'est d'enseigner* »

enseignant *Moi j'estime que ce n'est pas mon rôle de rentrer dans la vie privée des étudiants donc...SC/2*

enseignant *Après, on n'a pas non plus le rôle d'assistante sociale ni de grand frère, même si des choses peuvent être un peu plus personnelles ...SC/5*

En fait, un des items des représentations des étudiants ne favorise pas non plus les échanges, celui qui affiche les étudiants comme salariés et en formation continue. Les étudiants sont des adultes, plus âgés que ceux en formation sur le campus qui pour la plupart sont en formation initiale. Pour certains enseignants, en tant qu'adultes, c'est à eux de décider si oui ou non ils doivent continuer, communiquer, et même travailler. Ils ont l'âge de raison.

enseignant *Je réponds autant que faire se peut dès qu'ils me posent des questions, pas toujours, mais je le fais quand même, donc après, comme c'est en général des gens plus matures, je me dis que s'ils ne viennent pas chercher, ...LM/1*

enseignant *On est à l'université si les étudiants ont fait une démarche par ailleurs s'il s'est inscrit mais que je ne le vois jamais ce n'est pas mon problème ce n'est pas mon rôle !! SC/2*

Les enseignants ont donc, avec les étudiants de formation à distance, des relations plus d'adultes à adultes. Ils ne s'investissent pas dans un rôle qui s'apparenterait plus à du coaching. Les représentations des enseignants qui sont des guides de l'action vont influencer les échanges. Un enseignant qui se sent impuissant devant les non-réponses, qui ne sait pas combien il a d'étudiants, combien d'étudiants vont s'investir sur son UE cette année, peut se retrancher derrière toutes sortes de raisons pour ne pas tenter de renouer,

de remotiver, d'aller chercher les étudiants. Ces raisons, il les étaye à l'aide de sa représentation de l'étudiant-adulte assumant lui-même ses responsabilités.

enseignant tout simplement parce que je sais par expérience là aussi qu'un certain nombre d'étudiants s'inscrivent et devant la charge de travail en plus de leurs responsabilités familiales ou professionnelles, ils sont très vite dépassés au bout de 2 ou 3 semaines, ils abandonnent. SJ/5

Cet état de fait va engendrer des comportements bloquants, car en face d'un étudiant-adulte, qui a des responsabilités, l'enseignant ne va pas faire une communication proactive. Il ne va pas faire de rappel, il ne va pas stimuler les étudiants qu'il ne voit pas sur son cours ou dans les forums (pour les enseignants qui vont les voir). Il reste en attente d'une demande qui doit venir de l'autre. Il adopte donc un comportement passif qui peut être lu comme une interaction symétrique qui bloque le système de communication s'il se trouve face à un étudiant qui adopte le même comportement.

enseignant Je pense que ce qui serait bien c'est d'essayer d'établir un contact avec les étudiants. Si les étudiants ne viennent pas à vous, je ne vais pas tellement vers eux. SC/3

Un enseignant a reçu un mail, doit-il répondre s'il sent que la discussion est un appel au secours ? Tout va dépendre des limites qu'il donne à son rôle, à l'aide qu'il doit fournir et à sa façon d'interpréter la situation de communication. Et c'est bien là que l'influence de ses représentations sur son comportement communicatif est visible, dans son interprétation de la réalité seconde, des règles à utiliser pour cette situation dans ce contexte.

enseignant ..., mais il y a eu plusieurs fois dans l'année des appels que j'ai interprété comme des appels au secours, et cette notion d'avoir plus qu'une réponse technique, mais vraiment d'un soutien moral. LM/2

La représentation de la plateforme va aussi avoir des effets bloquants. La plateforme est difficile d'utilisation même pour certains enseignants que l'informatique ne rebute pas.

enseignant Enfin je ne pense pas être handicapé sur le plan de la technique, mais j'ai toujours trouvé qu'il y avait des lourdeurs dans la façon de faire les choses sur cette plateforme. Soit il faudrait vraiment ... alors, on a déjà eu des formations, finalement les choses ne me paraissent pas naturelles donc j'aurais aimé un outil qui soit peut-être un peu plus accessible, enfin moins lourd sur le plan de la technique. LM/2

Cela ne favorise pas son utilisation. Les forums et les autres outils collaboratifs sont sous-utilisés, et comme les enseignants ne vont pas régulièrement sur la plateforme alors qu'ils vont sur leur mail universitaire, les étudiants, qui continuent à l'utiliser pour les échanges, restent sans réponse, du moins pendant un moment.

enseignant *Et si j'y vais par hasard et que j'ai reçu un message il y a 15 jours, du coup je suis gênée car je n'ai pas répondu assez rapidement. ...SJ/3*

Les représentations de la plateforme vont donc entraver une partie des communications des enseignants car la prise sur l'outil n'est pas réussie. Cette plateforme, qui est aidante pour les communications de masse, révèle un caractère bloquant pour les communications interpersonnelles. Certains messages qui auraient pu partir, pour motiver les étudiants, ne partiront pas et certains étudiants resteront en attente de messages qui ne sont pas lus... Il ne s'agit pas d'évaluer quel pourcentage de communications est bloqué mais plutôt de comprendre comment elles sont bloquées dans ce contexte précis, et pourquoi les prises ne peuvent pas se construire.

Quel est l'impact des communications sur les représentations durant la formation ?

Au niveau du système de communication du dispositif, nous pouvons formuler l'hypothèse que les représentations se reconstruisent ou se confortent au travers des échanges qui ont lieu avec les autres acteurs. Les représentations se construisent aussi durant l'échange que nous avons en tant que chercheur avec les acteurs. En effet, cet échange permet une réflexion des acteurs sur leur propre expérience qui peut affiner certaines de leurs représentations au cours de l'entretien.

Les représentations permettent à l'homme d'évoluer dans son environnement. Elles servent à la fois de guide de lecture et d'action de la réalité et de système d'interprétation des événements et des relations sociales (Mocovici, 1998, 1989, Jodelet, 1984, 2002, 2008, Abric, 2001, 2003). Elles évoluent pour rester en cohérence avec le développement des compétences cognitives de l'individu et de sa perception de la réalité. En cas d'incohérence entre la réalité perçue et la représentation d'origine, une évolution de la représentation est nécessairement perçue comme une avancée indispensable pour trouver un nouvel équilibre, pour assurer une nouvelle prise.

L'évolution des représentations est donc un élément naturel de la vie, elle intervient quand une situation expérimentée met l'individu devant un problème. Dans la sociologie de la perception (Bessy & Chateauraynaud, 1995), quand il y a conflit entre les situations vécues et les attentes engendrées par les représentations, la prise (ou plutôt la perte de prise) est alors visible. En effet, ces situations sont considérées comme occasionnant au minimum des altérations de prise, et au maximum la perte de prise. Nous avons donc exploré les situations dans lesquelles le système de communication ne correspondait pas aux attentes des acteurs.

Quelles sont les situations de communication qui influencent les représentations des acteurs ?

Nous allons continuer à observer les situations de communication avec le concept de prise. Ce concept, en effet, convient parfaitement à l'analyse de la rencontre, dans la vie réelle, des représentations et des communications, puisque la prise est à la charnière des constructions mentales, les repères, et des expériences sensorielles des corps, les plis. La prise correspond bien à notre situation d'observation car nous cherchons des moments de tension et c'est là que la prise apparaît en négatif, donc en perte de prise.

Ainsi, si la prise réussie construit la relation entre les repères, pertinents pour l'agent humain, et les plis engendrés par les corps ; cette relation « n'est visible que lorsqu'il y a décrochage, tension ou désaccord. » (Bessy & Chateauraynaud, 1995, pp. 247 et 348).

Afin de rendre plus aisée la lecture de l'analyse, nous présentons à nouveau le schéma de la prise de la Partie 3 - Les concepts de l'entre-deux, comme une invitation au décodage. Les exemples cités permettent de mettre des termes plus concrets sur le schéma de la prise, afin de le relier au monde de la formation qui nous intéresse.

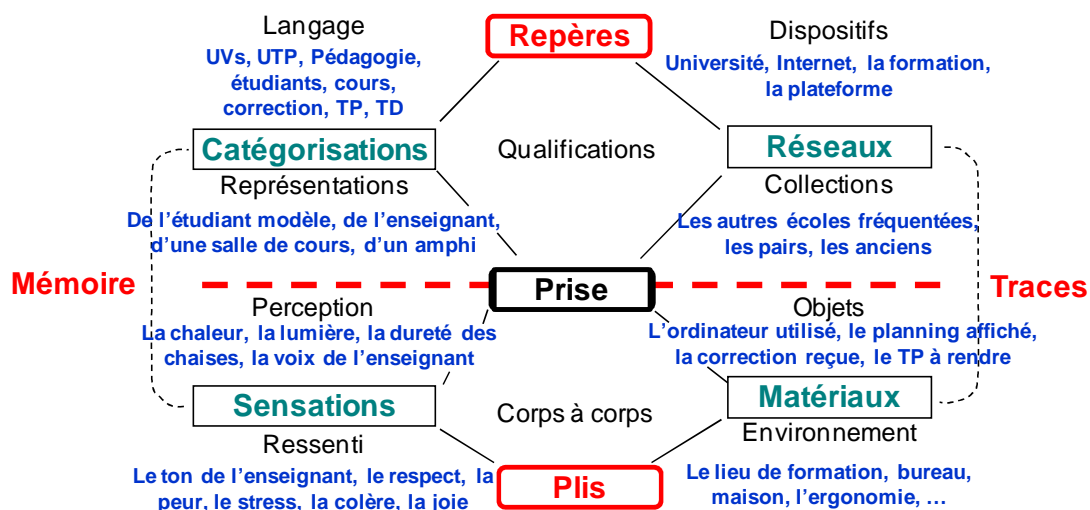


Figure 43 : Le schéma de la prise dans le monde de la formation

Nous pouvons appréhender la prise au centre de deux mondes reliant les repères et les plis (haut et bas du schéma). Ces deux mondes s'appuient sur la mémoire et sur les traces (gauche et droite du schéma), ils doivent être en harmonie, en concordance pour que la prise s'effectue correctement.

Les repères en formation (haut du schéma) sont spécifiques au monde de l'éducation, ils s'appuient sur le langage particulier et les représentations des acteurs universitaires. Le langage sert à la Catégorisation (haut-gauche du schéma), c'est un langage commun que tous les acteurs d'un même groupe ou d'un même lieu partagent. À l'Université, la salle de classe devient un amphithéâtre, une salle de TD ; il y a des « assesseurs » et des « vagemestres », des secrétariats pédagogiques et administratifs, et tout un vocabulaire technique selon les filières choisies. Les représentations des acteurs participent aussi à la Catégorisation. Elles ont été construites dans leurs échanges avec leurs pairs mais aussi leurs amis, leur famille, elles ont un lien fort avec la culture. Elles s'ancrent dans la mémoire. Les repères peuvent s'établir aussi dans les réseaux (haut-droite du schéma) : à la fois dans les dispositifs et dans les collections. Les dispositifs donnent des règles, inscrites dans des documents, règles à partir desquelles il est possible d'envisager les échanges. Quant aux collections, elles permettent des comparaisons entre les enseignants, entre les universités, et entre les formations, déjà connus et évalués. Ces repères sont communs aux étudiants en présentiel, qui viennent sur le même site et partagent des cours dans les mêmes salles sur un même campus, dans une même région. Les repères permettent de qualifier les choses, ils offrent des moyens conceptuels généraux pour trouver les prises. Ils sont plus difficiles à trouver pour les étudiants à distance.

Dès l'inscription, les correspondants, qu'ils ont au téléphone ou par mail, leur parlent avec un langage qui n'est pas le leur ; ils utilisent des mots transparents pour le personnel de l'Université mais opaques pour les étudiants. Ce vocabulaire, contrairement aux étudiants sur site, ne pourra pas être appris dans l'expérience du campus. Les étudiants à distance ne peuvent pas se représenter les lieux, s'y diriger mentalement car ils n'y sont pas allés. Ils ont du mal à intégrer les règles formelles rappelées à la rentrée, pour les étudiants en présentiel, ou celles qui se découvrent au fil du temps, car informelles, et qui sont si importantes pour l'intégration. De plus, les étudiants à distance sont de multiples nationalités, la culture qui les a façonnés a un poids important à la fois dans la construction de leurs représentations et dans les comportements que celles-ci vont favoriser. Les étudiants à distance ont moins de repères communs que ceux en présentiel, moins de possibilité de les forger aussi.

Lorsque nous observons les plis (bas du schéma), nous devons penser « situation ». Et comme nous l'avons signifié dans la partie 2, les dispositifs cadrent quand la situation, elle, est toujours un « cas » singulier inscrit dans un contexte particulier (Ardoino, 2007). Cette situation, toujours singulière, s'appuie sur les contextes multiples et sur les corps physiques de chaque acteur (Mucchielli, 2004b). Ce passage par les corps dans les dispositifs techniques de formation est considéré, par Linard (1996, p. 67), comme indispensable, car « *le corps n'est pas une entrave à l'intelligence abstraite, il en est la condition première* » explique-t-elle, en s'appuyant sur les auteurs de la phénoménologie de la perception. Et c'est dans les plis, que nous allons retrouver

la situation telle qu'elle est vécue, et non pas pensée, visualisée, ou attendue à partir des repères. Les plis, eux, appellent le corps à corps de l'humain comme un être au monde. Dans la situation, par les plis, les acteurs vont vivre la présence physique des objets, ils vont se confronter aux matériaux (bas-droite du schéma), mais ils vont aussi ressentir des sensations (bas-gauche du schéma) qui leur seront particulières et qui vont façonner leur réalité.

En formation, les étudiants sont dans des bâtiments, sur des chaises d'amphithéâtre dures, ils savent où se rendre pour un cours déplacé (changement de salle ou d'horaire) grâce à des affichettes devant les secrétariats ou l'emploi du temps sur le Web. Ils utilisent un ordinateur : celui des salles prévues pour l'informatique ou leur propre portable. Ils sont confrontés aux matériaux qui s'adaptent ou non à la situation, qui offrent des prises ou qui les refusent. La situation les renvoie aussi à tout un univers sensoriel : le froid, la chaleur de la salle, l'odeur des autres, la voix de l'enseignant, le brouhaha des étudiants en fond de classe. Il existe aussi un univers du ressenti qui s'attache, cette fois, au ton de la voix, dur ou compréhensif, au sentiment de respect, à l'intégration par le regard dans la conversation... Cet univers sensoriel et ressenti des plis pourra être partagé à distance, dans les forums, mais il le sera moins facilement que dans les situations vécues en commun. Pas de manteau gardé sur toutes les épaules quand la chaudière a été coupée trop tôt dans l'année, pas de question posée aux autres pour se rassurer, pas de regard amical ou de salutations partagées qui découvrent une main moite d'angoisse ou la joie de la réussite, ou qui rendent compte de l'intégration trouvée.

À distance, les situations sont particulières, vécues dans leur unicité comme en présentiel, mais elles sont, de plus, individuelles et solitaires. L'étudiant prend des habitudes, il connaît son clavier, son ordinateur, il sait comment ouvrir la plateforme, mais le matériau peut résister quand l'ordinateur bugge, quand le code ne permet plus l'ouverture de la plateforme. Et les ressentis sont d'autant plus violents quand les acteurs se sentent isolés, en faiblesse. Alors, le moindre mot lu dans un mail peut se charger de douleur, d'émotion, d'amertume. Les plis sont moins nombreux à distance. Il manque le regard de l'autre, sa voix, sa gestuelle pour les trouver, et le ressenti ne peut pas se servir de l'interaction rapide du face à face pour permettre une compensation, un apaisement au cœur de la situation vécue.

Ces particularités des repères et des plis en formation à distance font que les prises y sont plus délicates, plus fragiles. Par exemple : les enseignants eux-mêmes disent ne pas aller voir régulièrement leur boîte mail, que se passe-t-il alors ? Pour l'étudiant en formation chez lui, pas d'enseignant sur place pour poser des questions quand il sèche devant l'énoncé qu'il ne comprend pas. S'il n'obtient pas de réponse assez rapide au mail envoyé, alors sa prise se fragilise. Entre la réactivité attendue, forgée par ses repères (par la représentation de la réactivité de la plateforme ou par celle de l'enseignant aidant), et la situation qu'il vit quand il rafraîchit sa boîte mail et qu'il ne trouve pas la réponse qu'il lui permettrait d'avancer : il y a une incohérence, une incompatibili-

té. Alors l'étudiant peut penser que le matériau résiste : il peut appuyer plusieurs fois sur le bouton « Envoyer/recevoir », il va s'énerver, perdre patience. Puis, il va perdre la prise de l'enseignant. L'étudiant, qui travaille, à peu de temps à consacrer à sa formation, et il est seul. Il n'a pas les étudiants de sa promotion juste à côté pour demander des explications, pas de nouvelles prises possibles de ce côté-là. Il lui reste le web pour se forger d'autres prises ou un ami, un membre de la famille qu'il faudrait contacter : les nouvelles prises sont plus dures à établir qu'en présentiel.

Comment les pertes de prises durant les situations de communication influencent les représentations des enseignants ?

Quand la formation à distance se met en place, les enseignants ont une période d'attente de retour de devoirs des étudiants qui peut durer longtemps. Pour certains étudiants, elle dure toute l'année. Cette période met les enseignants dans une position de doute. Cette situation de doute est renforcée par le manque de renseignements précis sur les étudiants qu'ils ont à gérer.

enseignant *en fait on sait jamais trop combien y'a d'étudiants (...) Non, mais bon il y a des exos et des devoirs à rendre pour le ... une date, il y a un devoir, et j'attends ...*
SJ/2

enseignant *Oui, il y a beaucoup d'étudiants qui n'ont jamais été en contact avec moi, je dirais que sur une centaine de personnes, il y en a facilement entre 80 et 90 qui ne se sont jamais manifestés.* LM/2

Les enseignants ont du mal à comprendre le manque d'échanges avec les étudiants. En effet, la rencontre entre les représentations des enseignants et la situation est contradictoire. Suivant leur représentation des étudiants à distance (les repères des enseignants), ce sont des gens motivés et responsables. Les enseignants s'attendent donc à des échanges multiples et fructueux pour assumer leur part dans la formation. De plus, les enseignants considèrent que les échanges favorisent l'acquisition de savoir et de connaissances, et ces échanges font partie de la représentation de leur rôle. Or dans la réalité de leur expérience, dans ce qu'ils vivent, ce qu'ils peuvent voir dans les matériaux (le nombre d'échanges ou les non-échanges sur la plateforme, les plis) leurs attentes ne sont pas vérifiées. Les prises s'échappent, elles sont insaisissables. Les prises ne fonctionnent pas, il faut en recréer d'autres pour ne pas mettre le système en péril. Certains enseignants restent avec leurs questions, d'autres se sentent frustrés.

enseignant *Y'en a 2 ou 3 qui contactent, guère plus. Une question sur un exercice. C'est très peu qui contactent l'enseignant. (...), 50% qui s'étaient inscrits n'ont jamais donné signe de vie sur l'année.* SC/3

Certains enseignants positifs, qui donnent de leur temps, qui sont volontaires, restent sans explication devant l'apathie d'une partie des étudiants.

À force de questions sans réponses, une tutrice a proposé une sanction qui, pensait-elle pouvait faire évoluer les choses mais qui reviendrait à une impasse communicationnelle.

enseignant *il faudrait les obliger à communiquer plus en coupant la formation s'ils ne se connectent pas régulièrement ... SJ/4*

La solution « plus de la même chose », comme la nomme Watzlawick ne permettant pas de débloquer le système : « si vous ne vous connectez pas, on vous empêche de vous connecter ».

Devant ces situations, les enseignants qui sont déjà loin de leurs étudiants, qui n'apprécient pas l'outil, qui connaissent le caractère chronophage des échanges à distance, vont se centrer uniquement sur ce qui marche. Occultant toutes les prises qui ne fonctionnent pas, ils vont concentrer tous leurs efforts sur les étudiants qui correspondent à leurs attentes, ceux qui rentrent dans la représentation, envoient les TD, font les exercices, posent des questions : « les bons étudiants ». Ils lâchent les autres prises.

Trois types d'étudiants vont alors se dessiner pour les enseignants en fonction des comportements que les étudiants ont adoptés. Des adultes motivés pour travailler, ceux qui viennent chercher l'information et vers qui vont tendre tous les efforts ; ceux qui sont assez adultes pour savoir s'ils décident d'abandonner ou de se concentrer sur quelques UE, leur choix est de leur responsabilité ; et ceux qui sont assez autonomes pour se débrouiller seuls et qui arriveront sans peine à l'examen sans les enseignants.

On peut donc retrouver ainsi trois des quatre types de la typologie de Glikman construite à partir d'une recherche développement, intitulée « ATLASS », menée de 1997 à 2000, dans le cadre du programme européen Socrate (Glikman, 2002b).

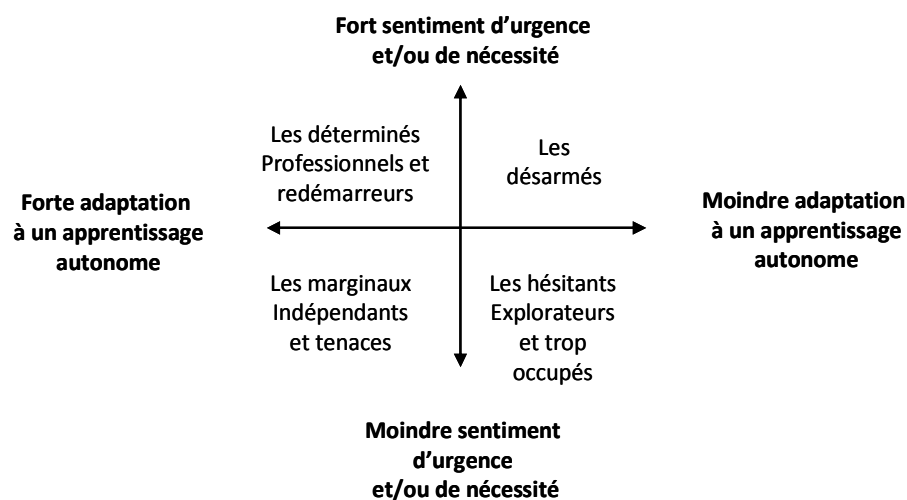


Figure 44 : La Typologie des apprenants (Glikman, 2002B)

Les **déterminés** ont la ferme intention d'atteindre leur but. Professionnels en recherche de qualification supérieure ou personnes peu qualifiées en overdose de petits boulots ; ils sont adaptés ou ils s'adaptent sur le tas à la formation à distance. Ils en sont les co-constructeurs. Ils consomment de l'aide sans arrière pensée... et ils savent la trouver aussi bien chez les enseignants que chez leurs pairs. Ils n'hésitent pas à aider aussi les autres. Les enseignants répondent à leur appel car cet appel résonne haut et fort sans ambiguïté.

enseignant Je pense que c'est important qu'un enseignant ne fasse pas une barrière, c'est-à-dire que si moi j'ai un étudiant qui est demandeur, je suis là ! SC/3

Les **marginiaux** peuvent être très indépendants et travailler sans jamais demander d'aide, certains, au contraire, tentent d'en avoir si cela peut les aider à fonctionner. Mais s'ils sont déçus, ils cherchent ailleurs et s'organisent entre pairs, avec des parents, ou ils trouvent d'autres filières (forums, livres...). S'ils ne donnent pas signe de vie, ce n'est pas un problème, ni pour eux, puisqu'ils ont des solutions de rechange, ni pour les enseignants, puisque dans ce cas, ils ne donnent plus de nouvelles.

enseignant (pas de nouvelles) Ca veut dire aussi qu'ils n'ont pas de difficultés majeures et qu'ils s'en sortent tout seul. SC/3

Les **hésitants**, surtout les **trop occupés**, ont d'autres activités prenantes. Ils ne vont pas trop demander d'aide car ils savent qu'ils vont devoir dans ce cas donner plus d'eux-mêmes, qu'ils vont se sentir redevables. Certes, ils sont inscrits dans la formation, mais ils ne souhaitent pas s'engager véritablement. Ils ont besoin d'enseignants qui n'attendent pas de questions, mais au contraire qui vont prendre l'initiative d'en poser, qui vont les inviter à s'exprimer pour pouvoir les guider au mieux, car ils se sentent souvent perdus. Mais comme ils se retranchent derrière leurs autres activités et qu'ils attendent une main tendue sans la demander, alors les enseignants pensent que pour eux tout va bien. Retranchés derrière leur représentation de l'étudiant-adulte, les enseignants considèrent que s'ils avaient besoin d'aide, ils en demanderaient, que c'est leur organisation chargée qui est la cause de leur silence. Ils existent, certes, mais sont à la limite du système et ils entrent dans la représentation des enseignants comme ceux dont on n'a pas besoin de s'occuper.

enseignant (C'est) de leur responsabilité ils font comme ils veulent pour différentes raisons il y a des étudiants en télé-enseignement qui font par exemple une année, et la première année ils s'inscrivent à tous les modules en sachant très bien qu'ils ne vont en présenter que la moitié. SC/2

Restent les **désarmés** qui ont besoin d'aide, qui n'arrivent pas à se sentir bien dans le système de formation à distance. Ils sont souvent peu formés à l'informatique, ont une image personnelle dégradée, ont enchaîné des petits boulots, et sont souvent confrontés à des problèmes périphériques (psychologiques, personnels, sociaux...). Eux communiquent peu ou maladroitement, ou n'osent pas demander de l'aide ni aux enseignants, ni à leurs pairs. Glikman

(2002b) note que leur capacité à apprendre passe par une revalorisation personnelle. Ces désarmés souhaitent plus d'échanges et d'encadrement mais leur demande d'aide ne peut émerger que face à des enseignants qui exercent une communication proactive, comme un « devoir d'ingérence », qui n'hésitent pas à passer le pas et parfois à rentrer dans l'intimité de la vie privée. Ces étudiants là, n'entrent pas dans les représentations des enseignants qui ne se sentent pas à l'aise dans leur relationnel et qui ne sont pas proactifs. Pour ces enseignants, les étudiants désarmés n'existent pas ou ne devraient tout simplement pas être en formation à distance si ce dispositif ne leur convient pas.

Les enseignants voient les étudiants à distance comme des personnes adultes et décidées. Ils n'imaginent pas que le manque de confiance en soi, en ses capacités, et la peur de déranger, de poser des questions ridicules, peuvent aussi être un facteur de non-communication. L'absence de communication doit être analysée dans le contexte de la situation pour les acteurs et, dans ce cas, la situation ne se fait pas dans un contexte spatial et normatif identique pour les désarmés et pour les enseignants. Les enseignants, qui sont actifs et qui mènent de front leur activité d'enseignants et de chercheurs projettent leur univers sur celui des étudiants adultes en formation continue. Si les étudiants ne communiquent pas c'est qu'ils y arrivent seuls ou qu'ils n'ont pas assez de temps pour tout faire. La communication étudiant/enseignant est ici une communication adulte/adulte dont les normes permettent une facilité d'engagement. Or les désarmés n'appliquent pas les mêmes normes, ils se retrouvent en situation scolaire, redeviennent des élèves et attendent les mêmes aides du système et des intervenants. Leur rapport à l'enseignant est un rapport de hiérarchie enseignant-étudiant, ils n'adhèrent pas à une situation d'auto-formation. Ils ont besoin d'un soutien qui va plus loin que le seul soutien pédagogique. La poursuite de leur engagement nécessite, avant tout, celui, explicite et interventionniste, de l'enseignant.

En nous basant sur le principe d'équifinalité du système, nous pouvons dire que dans le dispositif complexe du CTES, la non-communication peut être un comportement qui est une réponse adaptée pour des étudiants qui sont dans une situation très différente. Il est facile de confondre les désarmés par leur manque de réaction avec les marginaux. Si les désarmés ne demandent pas d'aide, c'est pour une tout autre raison que les marginaux : ils sont perdus le plus souvent avec des difficultés personnelles, doublées de difficultés méthodologiques, et parfois même une incompréhension dans les consignes qu'on leur donne sur la plateforme. Ils peuvent être bloqués dans leur avancement mais ils n'osent pas pour autant demander de l'aide et pourtant, ils en ont besoin. Or ils sont pris pour des marginaux qui ne demandent rien au dispositif ou pour des paresseux ou des débordés.

enseignant *S'ils ne se connectent pas, c'est qu'ils ne travaillent pas, forcément. SJ/4*

Les enseignants passent donc sous silence le quatrième type de la typologie des étudiants suivant Glikman : les **désarmés**. Cette non-représentation

va jouer en retour sur les communications des enseignants (ceux-là, on ne s'en occupe pas, on ne communique pas avec eux, puisqu'ils ne le souhaitent pas) mais aussi sur les prises des étudiants désarmés (j'attends que les enseignants m'aident et je n'ose pas demander, donc je perds prise et je ne communique pas) surtout quand ils ont osé faire un premier pas et que leur mail n'a pas eu de réponse. Ils n'osent plus faire une demande alors que la première a déjà été difficile à formuler. Avec eux, le système de communication se bloque dans une interaction symétrique pour répondre aux enseignants qui eux aussi ne communiquent pas. Le changement de règles entre ces deux types d'acteurs ne peut venir que de l'extérieur comme l'explique Watzlawick. Pour lui, c'est le système qui est alors pathogène parce qu'il ne dispose pas de règle permettant de changer les règles (le directeur lui-même cherchant des solutions qu'il ne peut pas imposer). Les répertoires de comportements n'étant pas assez diversifiés pour trouver une réponse adéquate, le système s'enferme alors dans le cercle vicieux du « plus de plus » qui n'est pas une solution (Watzlawick, 1991), car il entraîne le système dans un jeu sans fin.

étudiant Pas de réponse aux mails, des imprécisions dans les réponses, ou pas de réponse du tout, et là on abandonne l'UE. L4

Nous pouvons voir à ce moment, comment les représentations peuvent renforcer les façons de communiquer (ou non) et comment à leur tour, les communications ou les non-communications vont influencer les représentations.

Le directeur du CTES est conscient de cet état de fait. Lors d'une discussion des responsables du CTES, des questions se sont posées sur ces étudiants qui ne participent pas.

enseignant Oui, alors justement, il y a eu les délibérations et on a un peu discuté de ce problème, de cette masse d'étudiants « fantômes », et donc Monsieur Garnier proposait éventuellement pour la prochaine rentrée d'essayer d'avoir un suivi plus personnalisé, c'est-à-dire de détecter très tôt ces étudiants là et de leur envoyer un message personnel en disant « voilà, on note que vous n'interagissez pas, pourquoi ? », d'essayer d'aller un peu « pêcher » ces gens là. LM/2

D'un autre côté les enseignants, qui ont une représentation de leur rôle qui inclut les demandes personnelles et sociales, mais qui, pour l'instant, n'osent pas aller vers une démarche proactive, cherchent des solutions. La plateforme pourrait les aider si elle était programmée différemment, elle pourrait permettre certaines actions. Ils cherchent de nouvelles prises pour que la représentation de leur rôle puisse être mise en pratique dans leurs actions. La recherche de nouvelles prises est importante, cognitivement, elle constitue une phase qui permet de retrouver un équilibre, une nouvelle façon de reprendre la communication.

enseignant ce que je demande depuis le début et que je n'ai toujours pas, c'est d'avoir une alerte mail qui me dise « attention, il y a un étudiant qui ... » ... SJ/5

enseignant je ne sais comment on pourrait faire pour que ça se fasse pas tout seul, mais presque quoi...(rire) qu'il y ait des mails repères, des alertes,... SJ/1

Alors que certains enseignants cherchent à trouver de nouvelles prises, tentent d'améliorer le système, pour quelques enseignants, la perte de prise est la seule solution possible. Quand trop de prises ont lâché, quand tout a été essayé et que le différend entre les représentations et la situation est trop important alors la perte de prise est là. La formation à distance est alors mise à l'écart, l'accumulation d'absences de communication est traduite comme un échec du dispositif. Ces enseignants préfèrent tourner la page et revenir à ce qu'ils connaissent, la formation sur campus avec les étudiants en face à face :

enseignant Moi j'essaie de ne plus faire que des présentiels parce que justement il n'y a pas d'échanges avec les étudiants et ce n'est pas très intéressant. SJ/2

Comme acteurs du dispositif, les étudiants aussi doivent trouver les prises qui leur permettent de tenir tout au long de la formation. Nous allons explorer leurs façons de prendre de nouvelles prises ou de perdre prise.

Comment les pertes de prises durant les situations de communication influencent les représentations des étudiants ?

Les témoignages des étudiants sont explicites en ce qui concerne les prises. Même si la perte de prise est plus facile à repérer que la prise qui fonctionne, les étudiants explicitent les deux. Ils se basent sur leur représentation des enseignants, guides, conseillers et experts, mais aussi sur le dispositif interactif et collaboratif.

Les étudiants témoignent en premier lieu des échanges qui ne concernent que les communications de masse. Ceux-ci ne sont pas suffisants pour attraper la prise. Il leur manque les explications, la parole de l'enseignant, la réponse à la question précise, les détails.

étudiant (la difficulté à) obtenir des réponses à des questions et dans des délais raisonnables : ça n'a pas été toujours le cas et parfois pas de réponses du tout. A1

étudiant j'ai plus échoué parce que beaucoup d'enseignants se limitaient à faire pleuvoir leurs cours et devoirs sans jamais proposer une correction. A3

La prise est encore plus fragilisée devant le manque total de réponse, c'est comme arriver devant une paroi lisse. En effet, pour correspondre à la représentation à l'instant « t » des étudiants, les enseignants se doivent d'être disponibles, réactifs mais ils doivent aussi soutenir, expliquer, suivre les étudiants. Or devant certaines situations de communication, les prises ne peuvent plus s'établir car la réalité des échanges ne correspond pas du tout à l'attente des étudiants :

étudiant *Certains profs se contentent d'envoyer leur cours et corriger en ligne puis on ne les entend plus. L3*

étudiant *Je me plains des enseignants qui ne répondaient pas. A3*

La qualité des cours, leur structuration, le moment où ils arrivent sur la plateforme sont des éléments essentiels de la prise. Si les cours ne correspondent pas aux attentes qualitatives des étudiants, alors l'épreuve sur les matériaux ne peut pas être réussie. Le décrochage s'effectue aussi, entre les repères (qualité attendue d'une Université reconnue) et des plis (qualités des matériaux fournis).

étudiant *Ce que je pense sur les cours est très simple, dans l'ensemble c'est très bien, il y a quelques cas où les cours sont peu exploitables, ils sont le regroupement de découpages maladroits ce qui donne un résultat peu efficace, je pense que le résultat n'est même pas relu. L8*

étudiant *cours en ligne (trop) tard, il est arrivé de recevoir un cours de 150 pages pendant les exams...inacceptable ! L5*

La prise, la plus dure à rattraper, est celle qui joue sur des éléments sensibles. Comme nous l'avons vu dans les représentations que les étudiants ont des enseignants, ceux-ci sont des guides, des pédagogues. Ces fonctions permettent d'attendre des situations typifiées (Weber, 1913, Goffman, 1974) qui sont fondées sur le respect, sur l'écoute de l'autre. Les étudiants doivent le respect aux enseignants mais ceux-ci en retour doivent leur en montrer. Quand cette espérance se confronte à certaines réponses, les sensations de considération, de respect s'effondrent et la prise ne peut plus, non plus, être maintenue.

étudiant *Voilà, c'est pas le niveau des études qui me semble dur (cela dit c'est pas de la tarte non plus....) c'est de ne pas exister aux yeux de certains profs. Pourtant on est là, et super motivés pour en apprendre des tonnes. Bon sang, faut voir tous les sacrifices que ça engendre. On n'est pas des étudiants comme les autres. L4*

étudiant *(et je reçois un mail) qui ne commence même pas avec un bonjour ni rien directement c'était normal si ... mais vraiment c'est un mail qui m'a vraiment brisé en pleine révision même j'ai décidé d'abandonner j'ai vraiment lâché. L6*

De la même façon, l'expérience que vivent les étudiants au sujet de la plateforme ne correspond pas à leur attente de la formation à distance. Pour les étudiants, les échanges de la formation à distance sont interactifs et rapides grâce aux nouvelles technologies. Comme nous l'avions supposé, la prise en main de la plateforme n'a pas été difficile, même si une étape de maîtrise de l'outil peut être nécessaire. La plateforme semble adaptée à leurs besoins.

étudiant *Je pense que les outils étaient bien, personnellement je n'ai pas eu de problèmes. A1*

étudiant *Une petite précision me semble importante, la plateforme du CTES est extrêmement bien conçue et offre des outils performants (dépôt des devoirs en ligne, calendrier, feedback des notes ... L3*

Mais cet espoir d'interactivité qui ressort des représentations des étudiants à l'instant « t » sur les échanges dans la plateforme ne résiste pas à l'expérience de la réalité. La prise ne peut pas être effective car la réalité de la situation de communication ne correspond pas aux attentes :

étudiant *Par contre on ne voyait presque pas les profs sur la plateforme. Quelquefois certains répondent aux e-mails, quelquefois d'autres non... On comprend qu'ils soient occupés mais pas au point de boudier ou boycotter la plateforme... Q3*

étudiant *Après, certains se sont contentés de mettre les cours en ligne et plus de nouvelles, aucun exercice ni réponse sur le forum et effectivement c'est pas terrible ... Q7*

Les étudiants qui perdent certaines prises, mais gardent leur motivation, cherchent d'autres prises de remplacement. Les enseignants n'utilisent pas la plateforme, boudent les outils, Les étudiants trouvent donc d'autres solutions qui vont assurer de nouvelles prises, que nous détaillerons par la suite.

Il faut, à ce stade de l'analyse, rappeler que les prises ne sont pas toutes perdues, certaines sont bien accrochées. En effet, le CTES est un dispositif qui fonctionne depuis 25 ans et qui permet chaque année à des dizaines d'étudiants d'obtenir leur diplôme. Mais comme le conseille Chateauraynaud, nous nous sommes focalisée sur les moments de crise qui permettent de voir la perte de prise, puisque lorsque tout va bien la prise est invisible et qu'il n'y a donc rien à observer. Et nous nous sommes centrée sur les situations à problèmes pour cerner les pertes de prises qui ont amené un changement de représentations puisque c'est une des finalités de notre recherche.

Le schéma des interdépendances

Les images de représentations, à la fin de la formation (à l'instant « t +1 »), nous permettrons de voir dans le chapitre suivant l'évolution des représentations des étudiants sur un an, par comparaison avec celles des représentations à l'instant « t ». Si les représentations ont évolué, c'est bien que les étudiants se sont trouvés dans des situations de communication qui ne correspondaient pas à leurs représentations, qui ne leur permettaient pas de prendre des prises dans et sur le dispositif.

Le processus de changement des représentations des acteurs se réalise suivant un cycle qui met en valeur l'interdépendance des communications et des représentations.

Cette interdépendance est plus complexe que sa schématisation le montre. Dans Naven, Bateson (1971) avait déterminé deux modèles d'interaction dans les comportements interpersonnels : les modèles symétriques et complémentaires. Nous les retrouvons dans le système de communication. Ils peuvent s'alterner, se combiner, et aider à maintenir le système en équilibre, mais ils leur arrivent de s'emballer...

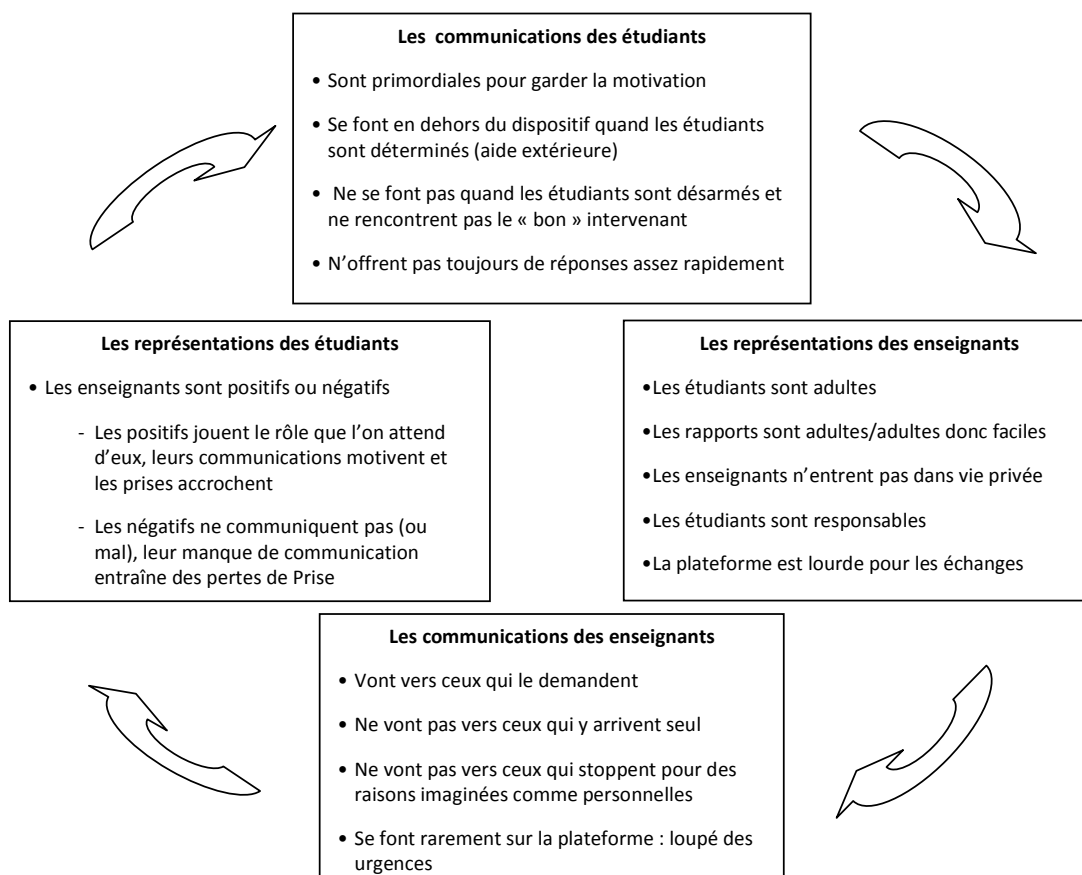


Figure 45 : Interdépendance des communications et des représentations

Dans le système de communication du CTES, les modèles de comportement de certains couples (enseignants/étudiants) sont « complémentaires ». Ils sont très différents tout en étant compatibles entre eux. Ce ne sont pas des modèles de domination-soumission mais les étudiants prennent la position basse en posant des questions et les enseignants la position haute en répondant. Cette complémentarité fait que le système fonctionne sur la durée. La communication perdure.

Pendant ce temps, certains couples enseignants/étudiants se comportent, eux de façon symétrique : quand l'un fait quelque chose, l'autre répond en faisant « plus de la même chose ». En l'occurrence, ici, le quelque chose est justement l'absence de communication, et l'autre répond à ce comportement par encore moins de communication. Nous assistons là à ce que Watzlawick nomme « une escalade symétrique » (Watzlawick, 1972, p. 105). Ce comportement symétrique amène un toujours plus (d'absence de communications) qui bloque le système et arrive à une rupture totale de la communication. Il ne s'agit pas de savoir qui commence la séquence de messages, mais de noter que les comportements symétriques se répondent en altérant le système de communication. Les exemples montrent bien que parfois c'est l'enseignant qui rompt le dialogue, parfois c'est l'étudiant qui ne l'entame pas, peu importe, aucun de ces deux acteurs ne change son comportement pour aller dans un comportement complémentaire qui permettrait de reprendre le dialogue. La situation est telle qu'un des interactants, en tentant de communiquer, a offert une « définition de lui » que l'autre a rejetée ou déniée. Or la communication doit avant tout permettre de se donner une image de soi. Quand l'image renvoyée n'est pas concluante, les acteurs parlent de manque de respect, de négation de l'autre. Dans ce cas, nous l'avons vu dans les interviews, l'interactant, nié ou rejeté, trouve une autre prise pour continuer mais avec un autre interlocuteur ou il quitte le système.

C'est donc bien le comportement communicationnel des acteurs, qui est à prendre en compte. Mais comme leurs façons de faire sont filtrées par les représentations du monde qui guident leur comportement, nous sommes devant un cycle sans fin, ni commencement. Seul un changement de niveau 2, un changement en sortant du « modèle » de communication, qu'ils se sont eux-mêmes imposés, pourrait leur permettre de reprendre une communication « normale ». (Watzlawick, 1972, p. 235)

C'est devant ces ruptures de communication, qui sont des ruptures interpersonnelles, car certains couples continuent à fonctionner quand d'autres cessent de communiquer, que les représentations des acteurs changent pour s'adapter à la situation créée.

Les représentations à l'état final

Nous allons comparer les images des représentations des étudiants à l'instant « t », c'est-à-dire au début de la formation et à l'instant « t+1 », donc après un an de formation. Cette comparaison nous permettra de prendre en compte les pertes de prises que nous avons pu rencontrer et de sonder les influences respectives des représentations et des communications cette année au CTES. Nous n'avons étudié que l'évolution des étudiants d'un an sur l'autre puisque les enseignants, eux, sont là tous les ans et que leur expérience est déjà forgée. Donc

nous pouvons considérer que leurs représentations de la formation à distance sont déjà établies, même si une évolution personnelle (au niveau des zones périphériques) reste possible pour s'adapter à un contexte particulier (une promotion plus difficile, moins communicante...).

Les représentations de la formation à distance en « t+1 »

Quels sont les changements des représentations de la formation à distance pour les étudiants à l'instant « t+1 » ?

Voici les images des représentations de la FAD qui permettent de visualiser les changements.

		Etudiants "t" - FAD -	
		Importance plus	Importance moins
Fréquence	plus	autonomie gestion de son temps organisation connaissances internet	échanges nouveau
	moins	assiduité formation continue motivation liberté géographique	interactivité rigueur travail collaboratif outils informatiques

		Etudiant "t+1" - FAD	
		Importance plus	Importance moins
Fréquence	plus	autonomie liberté organisation gestion du temps	manque de contacts humains formation continue
	moins	collaboration/entraide groupe motivation augmentation des qualifications	échanges difficultés internet outils de communication

Figure 46 : Comparaison de la représentation de la FAD - Étudiants

En examinant les images des représentations de la formation à distance à la fin de la formation donc en « t+1 », nous pouvons voir apparaître, dans le tableau ① de la méthode par hiérarchisation, le **manque de contacts humains**. Il n'est pas dans les items importants (ce qui veut dire que d'autres items sont plus importants pour les étudiants) mais il est pourtant très souvent cité (donc les étudiants sont assez unanimes pour dire qu'il est tout de même dans les cinq premiers mots auxquels ils pensent quand ils pensent à la formation à distance).

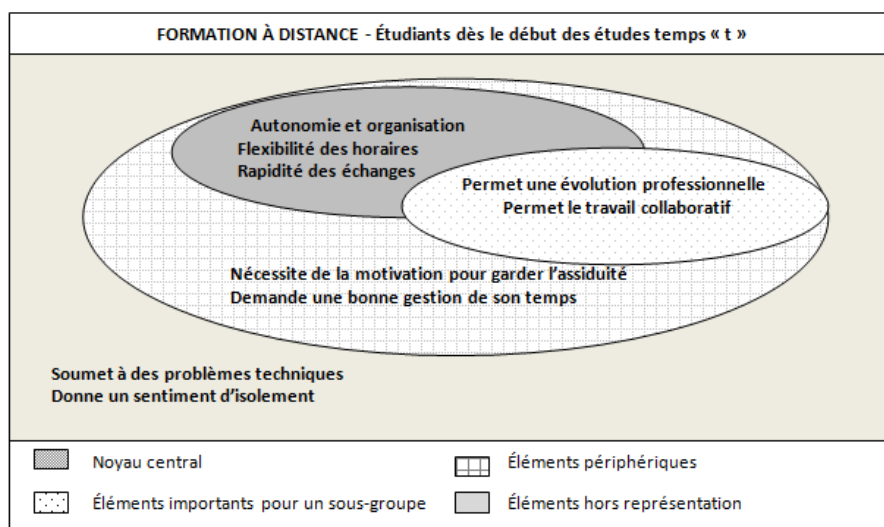


Figure 47 : Diagramme ② de la FAD pour les étudiants qui arrivent en formation

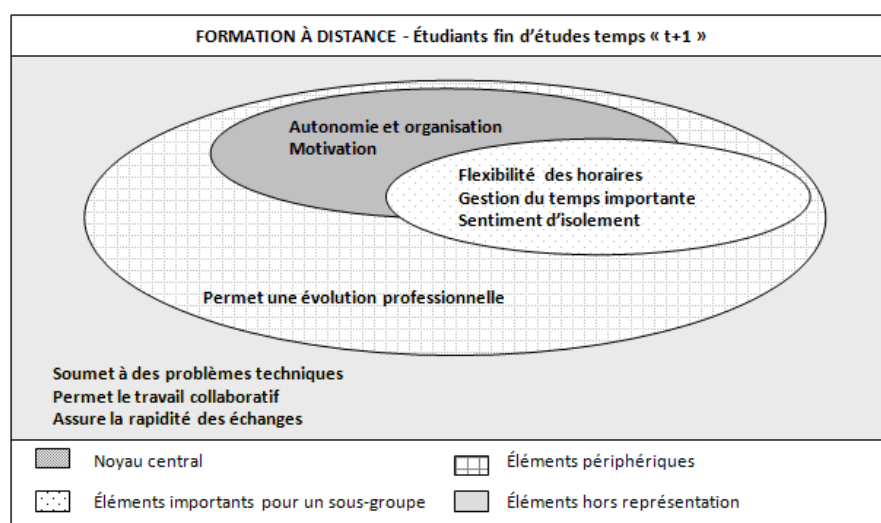


Figure 48 : Diagramme ② de la FAD pour les étudiants au bout d'un an de formation

Dans le diagramme ② de la méthode par catégorisation, l'item **senti-ment d'isolement** est un élément important pour un sous-groupe d'étudiants. Nous pouvons poser comme hypothèse que ces étudiants font partie des désarmés et des hésitants qui n'ont pas rencontré les aides qu'ils comptaient obtenir. Dans les paroles libres que quelques étudiants ont consignées après le questionnaire, ce sentiment apparaît nettement.

étudiant *Après, il est clair que c'est difficile et le mot le plus caractéristique pour exprimer la principale difficulté est effectivement « isolement ». Q7*

étudiant *La solitude avec tout ça, je trouve que ça nous coupe peu à peu de tout. C'est très vicieux, au fond, ça s'installe, ça arrive sans prévenir, et ça reste bien accroché. Q6*

Nous pouvons aussi remarquer que l’item collaboration dans le **sens entraide entre étudiants** est apparu dans les items peu cités mais de haute importance dans la méthode par hiérarchisation (tableau ①). C'est-à-dire que les étudiants qui ont cité l’item collaboration sont peu nombreux, mais que pour eux, l’item avait un score d’importance fort, donc que la collaboration comptait beaucoup pour la formation à distance. Cet item n’est en effet valable que pour certains étudiants qui ont rencontré un binôme adapté ou qui se sont souvent servis des forums étudiants dans lesquels les mêmes noms reviennent toujours. Cette entraide ne compense pas les contacts humains car elle est centrée sur le travail et ne va souvent pas au-delà.

étudiant je me suis fait un ami via la plateforme au début de ma formation car il était à la recherche d'un binôme pour les TP. Depuis nous sommes toujours en contact mais n'échangeons pas énormément, à part pendant les quelques semaines précédant les TP pour préparer le travail et de temps en temps à propos de devoirs à rendre.

étudiant Je connais surtout les autres étudiants avec les périodes d'examen où nous nous voyons réellement. Nous restons ensemble toute la semaine et nous aidons pour les révisions/préparations de TP. Mais le reste de l'année nous n'échangeons quasiment pas, ni sur la plateforme ni autrement. Q5

Par contre, l’**outil collaboratif** (style wiki) a été sorti de la représentation par la méthode par catégorisation (diagramme ②) car l’outil collaboratif n’est pas utilisé au CTES.

Enfin, on peut remarquer, que l’item **assure la rapidité des échanges** a aussi été mis hors représentation dans le même diagramme... Il sera intéressant de visualiser sa place dans la représentation des échanges.

Les représentations des échanges en « t + 1 »

Quels sont les changements des représentations des échanges pour les étudiants à l'instant « t+1 » ?

Voici les images des représentations des échanges pour permettre la comparaison entre les étudiants qui entrent en formation et ceux qui ont déjà passé un an dans le dispositif. Nous les présentons en parallèle pour chaque méthode afin de mieux rendre compte de l'évolution.

Etudiant "t" - Échanges		
	Importance plus	Importance moins
Fréquence plus	interactifs /rapides univers de l'écrit groupe/collaboration	nouvelles technologies nouveaux usages échanges
Fréquence moins	liberté pour la formation indispensables	souples/faciles internet problèmes techniques deshumanisés

Etudiants "t+1" - Echanges		
	Importance plus	Importance moins
Fréquence plus	rapidité pratiques entraide sentiment de solitude échanges	disponibilité outils de communication
Fréquence moins	réduction des distances manque de contact humain	suivi motivation malentendus groupe difficulté d'écrire difficultés

Figure 49 : Comparaison entre les représentations des échanges - Étudiants

Quand nous comparons les deux représentations avant et après la formation, nous pouvons émettre l'hypothèse que les étudiants ont été confrontés à des situations de communication qui les a fait évoluer. En effet, l'image à l'instant « t+1 » comporte beaucoup plus d'items négatifs que celle à l'instant « t » et nous pouvons voir que le noyau central a changé et comporte des items qui reflètent les pertes de prise qui restent sans solution (l'isolement surgit) et les nouvelles prises qui sont construites (l'entraide entre étudiants).

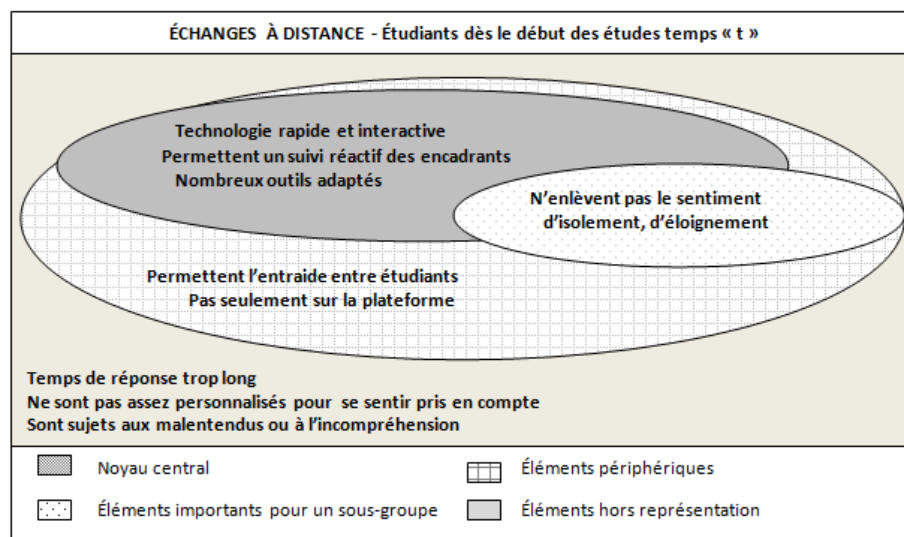


Figure 50 : Diagramme ② des échanges pour les étudiants en début de formation

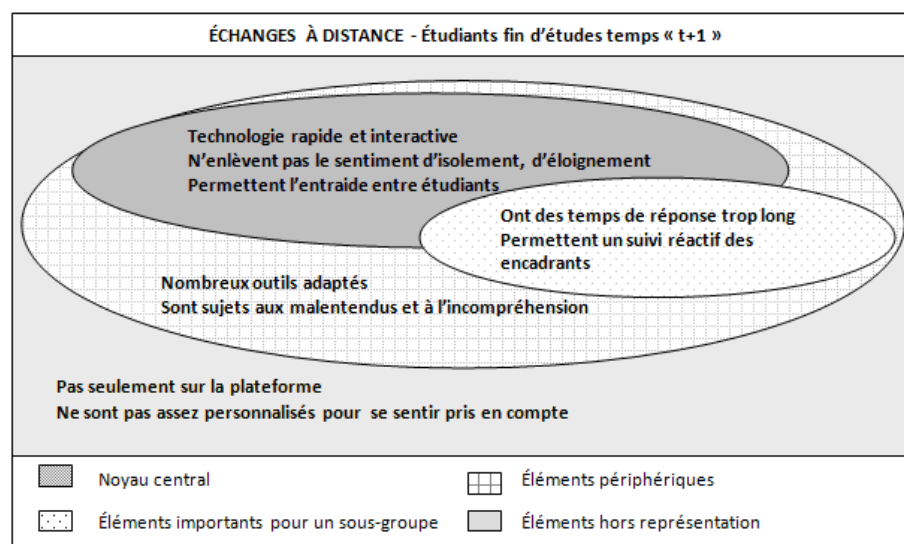


Figure 51 : Diagramme ② des échanges pour les étudiants au bout d'un an de formation

Le premier item qui apparaît dans le noyau central des deux nouvelles images est le sentiment d'**isolement**. Il est ici encore plus prégnant que dans la représentation de la formation à distance, car les échanges, censés rapprocher les acteurs, n'enlèvent pas le sentiment d'isolement, même si comme nous

avons pu le voir plus haut, ils permettent l'entraide entre étudiants. Cette **entraide** rentre ici dans le noyau central des deux méthodes, elle peut donc aussi être considérée comme un élément très important des échanges.

étudiant *aider et me faire aider par les autres et même nouer des amitiés...Et je dois souligner le rôle capital de l'AETMP⁶⁶ sur la plateforme et auprès des services de l'université surtout en période d'inscription et d'examen... Q3*

C'est pour cette raison que la **rapidité de la technologie** (tableau ① et diagramme ②) n'est pas remise en cause, d'ailleurs les étudiants le disent la plateforme est conforme à leurs attentes. C'est sa sous-utilisation par les enseignants qui pose problème. Les forums entre étudiants fonctionnent, quand c'est le moment de travailler sur les exercices, même s'ils ne survivent pas aux instants où la vie personnelle reprend le pas sur la formation.

Nous voyons apparaître des items qui sont centrés sur les difficultés de communication spécifiques à l'écrit, la **difficulté d'écrire**, de rédiger, dans le tableau ① dans la méthode par hiérarchisation, **d'être compris et d'être compréhensible**, dans le diagramme ② de la méthode par catégorisation. Si cette difficulté existe pour les enseignants, elle apparaît aussi pour les étudiants. Certes, ces items sont dans les moins cités, mais ils sont plusieurs à être moins cités et si nous les avons regroupés, leur poids aurait été plus important. Nous ne les avons pas regroupés à la base, car nous n'avons pas vu, au départ, la relation qui s'établissait petit à petit entre la formation à distance et l'écrit, relation que nous détaillerons dans le chapitre sur les limites de l'écrit dans la partie 6.

Pour les étudiants, le fait que les **échanges ne se fassent pas uniquement sur la plateforme** n'entre pas dans la représentation (diagramme ②). C'est un état de fait qui est indiqué par les enseignants dès le début des échanges, ils en connaissent la raison. Ils expriment clairement leur position sur les outils à utiliser hors plateforme dès le début des échanges avec les étudiants.

enseignant *avec les étudiants en télé-enseignement, ils ont nos adresses email, nos numéros de téléphone. (...) Je leur ai dit qu'ils n'essaient pas de me contacter par la plateforme, car c'est vrai, je ne l'utilise pas cette messagerie. SC3*

⁶⁶ Association des étudiants

enseignant je donne aux étudiants mon adresse mail qui est une adresse professionnelle du laboratoire ici et je leur dis de ne pas hésiter à écrire à cette adresse puisque j'y suis tout le temps connectée. LM/2

Si les étudiants peuvent arriver à joindre les enseignants, ils se moquent de l'outil qui peut leur permettre de le faire. Ce qu'ils appréhendent, c'est de rester sans réponse.

étudiant manque de patience de ma part pour une absence de réponse, ou une difficulté à obtenir l'interlocuteur. Ceci s'explique par la difficulté de suivre une formation à distance en parallèle avec une activité professionnelle. A2

étudiant certains profs oublient que beaucoup de « télé-étudiants » sont généralement des gens qui ont d'autres responsabilités (travail, famille, ou autres ...) et que parfois le prof ou le forum est notre seul soutien. A1

Nous trouvons deux items très contrastés qui semblent dire le contraire dans le diagramme ② de la méthode par catégorisation. Les **échanges ont des temps de réponse longs** mais en même temps les échanges devraient permettre un **suivi réactif des enseignants**. Nous savons que les enseignants, qui viennent rarement sur la plateforme laissent des messages en suspens, quand certains enseignants ne répondent pas du tout. Nous pouvons donc expliquer cette contradiction par l'expérience des étudiants : les situations de communication qu'ils vivent ne sont pas dans le gris, elles sont noires ou blanches suivant les enseignants. Ce sont les enseignants qui sont au centre du dispositif, ce sont eux, qui par leur style de communication vont permettre les prises ou vont les estomper jusqu'à parfois ne plus donner prise du tout.

Les représentations du rôle de l'enseignant en « t + 1 »

Quels sont les changements des représentations du rôle de l'enseignant pour les étudiants ?

Voici les images des représentations des étudiants concernant le rôle des enseignants.

Etudiants "t" - Rôle de l'enseignant		
	Importance plus	Importance moins
Fréquence plus	être disponible enseigner/expliciter être réactif guider pédagogue coordonner	encadrer/organiser encourager motiver soutenir
Fréquence moins	échanger établir des liens indispensable	comprendre écouter suivre maîtriser son sujet

Etudiants "T+1" - Rôle enseignants		
	Importance plus	Importance moins
Fréquence plus	être disponible aider encadrer/organsier suivre enseigner expliciter	soutenir être réactif
Fréquence moins	maîtriser son sujet donner des ressources écouter	comprendre encourager/motiver être pédagogue guider échanger

Figure 52 : Comparaison des tableaux du rôle de l'enseignant - Étudiants

En nous axant sur la méthode par hiérarchisation, nous pouvons voir dans les tableaux ① que le rôle de l'enseignant ont peu évolué du « t » au temps « t+1 ». Seuls quelques items ont changé de place dans l'image de la représentation. Par exemple, la **réactivité**, qui était au niveau du noyau central, se place dans une périphérie où elle a moins d'importance. Cet état de fait s'explique parce que les étudiants ont trouvé des prises de substitution en cas de non réactivité. Ils ont pris conscience de la lenteur de réponse de certains enseignants : ils sont obligés de l'accepter. Nous avons là un exemple de la transformation qui s'est établie, comme l'explique Flament, au fur à mesure de l'année en fonction de l'expérience des étudiants.

Dans la périphérie de la représentation du rôle de l'enseignant des éléments apparaissent en ce qui concerne la qualité des cours. Comme nous l'avons vu les étudiants se plaignent de certains cours (structuration, détails, informations) mais aussi de la date à laquelle ils ont pu y accéder. Nous retrouvons donc dans la partie qui a une grande importance pour un sous-groupe d'étudiants des items comme la **maîtrise du sujet**, et la remise **des ressources**. Ces étudiants sont ceux qui ont eu du mal à trouver d'autres prises par manque de temps ou manque d'échanges avec les autres étudiants. Comme nous l'avons vu plus avant, certains étudiants ont réuni eux-mêmes les informations nécessaires à leur formation par internet, en bibliothèque...

Nous avons alors pris conscience que le rôle des enseignants, en ce qui concerne les attentes des étudiants, n'a pas changé au niveau du noyau central comme nous pourrions le voir dans la comparaison des deux images précédentes. Donc pour les étudiants la représentation du rôle des enseignants n'a pas changé. Mais **ce qui a évolué, c'est la représentation des enseignants qu'ils avaient rencontré au cours de la formation et non celle de leur rôle**. En effet, tout au long des échanges et des premières interviews des étudiants « t+1 » (ayant fait un an au moins de formation à distance), deux types d'enseignants sont apparus. Les étudiants ne parlent jamais des enseignants en général, mais de « certains » enseignants, de « quelques » enseignants, de la « plupart » des enseignants ... alors que les étudiants qui arrivent en formation ne font pas cette différence. Cette précision n'était pas possible à retranscrire à partir de la première méthode, puisqu'il s'agissait de trouver des expressions qualifiant le rôle de l'enseignant, donc les attentes des étudiants en ce qui concerne l'enseignant dans sa représentation générale, typifiée et non par rapport à la situation vécue. Dans les réponses obtenues, les étudiants décrivaient toujours leurs attentes : ce qu'ils veulent ou auraient voulu rencontrer comme « enseignants ». Alors que leurs discours libres indiquaient autre chose. En effet, la représentation des étudiants concernant les enseignants au bout d'un an en formation à distance a tellement évolué en fonction de leurs différentes expériences, qu'elle s'est fractionnée en deux : les éléments du noyau central devenaient trop contradictoires pour rester dans la même représentation. Nous avons là une transformation brutale de la représentation, qui pour s'adapter aux activités réelles, a dû se scinder en deux éléments distincts.

La dichotomie de la représentation des enseignants a été prise en compte dès le début des questionnaires pour la méthode par caractérisation ②, pour les étudiants, afin de leur permettre de s'exprimer plus facilement. En effet, quand ils parlaient des enseignants, à chaque fois que deux types d'enseignants s'étaient précisés au fil de l'année. Nous avons donc établi des questionnaires avec les deux items, en ne recueillant pas cette fois la représentation du rôle (attendu) de l'enseignant mais la représentation de l'enseignant construite par l'expérience de la formation à distance. Nous avons utilisé leurs qualificatifs « positif » et négatif » pour l'analyse.

Comment les étudiants à la fin de la formation se représentent les enseignants « positifs » ?

Les enseignants positifs sont avant tout présents pour les étudiants. Nous retrouvons les items qui en découlent : **disponibles, impliqués, qui répondent clairement et rapidement aux mails** (diagramme ②).

Ces enseignants sont, pour les étudiants, des repères à la fois de la qualité de l'enseignement mais aussi du caractère d'accompagnement et de soutien qu'implique leur rôle. Leur présence est essentielle pour les étudiants. Ils déclarent que la rencontre avec ces enseignants impliqués les motivent. La prise est effective car ces enseignants correspondent à la représentation que les étudiants se font d'eux avant d'entrer en formation. Ces enseignants leur donnent envie de continuer malgré les difficultés liées aux exigences de la double vie d'étudiant en formation continue.

étudiant Alors il y a ceux qui disent « vous m'étonnez ! C'est super ce que vous faites, continuez comme ça », et là, tu te dis que tu peux abattre des montagnes quand ton travail est reconnu par ton prof. Quand tu sors de l'ombre ! Le prof qui dit ça, moi, il a ma gratitude, mon plus beau sourire, et l'assurance que je garderai son nom en mémoire. En plus ça me regonfle et me rebooste, et je deviens fière de ce que je fais ! L4

Les étudiants considèrent **que 50 % des enseignants rentrent dans cette catégorie « positifs » pour ce qui est de l'encadrement universitaire au sens strict**. Ils **fournissent des ressources** (nécessaires et accessibles en temps utiles), ils sont disponibles pour tout renseignement sur le cours, les questions sur les exercices, ils **personnalisent leur réponse** et **participent ou gèrent les forums**. Ils sont efficaces.

étudiant Les autres (les enseignants positifs) sont plus présents et répondent à nos demandes rapidement. L3

étudiant Certains enseignants n'hésitaient pas à accompagner leurs envois de nombreux exemples et exercices corrigés en détail, à l'inverse d'autres enseignants. (...) d'autres cours étaient si bien faits qu'ils se suffisaient à eux-mêmes. Q2

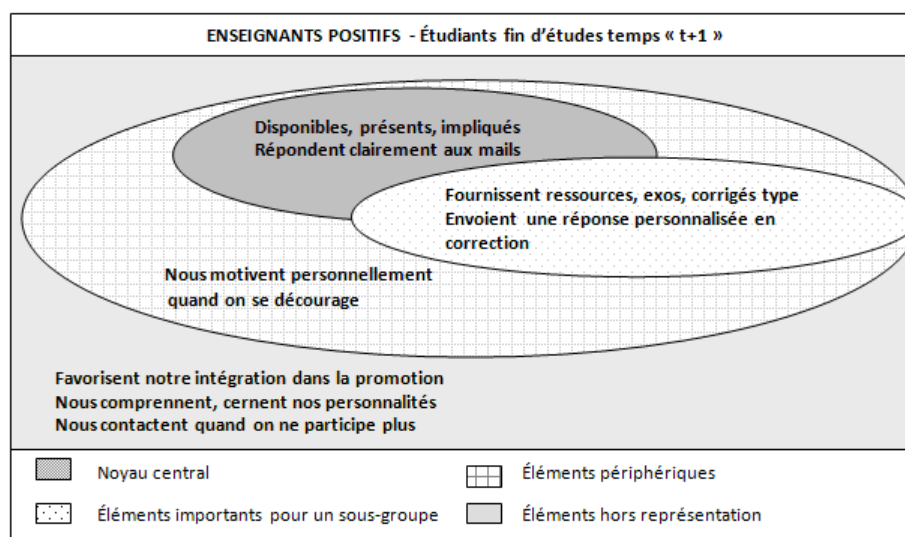


Figure 53 : Représentation des enseignants positifs

Nous constatons que les aspects plus personnels des échanges sont sortis de la représentation. En effet, comme nous l'avons vu, les enseignants, même les plus motivés, ne s'occupent pas de l'intégration des étudiants, ne les relancent pas s'ils ne renvoient pas de documents. Moins de 10 % des enseignants rentrent dans la catégorie impliquée au-delà de la simple pédagogie qui va motiver par communication informelle en rentrant, si besoin, dans les aspects plus personnels. Ils considèrent que leur rôle va au-delà de l'enseignement d'une matière. Les étudiants posent aussi hors représentation le fait que les enseignants arrivent à cerner leur personnalité, trop peu d'enseignants se sentent capables d'y arriver.

enseignant *Oui, c'est très clair... parce qu'il transparait (le caractère), je pense à une personne qui m'a écrit plusieurs fois cette année avec beaucoup d'angoisse, c'était clair et après quand je l'ai vu avant même qu'elle m'ait donné son nom j'aurais pu dire c'est elle, parce qu'il y avait cette attitude de grande angoisse de manque de confiance en soi, c'est quelqu'un que j'aurais pu reconnaître à travers les messages. LM/2*

La toute petite proportion d'enseignants qui se projettent avec plus d'empathie dans leur rencontre avec les étudiants n'est pas assez importante pour que nous retrouvions leur trace dans la représentation. Cependant dans sa globalité, la représentation de l'enseignant positif est copiée sur la représentation que les étudiants projetaient en début de formation. La rencontre avec les enseignants positifs n'a donc pas fait évoluer de manière frappante la représentation. Nous pouvons en déduire que ces enseignants « positifs », par leur comportement au travers de leur communication, correspondent aux attentes des étudiants construites sur leurs représentations à l'instant « t ».

C'est la seconde représentation, celles des enseignants « négatifs », qui présente le plus d'intérêt au niveau des prises et surtout des pertes de prises.

Comment les étudiants, à la fin de la formation, se représentent les enseignants « négatifs » ?

C'est avec la représentation des étudiants négatifs que nous pouvons voir le plus de changements. En effet, les étudiants sont surpris de la rencontre avec des enseignants qu'ils nomment eux-mêmes « négatifs ». **Indisponibles, absents, non impliqués, inexistant**, le caractère et la motivation des enseignants se dessinent en négatif. **Les ressources et la pédagogie, l'accompagnement sur la matière** sont eux aussi absents. Le noyau central de la représentation a changé, les items sont à l'opposé de la représentation initiale.

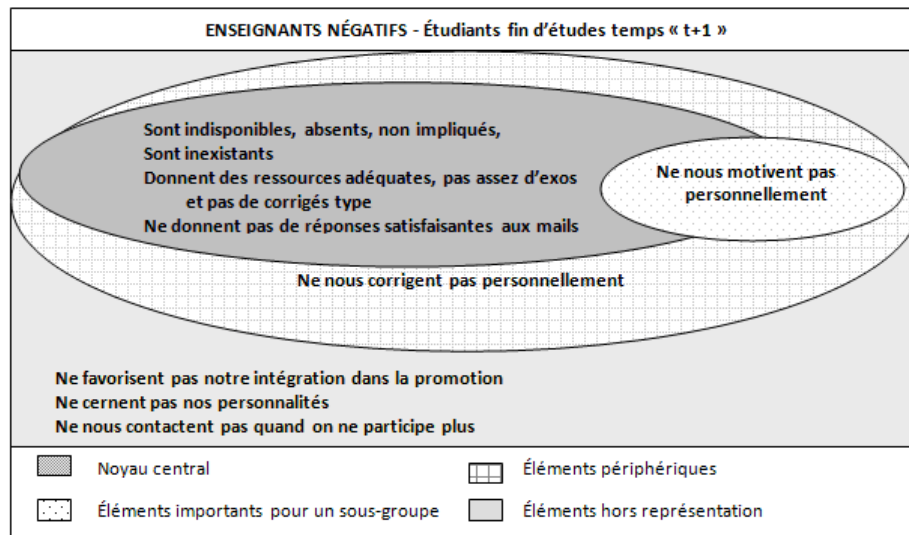


Figure 54 : Représentation des enseignants négatifs

Nous pouvons donc penser, en nous reposant à la fois sur Abric et sur Chateauraynaud, que les espérances des étudiants, basées sur leur représentation à la rentrée de la formation, sont déçues. Par là-même, que les prises n'ont pas tenu, ce qui peut expliquer une partie des abandons. Pour les étudiants, qui sont toujours en formation, de nouvelles prises ont été trouvées, construites, consolidées.

Les prises à l'instant « t+1 »

Comment les prises sont reconstruites à l'instant « T+1 »?

Pour que le noyau central de la représentation évolue aussi distinctement, il faut que les étudiants se soient trouvés dans des situations où ils se sentaient désappointés ou déséquilibrés. Devant cette transformation, qui est à mettre en parallèle avec la perte de prise, pour le déséquilibre qu'elle engendre, il leur a fallu trouver des stratégies de ré-équilibrage, de construction de nouvelles prises.

La séparation en deux parties distinctes du corps enseignant a été une des stratégies qui a permis aux étudiants de retrouver l'équilibre. En effet, cette distinction correspond à leur réalité vécue, à leurs sensations, mais aussi aux perceptions des choses matérielles. Les sensations relèvent des sentiments de non-respect, de non-compréhension des étudiants, de leur travail, de leur situation alors que les perceptions des matériaux concernent les cours, les corrigés, les échanges ou plutôt le manque d'échanges. Nous avons trouvé les traces dans les témoignages que nous avons présentés plus haut. Si le cœur de la représentation a évolué c'est que la prise n'a pas pu être effectuée, que l'expérience vécue ne correspondait pas aux attentes. La perte de prise demande de trouver de nouvelles prises ou de considérer la situation comme invivable et de se retirer.

Comment les étudiants réussissent-ils à se créer de nouvelles prises ?

Les étudiants réussissent à se créer de nouvelles prises en changeant certaines règles. Par exemple, en séparant le corps enseignant en deux, afin de pouvoir adapter leur propre comportement et gérer leurs sensations et sentiments.

étudiant Et lui, ce prof qui m'a bazaré un cours aussi pourri que son TP, il me fait perdre mon temps. J'ai pas que ça à faire. L4

En s'appuyant sur les enseignants positifs et en leur demandant plus...

enseignant ... et d'autres par contre, qui accrochent bien, qui en profitent pour demander des conseils sur la façon de travailler pour d'autres matières : « là, je n'arrive pas à m'organiser sur mon temps, est-ce que vous acceptez que ... », bon, ça, ça dépend des étudiants. SJ/5

En se tournant vers les autres étudiants, pour garder un lien humain...

étudiant Elle (la cohésion) dépasse les clivages générationnels, pour ma part j'ai 40 ans et je me sens proche, dans ma peau d'étudiant, de jeunes d'une vingtaine d'années, cela du fait que nous partageons les mêmes difficultés. Cependant nos

réactions face aux problèmes seront différentes, et méritent d'être partagées. La seconde année nous nous connaissons mieux et nous échangeons plus facilement via la plateforme ou tout autre médium. Q1

En puisant dans les bibliothèques et Internet pour pallier les déficits en cours, pour trouver des explications sur certains sujets...

étudiant *J'étais obligé de me faire mes propres cours en allant dans la médiathèque de ma ville, n'ayant pas internet. C'était un surplus de travail non négligeable surtout pour un salarié à temps plein. Q2*

étudiant *Certains sites comme « Developpez.com », « SiteduZero.com », « CodeS-SourceS.com » etc . ont aussi leur importance. A1*

En occultant les enseignants « négatifs » afin de ne plus être énervés par leur comportement passif qui déclenche des déséquilibres et peut influencer tout le travail des étudiants.

étudiant *Mais j'avoue que j'ai peu à peu détesté des matières où les profs nous ont totalement délaissés. L4*

étudiant *Ils (les problèmes de communication) ont été en grande partie la cause de mon abandon. A3*

Le pourcentage des enseignants négatifs est donné à 40 % dans les questionnaires. Comme le comportement des enseignants est vécu au travers de leurs communications, c'est avant tout l'absence et la mauvaise qualité des communications qui est mise en valeur. Nous pouvons noter que toutes les formes de communication sont concernées, à la fois les communications de masse (cours, corrigés types...) et les communications personnelles (pas de réponses aux mails, pas de motivation...). Pour continuer, les étudiants n'attendent plus rien de ces enseignants, la norme de respect est modifiée, la règle de soutien, de suivi n'est plus en vigueur, les échanges sont rompus.

Les modifications des représentations durant la formation ainsi que l'organisation des acteurs mise en place dans le dispositif, en se fondant sur les représentations du rôle de l'enseignant et de l'utilité et du fonctionnement de la plateforme, se sont accompagnées de changements dans le système de communications du dispositif.

Comment le système de communication a-t-il évolué ?

Nous pensions, au début de cette analyse, que seul le manque de communications informelles pouvait être en cause, mais il ressort que les communications de masse elles-mêmes jouent sur les représentations des étudiants et sur leur comportement, puis sur leurs communications. Les nouvelles prises mettent en relief avec les autres informations retenues au cours de l'analyse, un système de communication au cœur du dispositif qui ne correspond pas au schéma premier qui nous a été présenté (Voir page suivante).

Une flèche directe (hors plateforme) apparaît entre les enseignants et les étudiants : elle correspond au mode de travail des enseignants. Ils demandent aux étudiants de les joindre directement en dehors de la plateforme, sur le mail professionnel ou par téléphone. Sur la plateforme, les flèches d'échanges ne sont pas uniformes, elles peuvent prendre différents aspects, échanges unilatéraux aussi bien pour les enseignants qui n'ont pas d'échos des étudiants fantômes que pour les étudiants qui n'obtiennent pas de réponses des enseignants « négatifs ». Échanges concrets bilatéraux entre les étudiants qui sont en demande de réponses et les enseignants « positifs » qui répondent aux demandes sur les matières.

Deux aspects sont donc à prendre en compte. Tout d'abord, la plateforme n'est pas le lieu principal des échanges, l'outil technique ne peut donc pas jouer son rôle de construction d'usages communs entre les acteurs. Chacun y vit sa vie à sa façon, il n'y a pas de construit commun, de communauté. Le faible niveau d'échanges dans le forum des enseignants en atteste. Ensuite les communications sur la plateforme ne sont pas toujours bilatérales. Cette particularité nous était apparue lors du pré-terrain mais nous ne pensions la trouver aussi pour les communications de masse. Or les témoignages des acteurs sont formels, même les échanges sur les matériaux essentiels à la formation ne sont pas satisfaisants.

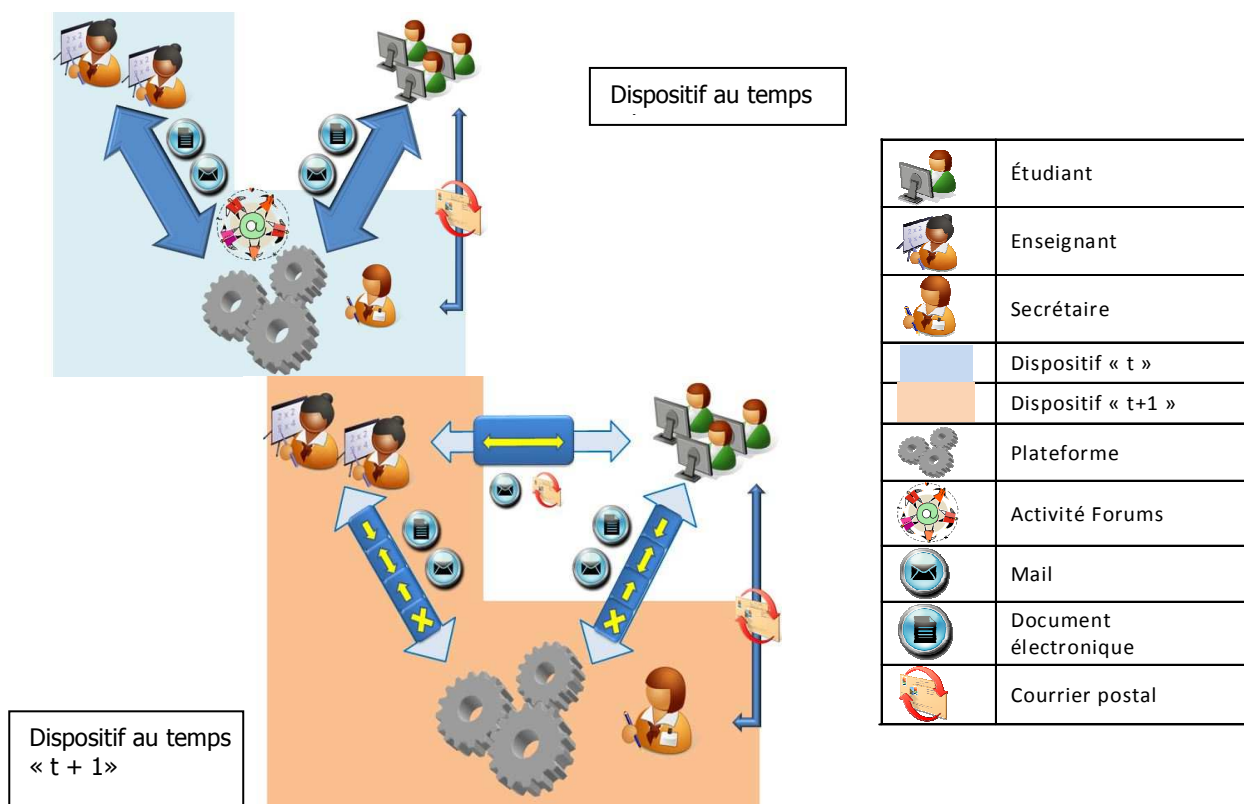


Figure 55 : Comparaison du système de communication de l'instant "t" à l'instant "t+1"

Il semble donc que la représentation, qu'a le CTES du système de communication du dispositif, ne coïncide pas avec la « réalité » des échanges. Elle ne correspond pas, non plus, à la présentation qui est donnée sur le site du CTES. Les constats du terrain permettent de mettre en lumière ces écarts qui sont aussi des freins au changement, puisque sur la première image le système fonctionne sans aucun problème donc sans besoin urgent de modifications. Les acteurs du terrain ont la sensation que le système de communication pourrait évoluer mais ils ne sont pas assez impliqués pour faire remonter leurs besoins ou ne se sentent pas habilités à le faire alors qu'ils contournent eux-mêmes la plateforme.

Nous avons donc bien montré que durant cette année de formation à distance, la dynamique entre les représentations et les communications des acteurs du système de communication a entraîné des transformations des représentations, des communications, et du système de communication du CTES lui-même. Nous avons donc confirmé notre seconde hypothèse : *les interdépendances entre les représentations et les communications réalisées par la prise, dans le temps d'une année scolaire, font évoluer tout le système communicationnel.*

Pour replacer cette hypothèse dans le champ de l'abandon, nous pouvons donc considérer que ces transformations sont des traces dans le système de tous les moments où la prise étant fragilisée ou perdue. Les étudiants se trouvent dans des situations dans lesquelles l'abandon est un choix possible, si aucune prise ne peut se reconstruire. Ces traces nous permettent de compléter la typologie des abandons de Tinto (1975) et de considérer qu'il existe une sixième catégorie d'abandon, une catégorie... *communicationnelle*. Car nous avons bien vu qu'il y a perte de prise quand la communication ne se met pas en place, ou quand elle ne correspond pas aux attentes des acteurs, ou qu'elle n'est pas assez réactive ou encore proactive. La représentation des étudiants à l'instant « t » des échanges est très positive : rapides, interactifs (permettant un suivi interactif des enseignants), elle est chargée de désirs et de besoins. Et déjà à l'instant « t », la représentation des échanges pour les enseignants reflète les contraintes et les désappointements (**durs à établir** est l'élément de tête du noyau central) puisqu'ils ne rencontrent sur la plateforme qu'une petite partie des étudiants inscrits alors qu'ils ont bien conscience de l'importance de ces échanges pour le **soutien**. Les échanges **favorisent les communications informelles**, et certains enseignants s'y accrochent comme l'expérience importante et magique de la formation à distance mais cette communication informelle est aussi, comme nous le verrons dans la partie suivante, une des difficultés pour d'autres enseignants.

Et pour la plupart des enseignants, ces échanges sont **lourds à gérer** : soit par la méconnaissance de la technique, soit par le poids de l'écrit que nous expliciterons dans la partie suivante. Nous voyons bien que les espoirs des étudiants, en ce qui concerne la communication, sont déjà confrontés aux vécus en demi-teinte des enseignants.

Les prises des étudiants ont cédé sous la pression de la lenteur des communications, par leur absence, par leur médiocre qualité parfois, par l'image qu'elles renvoient aussi ; celles des enseignants ont cédé par l'absence de réaction, par la lourde gestion du temps à consacrer aux échanges, mais aussi par la difficulté à trouver la juste distance à l'autre dans la relation. Les communications entre les acteurs dépendent toujours de la définition de soi et de l'autre qui va instaurer un type d'interaction. Cette définition peut être acceptée, confirmée, rejetée ou niée, mais elle est importante pour positionner la relation (Watzlawick & Al, 1972). Or comme nous le verrons dans la partie suivante, les relations entre les enseignants et les étudiants sont conditionnées par des expériences et des représentations qui les limitent.

Les enseignants achoppent sur plusieurs limites du système mais ils s'en contentent, ou ils quittent le CTES, ou ils formalisent eux-mêmes des moyens indépendants de communication pour échapper à certaines contraintes. Ils ont des idées d'amélioration pour faciliter les échanges mais n'osent pas ou ne prennent pas le temps d'en discuter ensemble ou avec le directeur. Ainsi le système ne se bloque pas réellement car il est détourné, mais il ne fonctionne pas correctement, et surtout, pas pour tous les acteurs, et certainement pas dans la vision « idéalisée » des concepteurs. Sans nous attarder sur des solutions improbables, comme la résolution de bloquer les connexions à ceux qui ne se connecteraient pas, en adoptant ainsi la solution du toujours « plus de la même chose » qui ne fonctionne pas comme l'ont prouvé les auteurs de Palo Alto ; seul un changement de règles permettant d'établir de nouvelles règles pourrait apporter un vrai bouleversement dans le système. Mais ce changement ne peut pas venir de l'intérieur du système, car comme l'explique Watzlawick « *ils ne peuvent pas, eux-mêmes, modifier cette règle et cet accord ; pour ce faire, il faudrait qu'ils communiquent, or leurs communications sont la matière même du jeu.* » (Watzlawick & al., 1972, p. 237).

Nous voyons bien que la communication, dans le système complexe de communication du CTES est un enjeu capital dans le comportement des acteurs quant à l'abandon. C'est pourquoi, nous avons mis en avant cette catégorie d'abandon liée au système complexe de communication. Catégorie communicationnelle de l'abandon, qui, comme nous l'avions pressentie, prend en compte le rapport au dispositif communicationnel « transformant » toujours les désirs et espoirs de communications envisagées comme possibles au début du processus. Cette catégorie intègre aussi les interdépendances liées au système de communication comme facteur de cette dimension communicationnelle. En effet, les résultats de l'analyse nous ont permis de prendre en compte des phénomènes d'interdépendance qui sont apparus au cours de l'étude, et qui nous ont montré les limites des acteurs et de leurs relations, et du dispositif technique. C'est pourquoi nous devons prolonger cette analyse pour éclairer ces phénomènes à la lumière de cette expérience. Nous les présenterons dans la partie 6.

Résumé de la partie 5

La partie 5 – L'analyse de la dynamique entre les communications et les représentations nous a permis, en suivant les trois séries de questions du canevas analytique, de comprendre les relations complexes entre les représentations et les communications. Après avoir détaillé les représentations pour les deux types d'acteurs principaux (étudiants et enseignants) en début de formation, nous avons pu appréhender l'intrication entre communications et représentations par la prise. Nous avons pu montrer **que les prises fragilisées ou perdues**, durant le temps de la formation, ont amené à la fois :

- des changements de représentations, étudiés en comparant les représentations à l'instant « t » et à l'instant « t+1 »
- et des changements dans les communications échangées, illustrées dans le schéma du système de communication à l'instant « t+1 ».
- donc une transformation du système de communication du CTES.

Nous avons ainsi pu vérifier notre seconde hypothèse : *les interdépendances entre les représentations et les communications réalisées par la prise, dans le temps d'une année scolaire, font évoluer tout le système communicationnel.*

En nous plaçant dans le champ de l'abandon, nous avons montré que les transformations étudiées peuvent être considérées comme des traces, dans le système de communication, de moments où l'étudiant est fragilisé et où il pourrait abandonner. Ces transformations nous ont amenée à définir une sixième catégorie d'abandon, la catégorie communicationnelle.

Cependant tout au long de l'analyse de la dynamique entre les représentations et les communications de nouvelles questions sont apparues, que nous avons ajoutées au canevas analytique. Nous avons en effet constaté des interdépendances entre des éléments du système qui pourraient donner une meilleure idée des limites du système. Nous répondrons à ces nouvelles questions dans la partie 6 – L'analyse au niveau élargi du système de communication.

Partie 6 – L'analyse
au niveau élargi
du système
de communication

Sommaire partie 6

Partie 6 – L’analyse au niveau élargi du système de communication	259
<i>Les Incertitudes du système</i>	261
<i>Quelles sont les limites des relations entre les acteurs ?</i>	263
Les limites communicationnelles de la relation enseignant/enseignés	263
L’engagement dans la relation, la multiplicité des cas	266
Les limites communicationnelles de la relation enseignés/enseignant	269
<i>Quelles sont les limites de l’environnement institutionnel ?</i>	277
Les positions hiérarchiques et l’organisation pédagogique	277
Le suivi de l’information dans le système de communication.....	279
<i>Quelles sont les limites de la plateforme technique ?</i>	281
Les limites techniques de la plateforme	281
Le manque de communication non-verbale	286
Le poids de l’écrit.....	287
<i>Les limites du système de communication et l’abandon</i>	294
<i>Résumé de la partie 6</i>	295

L'analyse de la dynamique des représentations et des communications nous a permis de comprendre les transformations du système comme des réactions à des pertes de prises des acteurs, ou à la découverte et l'utilisation de nouvelles prises. Cette analyse s'est réalisée entre les acteurs, vécus comme des composants du système, et leurs relations, c'est-à-dire les représentations et les communications qui ont évolué par et dans la prise. Des phénomènes ont éclairé cette recherche en lui donnant un angle particulier qui n'était pas attendu et que nous présenterons dans cette partie 6. Des questions supplémentaires sont donc apparues dans le canevas interprétatif, qui devait au départ, nous permettre de boucler le cycle de l'instant « t » à l'instant « t+1 ». Il s'agissait alors d'appréhender la dynamique étudiée dans le système complexe mais cette dynamique entre les communications et les représentations a agit comme un révélateur des limites de la plateforme, mais aussi de celles de la construction des relations des acteurs et au final des limites du système de communication, lui-même.

Les Incertitudes du système

La complexité du dispositif de communication de la formation à distance vient du fait qu'elle met en jeu de multiples acteurs humains et techniques. Chaque situation de communication est vécue dans l'instant, dans un certain contexte, lui-même inscrit dans des contextes particuliers superposés (le contexte culturel et normatif, le contexte relationnel, le contexte de positionnement), par des acteurs qui décodent en fonction de leurs représentations : tout n'est jamais joué d'avance.

Nous avons expliqué dans la Partie 2, en nous basant sur quatre des critères cités par Simon (1990), pourquoi nous pouvions considérer le système de communication du CTES comme un système « complexe ». De ce système complexe, nous pouvons attendre, à la fois une émergence plausible du « nouveau », soulignée par Le Moigne (1999), des interdépendances multiples, comme l'explique Simon (1990). Et comme ce système complexe, a pour composants des êtres humains qui sont en relation, il est, par nature, pris dans leur imprévisibilité (Vautier, 1999) et dans de multiples d'incertitudes que Thompson attribue à tous les systèmes humains complexes (1967).

Une incertitude est liée à l'impossibilité de raisonner en matière de causalité linéaire. Les mêmes causes ne produisant pas les mêmes effets, car

les boucles de rétroactions sont multiples, et rien n'est prévisible. Le facteur humain d'imprévisibilité ajoute à cette incertitude. Nous avons pu constater qu'au sein du système de communication du CTES, le principe d'équifinalité⁶⁷ était de rigueur (Bertalanffy, 1968), que dans la même configuration les acteurs n'ont pas le même comportement suivant leur finalité, et que certains comportements identiques n'ont pas le même sens pour les différents acteurs. C'est par exemple le cas pour les étudiants désarmés et les marginaux (typologie des apprenants de Glikman⁶⁸, 2002b) qui, tous deux, ne demandent pas d'aide mais cette absence de communication n'a pas le même sens, ni la même finalité : l'un cherche à être tranquille et à ne rien devoir ; l'autre aimerait communiquer mais n'y arrive pas. Cette incertitude nous a obligé à mettre en exergue différents comportements possibles pour chaque type d'acteurs en tenant compte de l'imprévisibilité des êtres humains mais aussi des multiples contextes qui se superposent et s'entrecroisent dans une formation à distance.

Il existe aussi une incertitude due au fait que le résultat de l'action est en partie déterminé par les actions des éléments de l'environnement. Le système échange avec son environnement, il est donc soumis aux changements de celui-ci, changements qu'il ne peut pas contrôler. Par exemple, si de nouvelles règles concernant le tutorat ou le suivi des étudiants étaient imposées par le Ministère, alors le système devrait évoluer par leur intégration. De même, puisque le système s'étend sur un environnement mondial, même s'il est français (puisque'il fait partie de l'Université d'Aix-Marseille), les codes culturels des étudiants étrangers se heurtent aux normes françaises de comportements alors qu'ils restent dans leur propre pays. Cette expérience d'une culture étrangère à distance est plus délicate que pour les étudiants qui la vivent en réel. Par exemple, dans une formation à distance chinoise, le fait de ne pas appeler l'enseignant pour ne pas le déranger, serait chose normale, et c'est l'enseignant qui prendrait automatiquement l'initiative de l'engagement des échanges.

Enfin, il existe une incertitude interne qui tient à l'interdépendance des parties qui constituent le système. Les relations entre les composants vont jouer sur le système lui-même. Et chaque composant du système a des valeurs, des objectifs, qui lui sont propres. Le système se transforme et aucune de ses

⁶⁷ Principe explicité en partie 2 dans le chapitre concernant les systèmes complexes.

⁶⁸ Typologie explicitée en partie 5 dans le chapitre concernant l'impact des communications sur les représentations durant la formation.

transformations ne peut être prévue à l'avance : nous ne pouvons donc pas faire de prévisions dans notre recherche.

Ces incertitudes croisées, amplifiées par le critère humain d'imprévisibilité mettent en lumière, dans le cas du CTES, l'influence importante de certains composants du système de communication. Ces composants (plateforme, institutions, culture et codes de comportement des acteurs...) créent des limites internes au système. Ces limites sont apparues, révélées par les pertes de prises des acteurs et par leur utilisation détournée du système de communication. Une seconde analyse à un niveau élargi du système de communication est donc nécessaire pour exprimer ces limites.

Pour rendre compte de la façon dont ces limites impactent le système de communication lui-même, il nous faut subdiviser la question finale de notre problématique concernant les limites du système, en trois questions plus précises :

- Quelles sont les limites des relations entre les acteurs ?
- Quelles sont les limites de l'environnement institutionnel ?
- Quelles sont les limites de la plateforme technique et de son support privilégié ?

La réponse à ces trois questions nous permettra de répondre à notre dernière hypothèse : *L'observation du système au niveau « élargi », c'est-à-dire « au niveau de toutes ses composantes techniques et humaines », permet de montrer les limites communicationnelles du dispositif, dont le poids de l'écrit.*

Nous avons construit la structure de cette partie 6 – sur ces nouvelles questions du canevas interprétatif, qui seront déroulées au fil des titres suivants, et auxquelles nous apporterons des réponses.

Quelles sont les limites des relations entre les acteurs ?

La dynamique entre les représentations et les communications butte sur des limites qui influencent la relation enseignant /enseignés, comme nous l'avons vu dans la partie 5. Il est important de les incrémenter au système de communication pour les comprendre.

Les limites communicationnelles de la relation enseignant/enseignés

Certains enseignants ont une disposition particulière au relationnel et à l'intersubjectivité, d'autres moins. Ce manque est la première limite au relationnel. L'intersubjectivité est un atout dans la formation à distance car elle devrait aider la communication, le surgissement du sens, au travers de la rela-

tion engagée. Cette disposition ne peut qu'aider les étudiants qui attendent beaucoup des enseignants. Ils imaginent (comme nous l'avons vu dans les représentations à l'instant « t ») que les enseignants vont les comprendre, les aider, les assister, les conseiller, les soutenir dans leur projet.

Cette « *formidable disposition de l'être humain à l'intersubjectivité* » (Bruner, 1996) est importante car elle permettra déjà, au travers de l'écrit, de négocier la relation à l'autre, pour trouver le sens des communications, en saisissant le cadre et le contexte de l'étudiant. Cette intersubjectivité pourrait pallier en partie le manque de non-verbal souligné par les étudiants qui aimeraient avoir d'autres supports, films, vidéos... Mais cette intersubjectivité, si essentielle à l'homme, est soumise à deux forces internes aux acteurs qui la modèlent, qui la contraignent. Les représentations du rôle de l'enseignant par rapport à l'étudiant, qui sont soutenues par le modèle de la pédagogie que les enseignants utilisent, et celles du statut de l'enseignant, que les enseignants ont développé au cours de leur carrière institutionnelle et qui structure en partie leur engagement dans la relation enseignant/enseignés.

La limite suivante est la représentation que les enseignants se font de leur rôle pédagogique. Nous avons pu mettre en image les représentations des enseignants qui ont bien voulu participer à l'enquête. Nous pouvons formuler l'hypothèse qu'il s'en trouve parmi eux qui sont motivés par l'enseignement à distance. Ces enseignants ont, en effet, pris le temps de nous recevoir (pour les interviews) ou de répondre à notre questionnaire. Mais si nous pensons en général aux enseignants de l'Université, nous pouvons formuler l'hypothèse qu'ils ont eux-mêmes suivi les cours d'autres enseignants, pendant leur propre formation universitaire, et ces enseignants sont devenus leurs modèles. Si l'on se réfère au schéma de la prise en formation⁶⁹, les enseignants ont intégré les comportements de leurs modèles et ont créé mentalement une collection à partir de ces enseignants modèles. Cette collection sert de référence aux enseignants actuels, elle entre dans le cadre des repères de la prise. Les enseignants actuels peuvent comparer les situations qu'ils vivent à partir de cette collection d'enseignants modélisés. Ils ont ainsi construit une part de leurs représentations de ce qu'est « un enseignant à l'Université », de son rôle à jouer (Goffman, 1974). C'est cette collection qui les prépare à l'interaction avec les étudiants, étant donné qu'aucun cours de pédagogie n'est obligatoire pour devenir un enseignant à l'Université. Or, cette collection d'enseignants modèles

⁶⁹ Schéma détaillé en partie 5 dans le chapitre des interdépendances entre représentations et communications.

ne valorise pas obligatoirement l'interaction nécessaire aux étudiants à distance, comme l'expliquait Pinte, dans un article du Monde, en 2007 :

« (...) beaucoup d'enseignants-chercheurs à l'université estiment que le fait d'enseigner suffit à ce que les étudiants apprennent. Est-ce le cas dans les amphis bondés de première année de droit ou de psychologie ? Il n'y a rien de moins interactif qu'un cours d'amphi. (...) » (Pinte, 2007)

Pour illustrer ce propos, à l'université de Bordeaux II, le Centre de Recherches Appliquées en Méthodes Éducatives (CRAME.) a pour but de contribuer à la réflexion, la formation et l'évaluation en pédagogie universitaire. Le CRAME donne la définition de ce que doit être un cours, dans une Unité de Valeur de didactique, nommée *Notion de pédagogie universitaire* :

*« Cours - Un enseignant expose : son point de vue sur un sujet, à un auditoire, dans les conditions de plan qu'il a choisi, **sans être interrompu par des questions**, en étant attentif à la façon dont son message est reçu. » (Quinton, 2002, p. 15) ⁷⁰*

Nous avons là, la définition d'un cours magistral, tel qu'il est présenté aux enseignants, et qui ne met pas en exergue non plus l'interaction avec les étudiants. Cette définition d'un cours ne peut pas être appliquée aux systèmes de formation à distance, mais pourtant certains enseignants s'y réfèrent là aussi. Or l'étudiant qui reçoit l'équivalent d'un cours « magistral » sur la plateforme, sans indication d'interactions possibles de la part de l'enseignant, reçoit en même temps le message du comportement à adopter : *« Ne communiquez pas avec moi. »*

La seconde limite tient au fait que les enseignants sont sélectionnés et promus selon leur capacité à produire des articles de recherche. Ils sont parfois démunis lorsqu'il s'agit de transmettre leur savoir d'expert. Certains, nous l'avons vu dans les témoignages de la Partie 5, cherchent leur place d'enseignant dans la relation, sans la trouver vraiment.

« L'université recrute prioritairement des chercheurs et moins des pédagogues. (...) un jeune maître de conférences est recruté sur la valeur de ses recherches et travaux scientifiques. Ce sont d'ailleurs ses futurs

⁷⁰ <http://www.crame.u-bordeaux2.fr/pdf/notionspedagogie.pdf> . Accès en juin 2011. Nous avons mis en gras les mots sur lesquels nous voulions porter l'attention. Il ne faut pas pour autant réduire à cette phrase ce polycopié, il s'attache à expliciter aussi d'autres moyens d'enseigner pour les TD, les cours en petits groupes... Mais cette définition du cours souligne, en elle-même, que l'interaction durant le cours universitaire n'est pas envisagée d'office, alors que le cours magistral est très répandu.

travaux de recherche qui le feront évoluer ou non dans sa carrière d'enseignant-chercheur. Peu de place sera faite à l'évaluation de ses capacités ou de son implication pédagogique... » (Pinte, 2007)

Dans le dispositif du CTES, les TP sont réalisés à distance pour une part (en informatique par exemple), et pour une autre part (en biologie, en physique), sur le campus, quand les TP demandent des manipulations complexes ou délicates. C'est alors l'occasion, pour les enseignants, de mettre en œuvre ce qu'ils ont du mal à faire à distance, établir un partage, une discussion avec les apprenants.

enseignant *On voit les étudiants parce qu'ils viennent faire des stages de travaux pratiques donc il y a quand même une communication. On les rencontre, on les connaît et c'est ça que je trouve bien parce que... ils ont des motivations, des vies plus différentes que ceux de présentiel, ils ont un cursus chacun avec un cas particulier qui expliquent pourquoi ils sont étudiants à distance. SJ/1*

Dans la mesure où les forums sont peu utilisés, les enseignants (motivés) apprécient tous ces moments de partage qui ont lieu, en présentiel en petits groupes, quand les étudiants viennent pour les examens et que l'organisation de l'emploi du temps permet de leur faire passer aussi les TP durant leur séjour. C'est l'occasion de redéfinir la relation.

L'engagement dans la relation, la multiplicité des cas

Tout enseignant porte en lui les représentations de son rôle par rapport à l'apprenant au travers de la pédagogie qu'il met en œuvre. Ces représentations imposent à l'enseignant des limites à la relation, comme nous l'avons vu dans la Partie 5 de notre étude (par exemple : *je ne peux pas me mêler de la vie privée des étudiants*). Plusieurs cas différents sont apparus dans les interviews des enseignants qui permettent d'envisager toute la complexité et la diversité des relations enseignant/enseigné, comprises comme une interaction entre deux êtres humains à distance. Cette multiplicité de cas vient de l'incertitude dans les interactions entre les acteurs du système qui ne nous permet pas de prédiction, mais seulement d'envisager des possibles car chaque rencontre est unique aussi, à distance. Chaque situation de communication est une rencontre entre deux êtres humains qui doivent s'engager dans cette situation (Goffman, 1974) et la hauteur de leur engagement n'est pas la même pour tous, c'est ce qui donne une autre limite à la relation des acteurs. Or l'engagement de l'enseignant dépend de la place qu'il se donne dans la relation. Et cet engagement n'est pas facile à cerner, il n'est pas fixe, il varie en fonction de la représentation que les enseignants se font de leur rôle.

Les enseignants, que nous avons interviewés, nous ont indiqué des modèles de comportements qu'ils ont pu observer de la part de leurs pairs, et que

nous rapportons ici pour témoigner de la complexité des relations à distance, en fonction de la représentation qu'à l'enseignant de son rôle dans la relation.

- L'enseignant n'a pas compris l'enjeu du télé-enseignement, il le dénigre. Il se met hors de la relation complexe entre enseignant et étudiants sur la plateforme :

enseignant (...) je pense que ceux qui dénigrent sont ceux qui le font de loin. Sur la plateforme c'est facile de se tenir à distance : « je mets un cours sur la plateforme et je m'occupe plus de rien derrière », je pense que c'est possible aussi. Ne pas s'investir, c'est beaucoup plus facile qu'en présentiel, car il peut y avoir une demande directe (en présentiel)⁷¹. SC/3

- L'enseignant n'interagit pas, parce qu'il ne sait pas comment faire. Il attend de l'autre qu'il « établisse » la relation :

enseignant J'ai parfois eu l'impression que les gens prenaient ça de façon un peu cool [le télé-enseignement], des gens un peu plus âgés. Je me souviens d'avoir été dans une délibération où une personne un peu âgée, qui disait « ben moi ils ne me contactent jamais », et quelqu'un lui pose la question « est-ce que vous leur avez donné une adresse mail ? » et la personne le regarde en disant « mais non, moi je n'ai pas d'adresse mail » SC/6

- L'enseignant est là pour enseigner, pour distribuer un savoir. Pour lui, l'étudiant n'est pas un pair reconnu, alors que dans le cas du CTES, les étudiants sont adultes et souvent déjà des professionnels. Les relations avec les étudiants peuvent être des non-relations :

enseignant je trouve qu'il y a des enseignants qui ont une attitude, ça fait partie de l'image du professeur d'université, ou c'est quelqu'un de très froid, de très distant, qui n'est pas là pour aider les étudiants mais qui est là pour dispenser un savoir, ... il y a des gens qui continuent à entretenir cette image et qui ne veulent surtout pas ajouter une dimension humaine à ça. LM/2

enseignant des enseignants qui avaient cette attitude là, d'être celui qui est le détenteur du savoir, et qui accepte dans son infinie bonté de venir le donner à des étudiants et qui repart ensuite, et qui ne souhaite surtout pas avoir des interactions avec les gens. SC/6

- L'enseignant est là pour enseigner et expliquer, donner tous les outils pour que l'étudiant puisse construire son savoir avec tous les supports requis. Pour lui, les relations avec l'étudiant sont des relations de déten-

⁷¹ Note du rédacteur.

teur d'un savoir qu'il faut enseigner, mais cela n'exclut pas l'échange et la reconnaissance de l'autre :

enseignant Certains de mes collègues ne mettent qu'un cours sur la plateforme et ne font pas d'exercices mais moi je ne suis pas d'accord car je dois fournir plus d'exercices qu'en présentiel car en présentiel il y a des échanges en temps réel. Ici je dois fournir des exercices qui doivent resituer une partie de la matière en quelque sorte parce que c'est le seul moyen de vérifier qu'ils ont ...compris les notions qu'on essaie de leur faire passer. SC/2

- L'enseignant tente d'établir le contact, pour permettre un retour plus facile des questions car « même les étudiants en présentiel qui sont déjà un peu âgés gardent cette distance, on la sent entre l'enseignant et les étudiants » LM/2. Il est donc essentiel pour cet enseignant de rompre la distance, d'instaurer la confiance qui permet de s'exprimer sans que l'étudiant redoute les reproches ou les critiques :

enseignant Je les ai une journée en TP en salle, et une journée sur le terrain. C'est peut-être ce qui favorise des contacts, en marchant, on discute, ils me racontent un peu ce qu'ils font, moi je pose des questions, « qu'est-ce que vous voulez faire ? » ... SC/3

- L'enseignant considère qu'il a affaire à des adultes qui sont capables de choisir eux-mêmes leur niveau d'engagement :

enseignant On est à l'université ..., s'ils sont inscrits mais que je ne le vois jamais ce n'est pas mon problème ce n'est pas mon rôle !! SC/2

- L'enseignant trouve que sa fonction est aussi de motiver les étudiants, de les faire bouger, de les encourager :

enseignant Donc j'ai beaucoup aimé cette partie là de mon travail, parce que je trouve ça intéressant, bon il y a l'aspect apprendre cette matière, mais l'aspect encourager les gens, voir qu'on a pu à un moment donné repêcher quelqu'un et de faire en sorte qu'il ne lâche pas etc. c'est quelque chose qui est très important pour moi, dans ma mission d'enseignant. Et c'est vrai qu'avec l'enseignement à distance, je crois que je suis amenée à le faire peut-être plus facilement et surtout plus souvent parce que une différence aussi de contact, le fait que le contact est parfois plus simple avec des adultes qui eux ont un certain recul par rapport à certaines choses, et donc le dialogue se fait plus d'adultes à adultes. LM/2

- L'enseignant considère le télé-enseignement comme une richesse, et la relation à l'étudiant, particulièrement dans ce cadre, comme une récompense :

enseignant Oui parce que la gratification que je recherchais dans le métier d'enseignant, c'était vraiment cette notion de dire « je donne quelque chose parce que j'essaye de décortiquer un problème technique et de vous le présenter pour que vous le compreniez, que vous l'appréhendiez » et je n'avais jamais de retour et ça, ça me frustrait beaucoup. Finalement, ce retour, je l'ai maintenant et pas du tout sous forme technique, (...), mais quelques retours ont été très forts et très profonds, de gens qui m'ont dit « heureusement que vous étiez là dans des

moments où ça n'allait pas trop » et ça finalement, c'est plus ce que je recherchais et que je n'avais pas. LM/2

Ces différents engagements dans la relation enseignants/enseignés montrent la complexité des relations : rien n'est simple, rien n'est décomposable, rien n'est jamais certain. Les engagements sont multiples, ils sont personnels, ils sont cohérents avec les représentations, ils peuvent se transformer dans la relation, dans le contexte de la situation vécue parce que les deux acteurs doivent s'engager pour réussir à communiquer. Mais, certains enseignants qui cherchent à établir la relation, ne trouvent pas l'engagement de l'autre côté...

Des limites de la relation enseignant/enseignés sont repérables, elles peuvent bloquer certaines communications et, par là-même, accélérer des pertes de prises. Mais de la même façon, des limites peuvent surgir dans la relation enseignés/enseignant. Ces limites dépendent des représentations des étudiants mais aussi de leur savoir-faire, de leur savoir-être et de l'estime qu'ils ont d'eux-mêmes.

Les limites communicationnelles de la relation enseignés/enseignant

La formation à distance est définie comme un dispositif de formation sans déplacement dans un lieu de formation, et sans la présence physique d'un formateur (AFNOR X50-750-2). En ce sens, elle est souvent synonyme de libertés géographique, temporelle, organisationnelle, comme nous l'avons noté dans les représentations des étudiants arrivant en formation. Mais ces libertés achoppent sur les situations vécues. En effet, la formation à distance demande à l'apprenant de gérer son fonctionnement d'apprentissage, d'avoir des compétences d'organisation, et de pouvoir régir l'estime de soi dans des situations difficiles. L'étude du système de communication a montré les limites des étudiants à assumer ces libertés.

La construction de l'autonomie est la première limite de la relation avec les enseignants. Le dispositif qui met en œuvre une formation sans la présence de l'enseignant s'appuie sur une idée très « controversée » (Jézégou, 1998) : l'autonomie de l'étudiant. Elle devrait pallier, à la fois, les déficits de relation humaine en face à face et les déficits d'organisation institutionnelle. Nous entendons par organisation institutionnelle, les règlements, les normes, les procédures, les habitudes mis en place. Cette institutionnalisation s'inscrit au travers des normes formelles et informelles, des plannings, des salles de cours, des réunions, de l'organisation des pauses et des relations qui s'y jouent... L'autonomie est donc une compétence importante des étudiants en formation à distance car l'autonomie de l'étudiant est une des bases de ce type de dispositif. Sans elle, point de formation à distance possible. Cependant il est intéressant de savoir où l'autonomie se place dans le dispositif, en amont ou en

aval de la formation, et comment elle est à la fois envisagée par le dispositif et vécue par l'étudiant.

Comme le souligne Jézégou (1998), en formation à distance, l'apprentissage résulte du travail que les apprenants effectuent à partir des ressources mises en place, avec très peu d'interventions du formateur. Ils sont en situation de producteurs de leur propre savoir. Mais peu de dispositifs sur le terrain ont inscrit dans leurs pratiques des aides à l'autoformation. Le plus souvent, l'autonomie est un pré-requis pour accéder à la formation, puis elle devient un motif de sélection sur la durée (les étudiants qui abandonnent parce qu'ils sont submergés, désorganisés), alors qu'elle devrait être un des objectifs de la formation (Jézégou, 1998).

On retrouve le terme d'« autonomie » sur des sites d'information sur les formations à distance⁷², qui nous donnent des exemples de dispositifs où l'autonomie est un pré-requis, naturel, qui semble aller de soi comme on peut le voir sur l'image suivante.



Figure 56 : Site formanoo.org. Thème de l'article : le CNED

Certains sites, cependant, posent l'autonomie comme un élément essentiel et obligatoire de la formation à distance, dont il faut se soucier avant de débiter.

Votre propre aptitude à la FOD

Enfin, réussir sa formation s'appuie sur sa motivation à apprendre et sur ses propres capacités d'organisation. Avant de vous inscrire, vous avez aussi à faire le point sur votre aptitude à la formation à distance, en particulier sur les aspects suivants :

- autonomie dans la gestion de ses apprentissages
- capacité à organiser son travail et à le planifier, à respecter des échéances ;
- utilisation régulière des outils NTIC ;
- etc...

Site du CNAM <http://www.cnam-rhonealpes.fr/index.php?id=118> le 23 sept 2010

Figure 57 : Autonomie demandée en pré-requis

⁷² http://www.formanoo.org/1210855060370/0/fiche___article/&RH=FORMANOO 23 sept 2010 « Nous avons rencontré Françoise CHAHINIAN, Déléguée régionale du Cned, (Délégation du Cned à La Réunion) qui nous en dit plus... »

Or l'autonomie ne va pas de soi, c'est une notion complexe, si nous la scrutons scientifiquement. L'autonomie définie par le Petit Robert est une aptitude à « se régir de ses propres lois ». Mais Morin, lui-même, (2005, pp. 89 - 91) considère que cette notion d'autonomie « *est complexe puisqu'elle dépend des conditions culturelles et sociales* ». Avant d'apprendre à être autonome, nous devons apprendre à « être » phénoménologiquement, à exister au monde en tant que sujet, avec et par une culture, nous nous servons d'une langue que nous avons apprise dans les normes d'une société. Nous sommes aussi contraints par notre cerveau, son développement, et par nos gènes. Nous dépendons ainsi de notre environnement et de notre histoire familiale et sociale pour devenir autonome. Notre principe d'autonomie se développe donc à partir de dépendances. Ce qui peut nous interroger sur la liberté de choix que nous avons réellement. L'autonomie n'est pas un principe de liberté mais un principe de choix, tout en étant soumis à des contraintes naturelles et sociétales dont nous n'avons pas toujours vraiment conscience. Et effet, nous sommes capables d'examiner des hypothèses de conduite, de prendre des décisions quand nous sommes autonomes, et en même temps, nous avons conscience, parfois, de certaines de nos contraintes, quand nous ne sommes pas aveuglés par un sentiment de liberté. Cette vision de l'autonomie touche la complexité humaine.

Jézégou (1994) note que Hoffmann-Grosset donne une définition de l'autonomie à la fois interactionniste et constructiviste :

« Cette lente élaboration de nous-mêmes est affaire d'interactions avec l'environnement, affaire de transactions avec l'entourage et de rééquilibrations qui en découlent ». (Jézégou, 1994, p. 78)

L'autonomie est, ainsi, d'avantage définie comme un processus constant qui s'apprend, qui se construit sans cesse dans notre rapport avec l'environnement (objet et personnes) : elle n'est jamais complètement acquise. Jézégou souligne que l'autonomie est, en tant que démarche intellectuelle, très complexe à la fois à analyser pour les chercheurs, et à apprendre pour les étudiants.

« L'autonomie, ... dépend des conditions sociales, économiques, culturelles et physiques à l'intérieur desquelles elle se structure. (...) Elle résulte d'un double processus : celui d'un travail intellectuel d'autonomisation et celui d'une socialisation. » (Jézégou, 1994, p. 79)

Enfin, dans le cadre de la formation, Sauvé souligne (1993) qu'une des conditions les plus fondamentales de l'autonomie est une certaine liberté de choix et donc le pouvoir de l'apprenant sur sa formation. L'autonomie est donc à la fois un processus complexe qui se construit sur des dépendances, se vit

dans une dynamique, et un construit cognitif de l'être humain dépendant de son vécu familial, social et culturel. Pour finir, l'autonomie est aussi un acquis hiérarchique et organisationnel qui permet sa construction personnelle. En effet, pour être autonome, il faut apprendre à être autonome et donc en avoir aussi la possibilité, avoir une liberté de choix. Par exemple, vivre dans une culture où tout est décidé ne permet pas d'apprendre à négocier ses possibilités de vie, à faire des choix. Nous pouvons nous demander si tous les étudiants du CTES ont des chances égales au vu de leur environnement culturel.

L'autonomie devrait donc, dans le dispositif de formation à distance, permettre à l'étudiant d'interpréter son mode de cognition, de gérer son apprentissage, de l'organiser, de l'évaluer, et aussi d'organiser son temps et de garder l'estime de soi et sa motivation tout au long de l'année. Mais cette autonomie devrait être une compétence à acquérir tout au long de la formation, alors qu'elle est le plus souvent demandée comme pré-requis mais un pré-requis « affiché » (nous vous demandons de l'autonomie !) sans pour autant que ce pré-requis soit explicité, travaillé, par des mises en situation et évalué. Le témoignage d'une étudiante et d'un enseignant du CTES se répondent en ce sens. L'autonomie est requise, mais elle doit être mobilisée sans être une compétence apprise, elle met donc les étudiants en difficulté :

étudiant *En effet, lors d'une formation à distance nous sommes soumis à une totale autonomie, peut être trop importante, A2*

Jézégou le souligne : « Mais pour la grande majorité (des étudiants), cette dimension (la qualité du soutien) est fondamentale : sans elle, le risque est de mettre en leur main une certaine liberté de choix, et donc un pouvoir sur leur formation, dont ils ne savent que faire. » (Jézégou, 1998, p. 167).

enseignant *pas mal d'étudiants qui commençaient l'année et (...), décrochaient parce que c'était plus dur que ce qu'ils pensaient de s'organiser. LM/1*

Or comme le note Jézégou, « ce que nous pouvons retenir de la psychologie cognitive, c'est que l'autonomie s'apprend. » (1994, p. 79), elle n'est pas une capacité donnée mais un potentiel qu'il faut exercer, et dans le système de formation traditionnel, le plus souvent les étudiants ne l'ont pas apprise. Ils n'ont ni le choix des programmes, ni de l'organisation et de la planification des enseignements, ils sont peu acteurs de leur apprentissage. Il va leur falloir, en formation à distance, passer d'une situation « d'enseigné » à celle « d'apprenant » (Jézégou, 1994, p. 51), non plus recevoir des connaissances mais construire en partie ses propres savoirs. Ce saut organisationnel et conceptuel n'est pas négligeable. L'autonomie est une limite des étudiants qui pèse sur le dispositif. Les étudiants l'appellent et la redoutent à la fois car ils n'y ont pas été préparés.

Un des choix qui provient aussi du principe d'autonomie est l'organisation du temps. Si les enseignants doivent gérer plusieurs activités,

celles de chercheur et enseignant, les étudiants aussi ont un emploi du temps chargé. Perriault (1996) considère que le budget-temps des étudiants à distance est difficile à gérer, et c'est aussi une des limites des étudiants sur leurs relations avec le système de communication.

Le temps est la seconde limite à la relation des enseignés/enseignants. La gestion du temps est un principe organisationnel. Elle est enseignée lors des cours de gestion de projets, pendant lesquels les étudiants apprennent à gérer leurs tâches et activités à l'aide de la méthode PERT ou des diagrammes de GANTT, et de retro-plannings. Cependant les étudiants de matières scientifiques n'ont pas toujours bénéficié de ce type de cours.

« L'erreur la plus grave, concernant le temps, est de le considérer comme une réalité simple. » (Hall, 1984B, p. 23)

Ils doivent gérer leur temps en fonction de ce que la vie leur a appris, et non pas avec l'appui de méthodes enseignées, or gérer sa formation à distance n'est pas une mince affaire. Le plus souvent les enseignants ont conscience de ce problème :

enseignant les contraintes de temps ils vont faire l'exo en vrac le soir entre minuit et une heure du matin parce qu'il a fallu faire la journée de travail, il a fallu coucher bébé, il a fallu régler les problèmes domestiques, et puis après, pendant que le conjoint est couché prendre le temps de faire un exercice rapidement etc. SJ/5

Mais les enseignants pensent que les étudiants peuvent gérer leur temps puisqu'ils sont adultes. Pourtant trois principes supplémentaires, liés au temps, sont à prendre en compte dans la formation à distance, plus particulièrement dans les formations du CTES : les temps/espaces mêlés, les temps repoussés et les temps culturels. Comme l'indique l'enseignant ci-dessus, la formation se fait ou dans l'espace privé ou dans l'espace professionnel, or dans ces espaces d'autres tâches sont à réaliser. Ces tâches ont souvent la priorité pour les étudiants (devoirs des enfants, repas à préparer chez soi, projets en retard dans l'espace professionnel) ce qui fait que le temps pour la formation se trouve reporté à des moments plus calmes (le soir), mais souvent moins nombreux ou moins longs (pour garder encore un peu de temps de sommeil). Le fait de se former dans un espace non réservé à la formation bouscule les priorités, quand une personne se forme dans un lieu de formation, elle laisse durant son temps de formation ses obligations familiales et professionnelles à la porte de la classe. Quand les espaces sont mêlés, les temps le sont aussi et la gestion des emplois du temps est plus difficile.

Un autre facteur joue sur l'organisation du temps de l'étudiant à distance. Le temps repoussé, en effet, si aucune obligation n'est faite dans les dates de rendu des devoirs, les étudiants reportent le travail à plus tard en sous-évaluant le temps de travail puisqu'ils ne s'y sont pas encore penchés. Le retard pris va être dur à rétablir.

enseignant *les étudiants aussi souvent traînent un peu parce qu'au début de l'année ils voient l'examen loin et qu'après quand le moment approche ils ont beaucoup de choses à faire. C'est vrai qu'il faut peut-être essayer de préparer au mieux pour que toutes les difficultés ne s'accumulent pas au moment où ils vont regarder le cours. SJ/1*

Enfin un facteur intervient, plus difficile à prendre en compte, car éloigné de notre quotidien, c'est la vision du temps en fonction des cultures. En effet, chaque culture a une vision différente du temps qui passe. Or les étudiants du CTES, qui sont de 25 nationalités différentes, ne gèrent pas obligatoirement le temps de la même façon que nous. Hofstede (1988) et Hall (1984) puis Trompenaars et Hampden-Turner (1997) se sont penchés sur la notion de temps et nous avertissent que cette notion qui nous semble universelle ne l'est pas. Certaines cultures permettent plusieurs activités différentes, avec des interlocuteurs différents dans un même temps, ce sont les cultures polychrones, où les tâches peuvent s'entremêler. Par contre, dans d'autres cultures, chaque activité est planifiée avec une durée qui ne peut empiéter sur une autre. On traite en priorité les choses importantes et chaque type d'activités (personnelle, professionnelle) a son moment réservé dans l'emploi du temps. Le temps y est une réalité tangible qui peut se perdre, se gagner, mais il doit être respecté, comme le souligne Hall dans le langage silencieux (1984) :

« nos habitudes déroutent l'Arabe. Il part d'un point et continue jusqu'à ce qu'il ait terminé ou qu'un événement se produise. Le temps est ce qui arrive avant ou après un point donné. (...) Chez nous, les divisions sont sacrées. (...) nous ne pouvons pas avancer ou reculer continuellement les limites de nos horaires. .. » (Hall, 1984B, p. 183)

L'organisation des horaires et des emplois du temps varie donc suivant les cultures, or les étudiants étrangers du CTES arrivent souvent du Nord de l'Afrique de l'Ouest et du Maghreb. Ces deux cultures sont considérées dans la grille de Hofstede ⁷³ comme polychrones et collectivistes (vs individualistes).

« ... les individus polychrones, comme les Arabes et les Turcs, ne sont presque jamais seuls ; même chez eux, ils ont des manières de s'isoler tout à fait différentes de celles des Européens. Ils sont en interaction avec plusieurs personnes à la fois, et restent continuellement engagés les uns à l'égard des autres. Programmer, établir des horaires précis est donc difficile, voire impossible. » (Hall, 1984B, p. 62)

⁷³ Cette grille peut être consultée sur le site : http://www.geert-hofstede.com/hofstede_dimensions.php

Nous pourrions croire que les horaires souples de la formation à distance vont donc pouvoir être un item positif pour ces cultures. Or il n'en est rien, car la gestion du temps chez les cultures polychrones est influencée par leur attitude collectiviste (les arabes et les nord africains sont collectivistes) dans laquelle le groupe prime toujours sur l'individu. Cette attitude renforce les liens familiaux mais donne aussi des devoirs importants vis-à-vis de la famille et des amis. Ainsi, dans les cultures polychrones, les relations interindividuelles et la famille sont très importantes et auront toujours la priorité. :

« Ainsi la contrainte d'horaires n'existant pas, la famille a toujours la priorité quand un problème grave se pose. » (Hall, 1984B, p. 68)

Cette aptitude renforce le problème des temps et espaces mêlés, car les étudiants étant sur place, dans leur famille, ils sont d'autant plus soumis aux moindres obligations puisqu'ils sont présents et donc engagés dans les activités qui se passent dans la maison. Les étudiants ont donc des contraintes qui pèsent sur leur emploi du temps du fait de leur emplacement (hors des murs de l'Université/hors de l'espace de formation), de leur culture et des contingences familiales et professionnelles. Ces contraintes ne sont pas toujours connues des enseignants et des autres acteurs du système qui ne perçoivent pas la différence d'organisation du temps. Pourtant ces contraintes peuvent entraîner des pertes de prises, quand la situation de communication ne prend pas en compte le système temporel d'un des acteurs. Il est facile pour ces étudiants de se trouver submergés par des problèmes extérieurs à la formation. Il est important d'appréhender ces différences et de tenter de trouver des solutions de conciliation quand les devoirs ne sont pas rendus à temps, par exemple. C'est à ce moment que les enseignants peuvent agir, peuvent redonner les règles, conseiller.

Ces contraintes apportent des limites supplémentaires qui à leur tour renforcent le caractère complexe du système relationnel qui se met en place entre tous les acteurs. Coincés entre ces contraintes et les exigences du système, les étudiants peuvent baisser les bras. C'est pourquoi il est nécessaire de prendre en compte le dernier aspect des limites de l'étudiant : l'estime de soi. Élément important de la motivation et de la persévérance, l'estime de soi, comme l'autonomie, n'est pas innée, elle se construit peu à peu. Elle est déterminée à la fois par son propre regard sur soi mais aussi par le rapport aux autres. La relation avec les enseignants et l'environnement familial et professionnel est fondamentale :

« La gestion de l'estime de soi n'est jamais simple et elle n'est jamais stable, et son état est profondément affecté par la présence ou non d'aides extérieures. Ces aides ne sont ni mystérieuses ni exotiques. Elles incluent des choses aussi simples que le fait de donner une seconde chance, ou de saluer un essai infructueux, mais louable : par-dessus tout, elles concernent la possibilité d'avoir recours au discours qui per-

met de trouver pourquoi et comment les choses n'ont pas fonctionné comme on l'avait prévu. » (Bruner, 1996, p. 56)

Les étudiants sont en demande d'opinions favorables, de regards positifs, de discours explicatifs, pour les inciter à trouver ou à retrouver l'estime de soi.

étudiant *Ceux [les enseignants] qui t'emmènent en sortie, et alors que toute l'année t'es l'employé lambda devant ton ordinateur, là, tu révèles tes talents d'apprenti chercheur, tu mets en œuvre ce que tu as appris pendant l'année. C'est un grand, GRAND plaisir. On se sent différent, on voit l'accomplissement de tant de boulot. L4*

L'estime de soi, vécue comme un moteur à la fois de la motivation et de l'autonomie, est dépendante de la définition que vont donner les acteurs à leur relation, mais aussi de l'engagement de l'enseignant. L'estime de soi se dessine dans chaque échange, se renforce quand les prises relationnelles fonctionnent, mais perd de sa vigueur quand les prises relationnelles s'effritent. Quand l'estime de soi est atteinte ou malmenée, les étudiants se détournent de la relation.

Quelles sont les limites de l'environnement institutionnel ?

Au travers de la première partie de l'analyse, l'institution est apparue porteuse de limites à la fois sur les positions hiérarchiques et sur l'organisation pédagogique, sur les circuits d'informations et le suivi des étudiants.

Les positions hiérarchiques et l'organisation pédagogique

Le directeur du CTES n'est pas le directeur des enseignants qui travaillent avec lui sur la plateforme. Ce fait, avéré, est dû à l'organisation hiérarchique de l'Université en général et aux « *principes fondateurs du statut des enseignants-chercheurs (indépendance et caractère national du corps...)* »⁷⁴ en particulier. Les enseignants sont évalués tous les quatre ans par le CNU, avec l'avis du conseil d'administration, et les autres actes de gestion de leur carrière dépendent de-

⁷⁴ L'état des lieux de l'emploi scientifique en France - Rapport 2009 de l'Observatoire de l'emploi scientifique. Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

sormais des universités, de leur conseil d'administration et de leur président (p. 85 du rapport cité en note). Chaque enseignant est responsable devant le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Ainsi tous les enseignants qui ont des postes à responsabilités (comme le directeur du CTES ou le directeur de la formation continue), qui dirigent des services ne sont pas, pour autant, les responsables hiérarchiques des enseignants avec lesquels ils travaillent.

Les engagements dans les relations entre ces dirigeants et des enseignants ne sont donc pas déterminés à l'avance en se basant sur des « règles » définies par les statuts hiérarchiques (patron-employés) ce qui permettrait « de sérieuses économies » sur le comportement à adopter pour communiquer, comme le souligne Watzlawick (Watzlawick & al., 1972). Là, tout va être à négocier, tout va être à construire dans les échanges, de la place de chacun, à la structuration de ces échanges.

Comme le dit, lui-même, le directeur du CTES, il est force de proposition ; mais les enseignants en place peuvent adhérer ou non à la mise en place de l'accompagnement ou de l'organisation qu'il propose. Ils savent qu'ils ont un directeur et une équipe technique à leur disposition, mais même certains de ceux que nous avons pu interroger, ne s'engagent pas complètement dans la relation.

enseignant Ah oui, c'est complètement moi qui ne fais pas l'effort SC/3

enseignant je n'ai pas voulu aller explorer ça parce que ça ne m'a pas trop plu, ça restait assez lourd et qu'il y avait des améliorations à apporter sur ce plan là. LM/2

Le site des enseignants, avec les huit échanges sur un an (l'année dernière), dénote bien ce manque d'engagement. Les enseignants sont des solitaires. Il est difficile de les motiver sur un projet pédagogique commun surtout dans le cas de figure de la formation à distance qui renforce l'indépendance et l'éloignement d'un lieu commun de travail. L'enseignement à distance, hors murs, complique les rendez-vous communs puisque chaque enseignant travaille dans sa faculté, dans des campus éloignés les uns des autres (St Charles, St Jérôme, le Lam, ...) ou à son domicile, quand ce n'est pas en colloque à l'autre bout de la terre. De plus, les cours sur la plateforme sont entièrement indépendants les uns des autres, et fonctionnent comme des plats à la carte et non comme un menu complet par formation. Les enseignants sont indépendants, dans leur statut, dans leur territoire, et dans l'espace numérique qui leur est affecté (leur espace de cours sur la plateforme). Il est donc difficile, pour eux, d'avoir une vue d'ensemble du projet pédagogique global pour une formation spécifique. Mais il est délicat aussi pour le directeur du CTES d'encourager un esprit d'équipe pédagogique qui pourrait mobiliser les enseignants, et peut-être les faire participer à un projet commun (avec plus de motivation pour certains, *si nous nous appuyons sur les remarques des enseignants*).

enseignant certains enseignants prennent plus de liberté ou ne donnent pas autant d'attention que ça devrait avoir ou bien les devoirs corrigés trop tard... ou ne demandent pas de devoirs ce que je trouve aberrant !! quoi et ... bon... je pense que ça c'est la difficulté de bon ... au niveau du service, il faut quelque part sélectionner des enseignants qui sont motivés pour ... pour faire ce travail. Des enseignants qui ne demandent jamais de devoirs, qui savent même pas combien d'étudiants ils ont etc. qui se contentent d'envoyer des documents à l'étudiant et puis qui font passer un examen en fin de parcours. Et bien pour moi, ils n'ont pas fait leur boulot. SC/2

Cette constatation de manque de moyens du directeur pour rassembler une équipe qui serait la sienne et qui serait liée par les mêmes motivations est renforcée par le discours des enseignants en ce qui concerne les communications et les informations qui devraient être partagées. Dans les interviews réalisées, certaines informations importantes pour le déroulement de la formation ne sont pas parvenues à leurs destinataires, ou non pas été données. Le système de communication qui bénéficie des technologies informatiques semble avoir des limites en ce qui concerne l'information des enseignants comme nous le verrons ci-dessous.

Le suivi de l'information dans le système de communication

Pour illustrer le manque d'informations ou la limite des circuits d'informations entre l'Institution et les enseignants, nous nous appuyons sur l'exemple du tuteur qui, tel le furet, court de main en main sans se laisser saisir. En effet, le tuteur se manifeste par son absence, dans le discours des acteurs comme dans les explications données concernant la formation, sur le site du CTES.

Nous avons expliqué, en partie 4, que des tuteurs avaient été recrutés, par le CNTE, pour aider les enseignants dans les TD à distance et sur les forums, en partant du principe que les étudiants pouvaient échanger plus facilement avec leurs pairs. Or nous avons découvert au fil des interviews des enseignants que certains ne connaissaient pas leur tuteur, et ne les avaient pas rencontrés, ou n'avaient jamais même échangé un mail avec lui. Les enseignants, qui devraient travailler en équipe avec leur tuteur, sont en manque d'informations, total ou partiel, sur le sujet.

- Certains enseignants ne savaient même pas qu'il existait ...

enseignant Non, d'ailleurs que jusqu'à ce qu'il me révèle son existence, au début du mois de mai, je n'étais même pas au courant puisque les années précédentes il n'y avait pas eu de tuteur ... ou alors je n'en avais même pas entendu parler ! LM/2

- ...ou ils ont eu, un jour, un contact ponctuel pour un problème ponctuel :

enseignant *Oui, j'en ai depuis cette année, c'est un étudiant que nous avons eu ici en stage dans notre équipe, c'est quelqu'un de très bien, et avec lequel j'ai été en contact, parce que apparemment il y a eu un problème, LM/2*

- Certains enseignants savent qu'il existe mais non jamais de contacts avec...

enseignant *« Non je regarde ce qui se passe sur le forum général mais il y a un forum dans le cours mais ce n'est pas moi qui m'en occupe. Il y a des tuteurs avec lesquels bizarrement on a pratiquement pas de contact... je sais qu'ils existent.*

enseignant *(Nous) Vous ne les connaissez pas ?*

enseignant *Non, je sais qui c'est mais ils ne prennent pas contact avec moi pour répondre aux questions ... »*

- Certains ont eu l'opportunité de le connaître :

enseignant *« Maintenant on a aussi des moniteurs, des tuteurs, donc c'est vrai c'est aussi un autre moyen pour les étudiants de communiquer de poser des questions donc ils ne peuvent pas être partout aussi et la tutrice me fait part après des questions qu'ils ont posées.*

- *(Nous) La tutrice vous fait part des questions, vous la connaissez ? Vous l'avez déjà rencontrée ?*

- *Je la connais parce que je l'ai eue comme étudiante ! » SJ/1*

- Certains se posent des questions sur la procédure de contact :

enseignant *En ce moment, c'est une étudiante en thèse de notre labo, donc elle, je la voyais régulièrement. Là, cette année, j'ai pas pu. D'habitude c'est le tuteur qui me contacte, et là je n'ai été contactée par personne, du coup, ... je ne sais pas. Cette année, j'ai pas pu, c'est vrai que j'aurai dû lui poser la question. »SC/3*

Nous ne pouvons pas déterminer le blocage technique, humain ou organisationnel dans cette relation entre l'institution et les enseignants, mais nous voyons bien qu'il existe une limite au système de communication en ce qui concerne le suivi de l'information puisque les enseignants interviewés disent manquer d'informations importantes sur le tuteur. Nous avons eu aussi des témoignages d'incertitude concernant le nombre d'étudiants... Pourtant l'outil permet de laisser à disposition de tous, sur les forums, sur l'espace enseignants, toutes les informations utiles à la bonne marche de la formation. Ces réponses des enseignants sont troublantes car avec une plateforme technique qui devrait permettre une communication rapide et efficace, il semble que des informations majeures s'évaporent dans le dispositif.

Quelles sont les limites de la plateforme technique ?

La plateforme technique a longtemps été vécue comme la colonne vertébrale de la formation à distance. Dans les années quatre-vingt, les colloques sur la formation à distance la plaçaient comme une idole en tête de la représentation. Elle devait résoudre tous les problèmes de communication, elle était le sauveur, face à des humains imparfaits ou pire inexistants. Les interviews des informaticiens, réalisées par Zuboff, dans son livre de 1988, *the age of the smart machine* sont édifiantes et rappellent bien cette époque, puisqu'ils y déclarent qu'un système informatique est parfait quand il n'y a plus aucun être humain dedans. Aujourd'hui, l'être humain a progressivement fait son entrée dans la formation à distance, comme le soulignait, par exemple, le titre du colloque « Tice Méditerranée 2007 »⁷⁵. L'objet technique, lui, retrouve une place dans le système au même titre que les autres acteurs. Les limites de la plateforme sont apparues durant notre analyse. Elles sont liées à son usage car l'objet technique ne vit que s'il a un usage, s'il peut être utilisé, sinon il est détrôné au rang de décoration, d'ornement, d'art, ou de vestige du passé.

Les limites techniques de la plateforme

La première limite de la plateforme est sa technicité. De nombreux enseignants, contrairement aux étudiants, ne sont pas nés avec l'informatique et Internet. La plateforme, pour les enseignants, n'a pas encore acquis sa naturalité. Elle n'est pas devenue l'objet transparent, comme la canne de l'aveugle ou les lunettes du myope. Son régime de présence la laisse à distance comme un objet à découvrir, à interpréter.

enseignant *Je me souviens d'avoir discuté en particulier (avec des enseignants⁷⁶) sur la création d'un fichier PDF, j'avais l'impression d'être entrée dans une autre dimension, il y avait des questions ... ils n'ont même pas le niveau zéro, niveau moins deux quoi ! SC/6*

Si les étudiants l'utilisent comme dans une situation de routine, où l'objet n'a plus besoin d'être qualifié car « leurs représentations sont vierges de l'évolution qu'ont connue les adultes d'aujourd'hui » (Perriault, 1996, p. 82) ;

⁷⁵ Titre du colloque : « L'humain dans la formation à distance ... la problématique du changement »

⁷⁶ Note du rédacteur pour garder le sens de la phrase

pour les enseignants, par contre, la plateforme possède encore des zones de mystère qui n'offrent pas de prises. S'ils veulent découvrir l'objet, le qualifier, l'utiliser, ils vont devoir faire un effort pour entrer en compréhension avec cet objet. Cette compréhension de la situation « d'utilisation de l'objet » nécessite un certain regard, un régime d'objectivation qui ne va pas de soi. Ce regard suppose une forme d'engagement (Bessy et Chateauraynaud, 1995). Il s'agit de rapprocher le dispositif existant des situations vécues en s'appuyant sur les repères (les représentations) et les plis (la perception et le ressenti). « *Or l'installation ou la mise en œuvre de formes ou de dispositifs en situation ne va jamais de soi. Les militaires le savent bien, qui doivent exécuter sur le terrain, dans des cas de forte incertitude, des plans d'action élaborés à distance : un dispositif stratégique est inefficace s'il est déconnecté des plis.* » (Bessy & Chateauraynaud, 1995, p. 307).

Les repères des enseignants concernant la plateforme sont souvent « engageants » puisque la plateforme est représentée dans l'étude comme un outil rapide, utile, ce qui correspond aux stratégies du « dispositif » mis en place par la direction : une plateforme pour aider les échanges, favoriser l'interaction. Or les plis, eux, disent tout autre chose. La plateforme est lourde, sous-utilisée, méconnue dans ses multiples capacités et possibilités (c'est ce qui se dégage des extraits d'interviews des enseignants, et ce qui transparait dans les représentations de la plateforme). Les enseignants l'utilisent peu et la détournent. Ils se désengagent. Que signifie ce désengagement dans un dispositif où la plateforme devrait être un lieu d'échange et de construction de sens ?

« Il ne suffit pas, en effet, de prescrire un outil, pour qu'il soit utilisé. Les décalages, les détournements et rejets d'usage sont nombreux. Il est donc nécessaire d'observer sur le terrain les usages effectifs qui en sont faits. » (Perriault, 1996, p. 86)

Les raisons invoquées pour cette sous-utilisation sont la non-connaissance de la plateforme, le manque de maîtrise des aspects techniques de la part des acteurs (ils ne sont pas en mesure d'assurer les prises) mais aussi la complexité, sa lourdeur (l'objet n'offre pas les bonnes prises). Le manque de temps ajoute une contrainte de terrain, il est de l'ordre des plis. Le manque de temps est un problème pour la prise en main de l'outil et son utilisation, pour la formation des enseignants (à cette technicité de la plateforme) et aussi pour la préparation des supports (spécifiques à la plateforme). Quelles que soient les raisons invoquées, nous avons pu voir que les enseignants se servent peu de la plateforme pour communiquer, qu'ils préfèrent tous passer par leur mail professionnel et qu'ils ont peu d'échanges sur leur forum réservé.

C'est un constat d'usage sur les nouvelles technologies : ce n'est pas parce qu'elles sont à disposition que les acteurs les adoptent. Parce qu'elles vont changer les normes en vigueur ou le positionnement des acteurs (Muc-

chielli, 2004), parce qu'elles font peur ou simplement qu'elles dérangent les habitudes, qu'elles demandent du temps de formation... et d'appropriation.

Si l'on observe le contournement de la messagerie de la plateforme, il provient de la plateforme mais aussi de la contrainte des enseignants qui ont de multiples emplois du temps et lieux réels ou virtuels à gérer. Alors que les enseignants jonglent avec leur temps, la plateforme multiplie les lieux d'accès aux informations, oblige à se connecter, à utiliser des codes, des chemins d'accès, sans être sûr qu'une nouvelle information va être disponible. Son utilisation est souvent perçue comme du temps perdu, car elle est non rentable à coup sûr, non gérée de manière systématique et sans regroupement de l'information utile.

enseignant *En l'état, ça le complique [le travail] parce que je suis systématiquement obligé de me connecter sur la plateforme et d'aller voir pour tel devoir si les étudiants ont rendu ou pas, donc je dois me connecter, aller sur mon cours, aller sur le devoir de la semaine et de voir tous les étudiants qui ont rendu etc, que j'interviens sur plusieurs plateformes donc autant de logins, de mots de passe, alors que si j'avais quelque chose qui me rapatrie tout sur mon bureau virtuel, j'aurais des alertes, je clique sur le lien, et je vais directement sur la page du devoir en question, je corrige et voilà. En l'état actuel, ça y'a pas. SJ/5*

La technique et l'organisation de pensée des concepteurs ne sont pas dans la logique des besoins des utilisateurs. Pour les enseignants, il manque des alertes, des listes de ceux qui non pas rendus, plutôt que des listes de ceux qui ont travaillé. Il faudrait aussi des accès directs à partir de l'environnement numérique de travail afin de centraliser l'information.

L'utilisation d'une seconde messagerie, interne à la plateforme, est aussi une limite qui bloque les utilisateurs. Les enseignants interviewés ont tous demandé à leurs étudiants de les joindre par leur mail professionnel. Dès le départ, la messagerie de la plateforme est boycottée. Ce boycott pourrait s'avérer transparent pour le dispositif mais il ne l'est pas : il engendre des frustrations.

enseignant *Les étudiants continuent malgré tout à utiliser l'adresse qui se trouve sur la plate-forme, il y a un petit outil qui permet de déposer des messages personnels à destination de l'enseignant, et autant je suis tout le temps connectée sur ma messagerie professionnelle, autant je ne vais pas de façon assez régulière sur la plateforme en particulier pour aller consulter ce type de messages, donc c'est vrai que parfois je reste une ou deux semaines sans y aller, et quand j'y vais, au bout de deux semaines, je trouve 5 ou 6 messages d'étudiants dont certains étaient dans l'urgence. LM/2*

Quand certains étudiants continuent à utiliser la messagerie de la plateforme, les enseignants ne voient pas assez rapidement leur demande. Les réponses tardent, mais si les enseignants sont en cause, les limites imposées par la plateforme le sont aussi. C'est à elle, de leur permettre d'être interactifs.

« Par ailleurs la demande d'interaction et de réponse en temps réel se fait de plus en plus sentir, de même que celle de mise à jour constante des connaissances. Cela signifie que les systèmes multimédias doivent être fortement réactifs... » (Perriault, p. 88)

Cette limite technologique est pourtant contournable. En effet, le directeur du CTES nous a expliqué que cette limite (le fait de ne pas pouvoir recevoir ses mails de la plateforme sur une messagerie professionnelle ou privée) a été décidée par la direction quelques années plus tôt, pour des raisons de sécurité.

« Au départ, c'était pour éviter les spams et renforcer la confidentialité... cela a été étendu... cela a été fait exprès... » Directeur du CTES.

En ce qui concerne la formation à la plateforme, à sa complexité, le temps est encore un facteur bloquant. Les enseignants pensent cette plateforme soit comme un objet complexe, soit un objet complet en fonction de leur approche de l'informatique. Mais ils réalisent aussi qu'ils ne font pas l'effort de prendre le temps nécessaire pour joindre le service technique et faire les formations, demander de l'aide pour utiliser d'autres ressources que celles qu'ils utilisent habituellement.

Nous avons dans un premier temps focalisé sur les difficultés des enseignants, car il est vrai que les étudiants manient souvent plus facilement les outils informatiques que leurs enseignants. Cependant dans le cadre de la formation à distance, une partie des étudiants n'ont pas accès ou ont un accès difficile aux « nouvelles » technologies (qui sont nouvelles dans leur pays). Ils doivent aller dans un café internet pour avoir une liaison, ils n'ont pas pour habitude des environnements de travail informatisés et pour eux aussi, la complexité de la technique est un handicap, une limite importante de l'utilisation de la machine. Si la majorité des étudiants n'ont besoin que d'une période d'adaptation aux outils, la prise en main n'est pas toujours simple pour tous.

étudiant *les outils ne sont pas faciles à prendre en main puisqu'il fallait d'abord les maîtriser avant de pouvoir les utiliser efficacement. Q1*

Qui plus est, les modes d'emploi de l'utilisation de la plateforme sont sur la plateforme elle-même. Il faut donc, déjà, que l'étudiant soit connecté, qu'il ait ouvert plusieurs fenêtres, bref, qu'il soit déjà à l'aise, pour trouver les sésames qui livrent les explications dont il aurait eu besoin pour les trouver. Un peu comme le mode d'emploi de montage de chaînes pour les pneus de voiture qui, se trouve dans la boîte neuve dans le coffre. Une fois en montagne, arrêté au bord de la route, le conducteur découvre éberlué que le mode d'emploi

n'est pas sur papier mais est enregistré sur une vidéocassette qu'il ne peut donc pas lire. Exemple typique de la dichotomie entre la vision technique du concepteur et la mise en situation de l'utilisateur dans la réalité. Entre la logique du concepteur et les besoins de l'utilisateur, la situation vécue révèle parfois des incohérences palpables.

« Les conduites effectives d'usage deviennent fréquemment de l'utilisation normale attendue. Le cas le plus fréquent est celui du détournement de l'appareil, parce qu'il y a un décalage entre le besoin de l'utilisateur et le service fourni par la machine. » (Perriault, 1996, p. 72 et 73)

Quant aux supports, ceux qui pourraient faire la différence, les supports interactifs ou multimédias à poser sur la plateforme, ils sont tout simplement irréalisables vus les délais de fabrication imposés. L'équipe technique propose une aide à leur réalisation mais les enseignants n'arrivent pas à dégager le temps nécessaire.

enseignant *Théoriquement on pourrait faire des films des exercices interactifs etc. Tout ça techniquement c'est faisable. mais faire un film je vais passer 15 jours... c'est pour cela que je ne l'ai jamais mis en œuvre, là pour l'année prochaine je vais mettre la priorité à réviser le texte que j'ai envoyé et ça va me prendre déjà pas mal de temps. Donc finalement le film je ne sais pas...j'ai toujours remis à plus tard. SC/2*

Chaque support multimédia demande une mise en œuvre, une pratique qui demande du temps de réalisation et du temps d'accompagnement et de formation. La technique n'est pas transparente pour les enseignants, elle est rebutante et chronophage. De plus, les possibilités de la plateforme sont multiples et cette multiplicité plutôt que d'être un champ de possibles devient un labyrinthe pour les non-initiés, d'où l'adjectif de « complexe ». D'autres formations à distance ont choisi d'occulter de nombreuses possibilités d'actions de la plateforme, de nettoyer l'environnement, de le simplifier, de proposer juste les services de base, puis, peu à peu, d'ouvrir des « possibles » aux enseignants au fur et à mesure de leur demande, de leurs besoins. Cette plasticité de l'outil, de son environnement agissant en miroir avec les besoins et l'appropriation de la plateforme, pourrait être une solution à une vision envahissante de la complexité de la plateforme.

Il est étonnant de noter que cette plateforme, utilisée le plus souvent pour poser des supports écrits, soit marquée par cette limite de la complexité technique alors qu'elle n'est efficace que pour une partie seulement de ces possibilités. Nous pouvons nous demander si un usage plus professionnel, plus formalisé, permettrait de réduire cette représentation, tout en permettant aux étudiants d'accéder à des supports et à des formes d'échanges plus adaptés à leurs demandes.

Le manque de communication non-verbale

Comme la réalisation de supports multimédia n'est pas effective, la majeure partie des supports sont des supports écrits basiques. La communication est donc réalisée en grande partie de façon digitale, par écrit, elle se prive alors de toute la richesse de l'analogique. Or cette limite de la plateforme, qui n'est pas une limite technique de l'outil, mais une limite de son usage par le groupe d'utilisateurs, est importante pour plusieurs raisons.

Tout d'abord parce que ce qui relève de l'oral est fondamental pour des personnes dont le rapport à l'écrit est problématique (Perriault, 1996) ce qui est souvent le cas quand des professionnels reprennent des études. Ce rapport à la langue écrite est encore plus difficile, dans le cas du CTES où un nombre important d'étudiants sont étrangers avec une langue maternelle ayant des codes écrits qui ne sont pas comparables au français (pas les mêmes lettres, ni le même sens de lecture). Certains de ces étudiants manient moins bien l'écrit que l'oral en français, langue où l'orthographe et la grammaire sont déjà des problèmes pour les étudiants de langue française maternelle. Le rapport à l'écrit est plus difficile que le rapport à l'oralité qui permet de comprendre sans avoir besoin de déchiffrer et de parler sans se poser la question de la « bonne écriture ».

« D'autre part vous avez de gros problèmes avec la langue française qu'il faut impérativement résoudre ! » (Extrait de la réponse d'un enseignant à une étudiante).

De plus, Perriault (1996, p. 88) souligne l'importance du lien fictif qui est proposé aux apprenants avec des supports ajoutant simplement du son, et donc la parole de l'enseignant enregistrée. Les apprenants contextualisent alors plus facilement le support, ils se l'approprient, même s'il est figé : « *j'ai l'impression que l'on me parle* ». Ils se trouvent pris dans le déroulement d'un échange dont il leur semble qu'ils pourraient être les acteurs potentiels. L'oral leur permet cette prise sur le support pourtant dépersonnalisé. Ils vivent mieux l'échange, ils collaborent par la conscience de leur participation à la construction du sens, cette part du contrat communicationnel que remplit l'acteur dans toute communication écrite mais aussi orale. « *Chaque fois qu'il parle en effet, il énonce une partie du message. Le reste est complété par l'auditeur.* » (Hall, 1971, p. 131). Cette parole de l'orateur est vécue comme si l'auteur s'adressait là et maintenant à l'apprenant. L'échange se personnalise, il gagne en humanité et aussi en discernement puisque selon l'expérience de Mehrabian, l'impact du contenu verbal ne compte que pour 7 %, alors que le ton de la voix compte pour 35 %. (Chétochine, 2008, p. 13). En écoutant une bande enregistrée, l'auditeur perçoit le ton, le rythme mais aussi les silences qui permettent de décomposer la phrase, le paragraphe, en ajoutant ainsi des indices de repérage pour le sens.

Enfin, la communication analogique (tout ce qui n'est pas verbal selon Watzlawick & al., 1972, p. 60), nous donne des informations supplémentaires nous permettant de mieux comprendre le message, de mieux en comprendre la teneur, le style parce qu'elle parle de la relation qui se joue, du contexte (Watzlawick & al., 1972, p. 61). Comme Bateson, Hall, Goffman, Birdwhistell, nous pensons que les communications analogiques et digitales font partie du même système de communication déterminé par la culture. Mais quelle que soit la culture donnée dans laquelle nous communiquons, la communication analogique complète la digitale. C'est ce que Bateson montre lors de son expérience avec le film du politicien La Guardia. Cet homme politique New Yorkais qui change son attitude et sa gestuelle suivant la langue qu'il parle au point que, même sans son, les spectateurs reconnaissent la langue parlée à la différence de gestuelle (Winkin, 1981, p. 65). L'expérience de Mehrabian met en avant la force de la communication analogique : 60 % du message serait transmis par la gestuelle, les mimiques et la posture. Le pourcentage exact importe peu mais la reconnaissance de cette communication du corps ne peut passer par l'écrit, et sa force, sa persuasion, ses explications, ses ponctuations sont inactives dans un message écrit.

L'usage de la plateforme sans cet apport du son et de la gestuelle qui pourrait être réalisé au travers de la visioconférence, de films, de Powerpoint enrichis (avec l'image de l'enseignant qui explique) est une des limites d'usage de l'outil. Cette limite est soulignée par les étudiants.

étudiant Enfin, je rêve qu'un jour assez proche on puisse trouver des cours vidéos de nos profs sur la plateforme comme on en trouve actuellement surtout en anglais sur YouTube (université MIT par exemple...) avec possibilité d'interactivité (question, commentaire, etc.). Q3

Cette limite influence l'usage du système de communication qui place l'écrit comme le support principal de la communication alors que l'écrit porte en lui un poids traduit de nombreuses fois par tous les acteurs. C'est ce poids de l'écrit que nous décrirons comme dernière limite au système de communication du CTES.

Le poids de l'écrit

L'écrit est à la fois un moyen de mettre les choses à distance, de les poser devant soi, c'est aussi un moyen de réfléchir, de construire sa pensée, mais ces vertus s'accompagnent d'un poids que nous avons identifié.

L'écrit est tout d'abord un moyen de baisser les barrières et de se confier à distance sous couvert d'un lien excluant le face à face direct, beaucoup plus intimidant. Selon Blandin (2004), les enseignants et les étudiants d'un campus numérique dont il a réalisé l'audit, s'avouent très proches, alors qu'ils

n'ont jamais eu l'occasion de se voir vraiment. On retrouve cette vision de l'écrit dans les interviews des enseignants :

enseignant *je pense, sans certitude, que s'il avait été en face de moi, qu'il n'aurait pas dit, parce que parfois c'est difficile de dire les choses, par contre, le fait de les écrire, le fait de ne pas voir la personne, rend les choses plus faciles. LM2*

enseignant *si j'avais eu ces adultes en présentiel, je ne suis pas certaine qu'on ait pu avoir cette approche plus humaine des choses parce que les gens n'auraient pas osé dire ... LM/2*

L'écrit est aussi reconnu pour son pouvoir de clarification de la pensée et d'organisation des opérations cognitives. Goody a montré son pouvoir cognitif différent de celui de l'oralité, il a présenté les opérations sur les listes et sur les tableaux permettant à la fois de mémoriser mais aussi d'organiser, de compléter, de comprendre, de modéliser.

« L'écriture « ...est un outil, un « amplificateur », un auxiliaire d'une extrême importance. Ses fonctions mnémotechniques mises à part, elle facilite la réflexion sur l'information et son organisation. » (Goody, 1979, p. 193).

Les enseignants à l'Université sont des enfants de l'écrit. Ils ont dû prendre des notes durant leurs études universitaires. Ils ont l'habitude de lire : ils ont dû lire les bibliographies spécifiques durant leur formation, ils lisent des ouvrages et des articles scientifiques. Ils ont aussi l'habitude d'écrire, ils ont écrit leur thèse, ils publient des articles, des chapitres d'ouvrages. Pourtant ces mêmes enseignants-chercheurs parlent de la lourdeur de l'écrit et du temps qu'il prend. Pourquoi cet instrument, si habituel aux enseignants, porte-t-il dans ce contexte une charge d'excédent ?

Le poids de l'écrit dépend de plusieurs facteurs : tout d'abord de la différence entre l'écrit d'un cours en présentiel et d'un cours pour le télé-enseignement, puis le besoin de contextualisation de l'écrit, asynchrone par essence, et enfin de la mobilisation d'un temps long pour écrire par rapport au temps court de l'oralité.

Tout d'abord, avant même le début de la formation, la phase de préparation des supports est longue, car le support écrit doit être « autoporteur »⁷⁷, ce qui inclut de détailler certaines parties difficiles, d'anticiper les questions.

enseignant *il faut que ce soit écrit et que ce soit plus rigoureux ... plus clair, plus détaillé, plus ... toujours parfaitement compréhensible et complètement rédigé. SJ/1*

Il faut aussi, pour rédiger le cours, une attention particulière à la rédaction, à la structuration, une logique d'écriture qui n'est pas toujours aisée. Les instructions, les exercices des TP demandent aussi une attitude empathique qui permette de se mettre à la place d'un lecteur qui n'a pas les connaissances, ni les savoir-faire de l'enseignant.

enseignant *j'ai passé trois mois à temps plein à monter le cours. J'ai toujours rédigé mes cours, et bien que je le fasse de moins en moins, c'est quelque chose que je savais faire. La difficulté que j'ai trouvée, c'est de faire passer des instructions pratiques par voie écrite. SC/3*

enseignant *En télé-enseignement il faut préparer un document écrit qui en fait est assez ardu parce qu'on fait du texte avec des figures qu'on a été pêcher à droite à gauche pour le cours mais on doit réaliser sa propre synthèse et l'envoyer. SC/1*

Cette forme d'écriture demande aussi une compétence rédactionnelle professionnelle qui s'apparente plus à l'écriture technique qu'à la rédaction d'un article scientifique. En effet, nous sommes là en présence d'une écriture qui, pour remplir son contrat, doit à la fois être claire et compréhensible afin de transmettre un savoir mais aussi de faire agir dans le sens demandé par l'auteur. Les étudiants doivent rendre un travail qui doit correspondre à l'attente de cet auteur. Un texte doit alors remplir un objectif de clarté pour que le lecteur puisse se l'approprier correctement et rapidement. Pour cela, six notions définies par Beaudet sont à prendre en compte : la lisibilité, la cohésion, la pertinence, la cohérence, l'intelligibilité et la compréhensibilité (Beaudet, 2001). Ces notions sont basées sur les données linguistiques de la construction des phrases, du texte, de sa structure, de sa grammaire, de sa superstructure, de son organisation logique, de la maîtrise du sujet par le rédacteur, de sa capacité à expliciter, à argumenter, à faire accéder au sens. Au choix des mots, à l'organisation de la phrase, à la construction logique du chapitre, puis à la structure du texte se rajoutent la présentation, la mise en forme, le méta-texte. Tout ceci est complété par l'apport de la forme et de la

⁷⁷ Nous nommons « autoporteur » un document qui ne nécessite pas une présentation, une explication complémentaire ou parallèle de l'auteur, qui se suffit à lui-même.

couleur, des dessins, des tableaux. Ainsi que l'exprime Goody, dans *La raison graphique* (1979), l'utilisation du tableau ou de la liste fait accéder au sens, à la compréhension. L'apport du dessin, de l'illustration, de l'image, offre à notre cerveau d'autres moyens d'accès au sens par la forme et la couleur, comme l'exposent Springer et Deutsch dans leur ouvrage *Cerveau gauche, cerveau droit, à la lumière des neurosciences*. Certaines zones du cerveau ont des styles différents de traitement de l'information. L'hémisphère droit cherche ses informations dans la forme générale, la couleur, tandis que l'hémisphère gauche les recherche dans les détails. Il est donc important d'offrir des informations de natures différentes mais complémentaires (schéma/légende) pour permettre un meilleur accès au sens⁷⁸.

Cette forme de rédaction plus technique demande un savoir-faire, tiré des expériences des sciences cognitives, de la linguistique, de la presse, qui n'est pas transmis aux enseignants. Ce savoir-faire est éloigné du savoir écrire des enseignants qui ont suivi des cours de français et de lettres. Alors qu'ils ont appris à faire de jolies phrases, longues et stylées, à employer des synonymes et des conjonctions de coordination, les demandes de la rédaction professionnelle, structurée, de cours autoporteurs, sont à l'opposé de leurs habitudes.

« Ainsi, la clarté du texte, produit en milieu de travail, correspond à son efficacité et se mesure par la matérialisation, ou non, de l'action qu'il avait pour but de susciter. On reconnaît ici les conditions du contrat (Clerc 2000) qui lie le rédacteur et son destinataire, partenaires indissociables de la communication. La clarté du texte est ici tributaire du respect et de la compréhension du contrat de la communication, elle est d'abord synonyme d'efficacité plutôt que d'effet de style. » (Beudet, 2001, p. 3)

Comme le disent les enseignants, écrire un cours pour le mettre en scène, en présentiel, nécessite d'autres savoir-faire que d'en écrire un pour le télé-enseignement.

⁷⁸ Springer est assistant chancellor à la University of California, Davis. Deutsch est professeur associé de radiologie et neurologie à l'University of Alabama, Birmingham. « *L'ensemble des résultats suggère de nouvelles voies pour conceptualiser les différences hémisphériques. Au lieu d'une dichotomie basée sur les types de tâches les mieux réussies par chaque hémisphère (par exemple, verbal versus spatial), émerge une dichotomie basée sur les différentes manières de traiter l'information. Selon cette analyse, l'hémisphère gauche est spécialisé pour les fonctions du langage mais ces spécialisations sont la conséquence de sa supériorité pour les capacités analytiques dont le langage n'est qu'une des manifestations. De même, la supériorité visuo-spatiale de l'hémisphère droit est supposée résulter de sa manière synthétique, holistique, de traiter l'information.* » (p. 58)

enseignant Ça impose peut-être en télé-enseignement d'avoir un support écrit qui est plus complet. Il faut savoir écrire un cours, ce qui n'est pas obligatoire en présentiel. LM/1

enseignant il faut répondre par écrit se faire comprendre par écrit, donner des pistes de réflexions rédiger des documents qui soient compréhensibles par eux-mêmes sans faire référence à d'autres choses donc c'est très différent de concevoir un enseignement à distance et en présentiel. SC2

La qualité du document final est appréciée par les étudiants. Les enseignants, qui se sont impliqués, motivent par leurs supports les étudiants qui se sentent alors pris en compte. Nous pouvons noter que la prise sur les matériaux se joue à la lecture des cours :

étudiant Dans l'ensemble c'est très bien, il y a quelques cas où les cours sont peu exploitables, ils sont le regroupement de découpages maladroits ce qui donne un résultat peu efficace, je pense que le résultat n'est même pas relu. L8

étudiant Les erreurs, d'inattention ou de frappe, ont, aussi, été sources d'efforts et de retards inutiles et handicapants. En fait, la structure d'un cours est cruciale dans la motivation et, donc les chances de réussite, d'un étudiant. Q2

étudiant Il y a du très bon aussi. Des profs qui ont des cours formidables. Que tu relis par plaisir. Et un TP filmé cette année (bon ça a cafouillé pour la mise en ligne... mais bon...) ! Mais ça ne m'étonne pas des profs qui ont fait ça, ils sont super impliqués. L4

Ensuite, vient la phase de correction des exercices, cette phase aussi peut prendre un temps considérable à cause de l'écrit. Quand on répond à un étudiant dans une salle de cours, on répond en même temps aux questions non dites des uns, ou on anticipe sur les questions des autres. Mais surtout « répondre » ne demande que quelques minutes. Pour répondre aux étudiants en télé-enseignement une suite d'actions va être nécessaire : ouvrir la plateforme, déposer son code, accéder aux mails, ouvrir les mails, lire les mails, les comprendre, les remettre dans leur contexte, se poser la question de la « question ». « *Que souhaite vraiment l'étudiant qui me pose cette question ?* ». Le plus souvent, l'étudiant a inscrit sa question dans le courant de sa pensée et a oublié de contextualiser sa demande : des précisions vont être nécessaires, un nouvel échange parfois, pour y répondre. Quand par bonheur, la question est compréhensible, l'enseignant n'est pas toujours, lui dans le bon contexte, car l'étudiant peut travailler sur un support que l'enseignant n'a pas relu depuis un certain temps. L'enseignant va devoir relire, le cours, le TD ou l'exercice dont il s'agit. Enfin, il va pouvoir répondre. Et là, son texte sera un texte unique, qu'il va ré-écrire à chaque échange personnalisé.

enseignant Ce qui est difficile aussi, c'est qu'ils nous appellent à n'importe quel moment pour faire l'exercice 2, et on en est pas du tout là à ce moment-là, donc ça nous surprend toujours un petit peu. Du coup, c'est difficile de bien leur expliquer :

des fois j'ai du mal à m'y remettre car des fois ce sont des exercices que j'ai fait il y a 5 mois. C'est décalé dans le temps... SC/2

La décontextualisation de la situation de communication est plus importante en formation à distance dans les échanges de mails qu'avec les étudiants en présentiel qui suivent les cours au fur et à mesure. Mais même en excluant cette décontextualisation qui multiplie les actions, le temps de réponse à un mail personnalisé, qui ne servira qu'à un seul étudiant, est important et se révèle chronophage quand les étudiants sont nombreux.

enseignant les étapes de réponses aux questions des étudiants qui font des erreurs il y a quand même toute une communication à faire... SJ/1

Les enseignants se demandent comment ils feront devant des groupes d'étudiants impliqués, s'ils doivent répondre aux mails en plus de corriger les copies.

enseignant S'il y avait un flux important je crois qu'il faudrait l'envisager [de donner des jours de réponses fixes] parce que sinon on se fait bouffer là. SC/5

Certains enseignants cernent le problème et essaient de le parer. Ils profitent des outils comme les forums dans lesquels les étudiants se répondent entre eux, où ils mutualisent les questions qui reviennent souvent. Cependant le temps ne fait que se déporter en partie, même s'il s'allège. Il faut aller regarder les réponses des étudiants pour gérer les échanges et le travail de construction d'une FAQ (Foire Aux Questions) demande de réaliser une synthèse des questions et d'y répondre. Écrire reste lourd à gérer.

enseignant Des points que je savais être critiques en présentiel, ces points là ont été développés plus, justement en utilisant vraiment l'expérience du présentiel, car on s'aperçoit que bizarrement, ce sont toujours les mêmes questions qui reviennent, et du coup j'ai insisté, ça demande vraiment plus de travail car j'ai fait une FAQ en mutualisant toutes les questions posées. LM2

Le poids de l'écrit pèse aussi lourdement sur les étudiants, pour deux raisons essentielles. Ils n'ont pas l'habitude de l'écrit, ils sont de la génération du zapping et des SMS. L'écrit correct qu'ils doivent employer avec les enseignants leur demande un effort, surtout si c'est pour expliciter leurs difficultés, car ils doivent être compris.

étudiant les difficultés rencontrées au cours de la formation, soit pour des contraintes personnelles, soit pour des contraintes professionnelles, sont plus difficiles à expliciter lors d'une communication à distance A2

De plus, comme nous l'avons déjà vu en partie 2, une grande partie des étudiants n'ont pas le français comme langue maternelle : ils ont peur de faire des fautes et d'être stigmatisés par les enseignants.

étudiant Je lui ai expliqué [à l'enseignant] que je n'ai pas bien compris la question posée. Donc, si c'est possible de me corriger. Pour la langue je vais prendre en considération son appréciation. L7

De la même façon, ils n'ont pas les codes des échanges par mails avec des enseignants, qui même s'ils sont compréhensifs, n'en demandent pas moins un minimum de mise en forme dans les échanges.

enseignant Des fois, par voie écrite ils sont un peu maladroits [les étudiants], on reçoit des messages qui dérapent un peu, ça, ça peut arriver ... il faudrait leur expliquer comment il faut utiliser la messagerie. SC/3

Le poids considérable de l'écrit dans le système de communication s'est donc révélé peu à peu, tout au long des tâches à réaliser pour les enseignants, comme un support chronophage, alors que l'écrit est un support « naturel » pour eux dans de multiples tâches journalières. Pour les étudiants, l'écrit est un support normé dont ils n'utilisent pas bien les règles de mise en relation (politesse, ton ...) et d'usage (orthographe, syntaxe). L'écrit est donc une des limites importantes du système de communication.

Les acteurs ont souligné, durant leurs interviews, les limites de la plateforme technique, limites intrinsèques à la plateforme par le réglage de l'administrateur, mais aussi limites extrinsèques par son usage détourné ou « ajusté », selon le terme de Boullier (1997). Les acteurs ne suivent pas son utilisation « prescrite », celle qui avait été imaginée par la direction du CTES. En passant outre les modalités « attendues », ils ajustent l'usage qu'ils font de la plateforme en fonction de leurs besoins et de leurs finalités, et pour les échanges, ils se détournent, la plupart du temps, de la plateforme. Cette mise à l'écart de la plateforme technique est une autre des limites du système de communication du CTES car dans les situations de communication vécues dans l'enquête, la plateforme n'est pas un objet transparent. Elle reste opaque pour les acteurs et n'est pas « naturalisée ».

Les limites du système de communication et l'abandon

L'observation des données, tant dans les représentations obtenues par les questionnaires, que dans les interviews ou les mails, nous a permis de répondre, dans la partie 6, aux trois questions que nous nous posions à la fin de l'analyse de la dynamique. En analysant les limites des relations des acteurs, celles de l'institution et celles de la plateforme technique, nous avons mis en lumière les limites du système de communication, lui-même, et nous avons répondu à notre troisième hypothèse : *L'observation du système au niveau « élargi », c'est-à-dire « au niveau de toutes ses composantes techniques et humaines, permet de montrer les limites communicationnelles du dispositif, dont le poids de l'écrit. »*

Ces limites montrent que le système de communication ne remplit pas entièrement son rôle communicationnel envers ses usagers et que la finalité du CTES s'en trouve tronquée. Alors que le CTES devrait « *permettre aux étudiants (handicapés, étrangers, salariés ou sportifs de haut niveau...) qui ne peuvent pas venir sur le campus, de suivre un enseignement et de réussir leur diplôme.* », les taux d'abandon, même s'ils ne sont pas affichés, y sont importants. En nous basant sur notre recherche, nous pouvons penser, par la mise en exergue des limites du système de communication, illustrée par les témoignages des acteurs, qu'il existe des abandons liés au système de communication lui-même. Ces abandons relèveraient de la sixième catégorie dont nous voulions dévoiler les conditions d'existence. Cette sixième catégorie communicationnelle « *qui prendrait en compte le rapport au dispositif communicationnel « transformant » toujours les désirs et espoirs de communications envisagés comme possibles au début du processus et qui intégrerait les interdépendances liées au système de communication comme facteur de cette dimension communicationnelle.* ». Cette catégorie peut s'observer, et les acteurs vivent son expérience en se heurtant aux pertes de prises et aux limites du système de communication. L'existence de cette catégorie communicationnelle était une finalité de l'étude, mais elle permet aussi d'observer le dispositif global du CTES avec un regard communicationnel qui peut faciliter la découverte de nouvelles pistes pour réduire les abandons liés à cette catégorie. Certes, la présente thèse a une visée compréhensive, et n'est pas positionnée comme une recherche-action. Cependant, à la suite des chercheurs de Palo Alto dont le travail consiste à changer le système pour qu'il communique mieux, nous pouvons proposer a posteriori, de développer une visée transformative et de présenter des changements possibles. Certains acteurs, au fil des entretiens, ont proposé, eux-mêmes, des solutions envisageables pour transformer la situation actuelle.

Résumé de la partie 6

Dans la partie 6 de cette thèse, nous avons observé le système de communication au niveau élargi pour comprendre ses limites. La première limite rencontrée dans la relation des acteurs est celle du modèle pédagogique qui sert de base à la représentation des enseignants en ce qui concerne leur rôle, de leur fonction et de leur place dans la formation. La relation à l'étudiant n'est pas simple, ni aisée pour certains enseignants. Les étudiants, quant à eux, sont confrontés au problème crucial de l'autonomie dans la formation à distance : autonomie à construire, à vivre, à apprendre et qui le plus souvent est considérée dès le départ comme acquise. La notion de gestion du temps qui se mobilise différemment dans les cultures est aussi une limite de la relation entre les acteurs. Relation qui devrait permettre à l'étudiant de garder l'estime de soi.

En ce qui concerne les limites institutionnelles, le statut des enseignants et la fonction de direction demandent des ajustements qui n'ont pas toujours la souplesse requise pour résoudre les problèmes de management qui adviennent, et qui nuisent à la qualité des communications dans la formation. De plus, l'institution, garante des règles et des cadres, ne semble pas avoir trouvé les moyens concluants pour faire passer aux enseignants les informations importantes quant à son organisation.

Puis l'objet central du système de communication, la plateforme, a aussi montré ses limites. Vécue comme trop complexe et/ou peu utilisée dans tous ses fonctionnements et outils possibles, elle est réservée à l'usage des communications de masse que sont les cours et les énoncés. Mais elle est détournée en tant qu'objet technique permettant la communication interpersonnelle entre les acteurs. Enfin vécu comme un fardeau par tous les acteurs, l'écrit, support principal des communications sur la plateforme, pèse sur tous les échanges. Ce poids est stigmatisé, même par les enseignants qui pourtant le fréquentent dans d'autres contextes sans a priori.

Cette « *observation du système au niveau « élargi »* », c'est-à-dire « *au niveau de toutes ses composantes techniques et humaines* », nous a permis de montrer les limites communicationnelles du dispositif, dont le poids de l'écrit et ainsi de répondre à notre troisième et dernière hypothèse.

Conclusion

L'objectif général de cette thèse était de montrer que, dans un système de communication de formation à distance, nous pouvions expliquer l'abandon des acteurs par les pertes de prises qui se dessinent dans la dynamique entre les représentations et les communications, et que certaines limites du système favorisent ces pertes de prises.

Cette thèse nous a demandé une mise à distance, pour nous détacher des problèmes de terrain, et de l'affect fondé sur une connaissance pragmatique de ce contexte. Cette mise à distance a été réalisée par une assise théorique (la théorie pragmatique de Palo Alto), un modèle que nous avons pu observer (le système complexe de communication du CTES), un discours sur la pratique (celui des acteurs et celui du chercheur) et une étude de terrain (réalisée avec plusieurs méthodes croisées). C'est dans le cheminement de cette thèse, de sa problématique à la résolution des hypothèses, que nous avons fait l'expérience de cette mise à distance.

Notre question essentielle était : *L'analyse de la dynamique des représentations et des communications des acteurs dans un dispositif de formation à distance, vu comme un système complexe de communication, permet-elle d'en comprendre les limites ?*

Nous avons posé comme **hypothèse 1**, *que le dispositif de communication de formation à distance, choisi comme terrain, pouvait être observé et analysé comme un système complexe.*

En effet, les changements communicationnels et l'évolution des représentations se construisent dans les multiples boucles des interactions des acteurs, dans la définition de leur relation, dans leur engagement, et dans les codes que la culture impose aux échanges ce que nous avons largement évoqué lors de l'analyse du terrain. Nous avons validé notre hypothèse 1 dans la partie 2 de la thèse.

Nous avons formulé deux autres hypothèses, que seule l'analyse du terrain pouvait confirmer :

Hypothèse 2 : *les interdépendances entre les représentations et les communications, réalisées par la prise, dans le temps d'une année scolaire, font évoluer tout le système communicationnel.*

Hypothèse 3 : *L'observation du système au niveau « élargi », c'est-à-dire « au niveau de toutes ses composantes techniques et humaines, permet de montrer les limites communicationnelles du dispositif :*

- les limites des relations entre les acteurs,
- les limites de l'organisation de l'institution,
- les limites de l'objet technique liées à son usage et au poids de l'écrit.

Comment avons-nous observé cette dynamique des enchevêtrements de forces dans le système complexe de communication ?

Nous avons tout d'abord observé les relations complexes et l'influence réciproque des représentations sur les communications et inversement. Cette influence mutuelle se concrétise sur un cycle d'un an, durant lequel chaque prise perdue sur les communications, impose une transformation des représentations des acteurs et cette transformation engendre de nouveaux modes de comportements communicationnels, qui à leur tour, peuvent déclencher d'autres pertes de prises.

Nous avons pu montrer, à partir des images des représentations, les changements intervenus entre l'instant « t » d'entrée en formation et l'instant « t+1 », au bout d'une année. Ces changements ont été importants pour la représentation de la formation à distance, dans laquelle le manque de contacts humains est apparu souvent, et où le sentiment d'isolement et l'importance de la gestion du temps sont devenus des critères très importants pour un sous-groupe d'étudiants. Dans la représentation des échanges, cette fois, le sentiment de solitude s'est précisé pour tout le groupe. Un élément comme le temps lent de réponses a favorisé ce sentiment car les outils interactifs n'enlèvent pas le sentiment d'isolement et d'éloignement que l'on retrouve dans le noyau de la représentation. Mais l'entraide est apparue montrant que de nouvelles prises ont pu être forgées quand les échanges avec les enseignants n'étaient pas satisfaisants aux regards des attentes et des désirs. De nouveaux éléments sont apparus concernant cette fois la difficulté d'écrire et les malentendus ou les incompréhensions que la communication à distance génère. Ces éléments nouveaux sont venus ternir la représentation positive des échanges que les étudiants avaient au début de la formation montrant par là les difficultés qu'ils avaient eu à vivre ses échanges et les pertes de prise qui en ont découlé.

Enfin si la représentation idéalisée du rôle de l'enseignant n'a pas ou peu changé, celles des enseignants rencontrés au cours de la formation à distance a été modifiée en profondeur, au point de briser la représentation en deux car les éléments du noyau central étaient trop contrastés. Deux représentations ont donc vues le jour, celle de l'enseignant positif et celle de l'enseignant négatif. La représentation de l'enseignant positif correspond à la représentation du rôle de l'enseignant telle que les étudiants se l'imaginaient

en arrivant : la rencontre avec ces enseignants a permis de forger des prises solides qui ont amené, par un suivi régulier, la motivation, la socialisation, des échanges constructifs. La représentation de l'enseignant négatif résulte des pertes de prises renouvelées que les étudiants ont parfois stabilisées, parfois reconstruites dans un autre contexte (famille, amis, site web de forum...). Mais ces pertes de prise ont parfois débouché sur l'abandon.

Nous avons pu dévoiler en nous basant sur les interviews des acteurs et sur les différents matériaux, que les changements dans les représentations avaient apporté, au fur et à mesure des pertes de prises de l'année, des changements dans les comportements communicationnels des acteurs. Des interactions symétriques ont emballé le système au niveau des dyades, bloquant ainsi les échanges. Des acteurs ont lâché prise devant l'absence de communication. Les représentations des étudiants ou des enseignants ont pu favoriser des comportements d'évitement des échanges. Un cycle de transformations entre les représentations et les communications s'est forgé qui a bloqué une partie du système de communication. Ce cycle a engendré une transformation au niveau global du système de communication du CTES que nous avons pu montrer en comparant le schéma « idéal » de circulation des communications, prévu par l'organisation, avec le schéma usuel, mis en place par les acteurs.

Nous avons donc pu, confirmer notre deuxième hypothèse : *les interdépendances entre les représentations et les communications réalisées par la prise, dans le temps d'une année universitaire, font évoluer tout le système communicationnel.*

En nous replaçant dans le champ de l'abandon, nous avons donc trouvé les traces de perte de prises dues à des problèmes communicationnels. Nous avons observé des situations où l'étudiant est fragilisé par une absence de communication, par sa mauvaise qualité ou par une incompréhension en termes de définition des relations, de positionnement et où il pourrait abandonner. Mais les pertes de prises ne se sont pas révélées uniquement chez les étudiants, les enseignants aussi ont vécu des moments de désarroi dû à des comportements communicationnels non attendus, comme celui des étudiants fantômes qui ne se connectent jamais. Ces pertes de prises concernant les comportements communicationnels nous ont amenée à définir la sixième catégorie d'abandon que nous pensions pouvoir découvrir. Cette catégorie communicationnelle d'abandons correspond à ce que nous envisagions, elle s'élabore à partir du rapport au dispositif communicationnel « transformant » toujours les désirs et espoirs de communications envisagées comme possibles au début du processus. Sans renier les autres catégories dont les éléments peuvent se surajouter à ceux de la catégorie communicationnelle, nous pensons que certains acteurs en butte à situations communicationnelles difficiles peuvent être poussés à abandonner.

En effet, face à ces difficultés, les acteurs utilisent des prises pour avancer, comme le ferait un alpiniste face à une paroi rocheuse. Les prises peuvent être données par la paroi, par les affordances de la montagne, elles sont représentées dans l'esprit du sportif qui connaît la voie parce qu'il l'a déjà montée ; elles sont ressenties durant l'escalade par le bout de son pied, le bout de ses doigts ; elles peuvent aussi être fabriquées par l'alpiniste, au piolet au moment où il en a besoin car certaines prises se sont érodées ou ont disparu ; de nouvelles prises peuvent être données juste au bon moment par les autres alpinistes de la cordée quand des prises ont cédé et que seule la corde soutient l'alpiniste de fin de cordée... face au vide qui attire, que cette nouvelle prise réalisée de justesse par le groupe le sauve. Elles peuvent aussi toutes céder ensemble entraînant la chute ; la chute de l'alpiniste ou celle de la cordée entière. Les prises sont à la fois données et prises, naturelles et travaillées, communes et individuelles : elles forment l'assise qui permet d'avancer et de réussir à atteindre le sommet, l'objectif.

Quand la cordée est rentrée au refuge, les prises ont été réalisées et tout le monde s'endort fourbu. Mais quand les secours doivent être appelés, les prises n'ont pas été à la hauteur des espérances et de la situation vécue. Le contexte pourra alors être mis en cause, le temps humide, le brouillard, la fatigue, mais aussi le dispositif, les organisateurs, les outils, le matériel, les compétences des acteurs, celles du guide de montagne comme celles de ses élèves ou de ses clients. C'est dans les cas de rupture que l'on s'interroge sur les limites à ne pas franchir ou à repousser, pour plus de prudence et d'efficacité. Cependant tous les jours de nouvelles cordées partent en expédition, certaines renoncent et d'autres arrivent au sommet. La réflexion sur les insuccès n'est pas une mise en accusation mais une occasion de s'interroger et de comprendre le monde qui nous entoure et ses possibles. C'est pour arriver à faire émerger de nouveaux possibles que nous avons décidé de compléter notre première analyse. Nous nous sommes penchée sur ce qui s'était révélé à nous, tout au long de notre étude, et qui nous avait amenée à nous poser de nouvelles questions sur les interdépendances dans le système de communication au niveau élargi. Nous entendons par niveau élargi, toutes les composantes, humaines et techniques et non plus seulement le cycle des représentations et des communications.

Nous avons constaté des interdépendances entre des éléments du système qui pouvaient éclairer les limites du système complexe de communication. Nous avons découvert ainsi trois limites au système de communication : celles des relations entre les acteurs, celle de l'environnement institutionnel, celles de la plateforme technique et de son support privilégié, l'écrit.

Les limites des relations entre les acteurs se sont concrétisées dans les représentations des enseignants forgées à la fois par la culture française, les normes sociales dues au statut de l'enseignant à l'Université, décrit comme un expert en une matière. Mais cette limite se construit sur la particularité de la

formation des enseignants, qui arrivent à l'enseignement universitaire sans enseignement pédagogique, certains enseignants interviewés ressentent pourtant le besoin pour trouver leur place dans la relation enseignant-enseignés. Ils cherchent les bonnes prises dans le système, ils n'en trouvent parfois pas du tout. Eux aussi abandonnent.

Et face à cette limite, nous avons aussi pu montrer que les comportements humains sont si divers, si imprévisibles, qu'ils nous permettent aussi de découvrir, l'autre versant de la prise, la prise réussie, qui s'appuie sur l'importance des communications informelles. Nous avons en effet, pu montrer, comment ces communications pouvaient affermir les prises en encourageant la construction de l'autonomie, la motivation, l'estime de soi. Comment elles retissaient les liens et les relations qui sont si difficiles à définir à distance, comment elles permettaient de compenser le manque de la part analogique des échanges, et combien elles demandaient d'engagements et de temps de la part des enseignants.

Les limites de l'environnement institutionnel sont celles qui sont ancrées d'une part dans le statut de l'enseignant universitaire et dans les règles qui le régissent, et, d'autre part dans l'organisation de l'information sur les règles et les usages prescrits. L'enseignant universitaire ne relevant que du ministère, le responsable d'un dispositif de formation, qui l'accueille, n'a aucun moyen de le manager en tant que responsable administratif et donc de faire appliquer ses dispositions concernant le projet et l'esprit du projet et son organisation générale. Les obligations des enseignants dans le dispositif à distance sont inscrites mais aucune disposition n'est prévue en cas de non respect de celles-ci. De plus, l'organisation de la distribution de l'information est apparue comme insuffisante, au vu des interviews des enseignants qui ignoraient souvent des informations capitales aux échanges et à l'accompagnement des étudiants.

Enfin, la plateforme, elle-même, est porteuse de limites dans le système de communication. Sa complexité due au nombre d'outils et aux possibilités proposés est redoutée par les uns, et si elle se transforme en possibilités intéressantes pour les autres, ces possibilités ne sont pas assez attractives pour qu'ils les utilisent ou perdent du temps à s'y former. Les enseignants l'utilisent le plus souvent avec bonheur pour mettre les cours à disposition des étudiants et pour faire des mises à jour. Mais même l'outil de retour des devoirs n'est pas toujours utilisé. Quant aux différents forums, ils ne sont pas ouverts ou pas dirigés, et peu utilisés comme outils pédagogiques de collaboration qui pourraient aider à la socialisation. De plus, le choix de bloquer la messagerie dans l'univers interne de la plateforme, sans ouverture sur les autres messageries des acteurs, amène à un usage détourné un grand nombre d'acteurs : les enseignants boycottent la messagerie interne en donnant leur adresse professionnelle et échangent alors avec certains étudiants hors plateforme. Mais cet usage détourné, leur fait manquer d'autres interactions, puisqu'ils ne vont pas

régulièrement sur la plateforme et qu'aucun rappel externe n'est proposé si un message reste en attente.

Pour finir, l'écrit s'est révélé être une limite importante à l'usage de la plateforme. Limite surprenante de la part des enseignants qui utilisent si facilement l'écrit dans d'autres contextes. Limite pourtant si compréhensible à l'écoute de leurs témoignages, et à la découverte de leurs pertes de prise face à ces matériaux qui demandent structuration, mise en forme, et qui résistent, qui prennent du temps, qui obligent à apprendre des logiciels multiples pour intégrer les équations mathématiques, ou pour insérer des photos convenables. Limite aussi pour les étudiants, qui utilisent davantage les SMS que la langue de Molière, plus généralement la vidéo que l'écrit structuré, et qui, souvent, ne connaissent pas les codes d'échanges relationnels dans une position hiérarchiquement marquée. Limites supplémentaires de l'écrit pour ceux qui ont une autre langue maternelle que le français, et qui ne possèdent pas toujours les subtilités de la langue.

La découverte des limites du système nous a ainsi permis de répondre à notre troisième hypothèse : *L'observation du système au niveau « élargi », c'est-à-dire « au niveau de toutes ses composantes techniques et humaines, permet de montrer les limites communicationnelles du dispositif :*

- *les limites des relations entre les acteurs,*
- *les limites de l'organisation de l'institution,*
- *les limites de l'objet technique liées à son usage et au poids de l'écrit.*

Enfin, le poids de l'écrit dans le dispositif est essentiel et ressenti par tous les acteurs. En formation à distance, il y a une vingtaine d'années, le temps semblait l'obstacle le plus important à la communication. Aujourd'hui, l'écrit ressort comme une des difficultés qu'il faudrait aplanir. Les formations, qui s'appuient en partie sur la visioconférence et sur les outils qui apportent plus d'oralité au système devraient, dans le futur, prendre le pas sur les dispositifs qui se basent uniquement sur l'écrit.

À la fin de cette étude, nous pouvons considérer que le système de communication du CTES, ne répond pas entièrement à ses fonctions premières, définies en Partie 4, parce qu'il se transforme sous la dynamique que nous avons observée. Nous avons montré qu'il ne permet pas à tous les étudiants de joindre dans les meilleures conditions les enseignants, ni d'avoir des échanges fructueux afin de remplacer des échanges sur le campus, qu'il ne permet qu'en partie la gestion des communications.

Nous avons en effet montré, à la lumière de notre enquête, qu'au CTES, la plateforme technique qui devrait amplifier la communication, multiplier les interactions et favoriser l'interactivité ne joue pas son rôle parce que les acteurs organisent leurs interactions sans l'appréhender comme le centre de communications. Et plus ils se sentent contraints, plus ils aménagent d'autres

usages. Les communications informelles ne passent pas par la plateforme car les enseignants demandent aux étudiants d'utiliser leur messagerie professionnelle puisque celle de la plateforme n'est pas paramétrée pour permettre d'importer directement les mails de l'une sur l'autre. Certains même demandent des échanges postaux. La plateforme n'est reconnue unanimement que dans la gestion des cours, leur mise à disposition pour les étudiants et les mises à jour. Elle ne modifie donc qu'en partie le mode de production de l'information, puisque les cours sont le plus souvent en version PDF sans lien interactif, et que peu de forums de cours fonctionnent vraiment. Elle a un potentiel technique fort mais il reste méconnu, sous utilisé ou non utilisé. C'est ainsi que la plateforme se voit disqualifiée.

Nous voyons bien que l'agencement du dispositif technique de communication peut être sans failles, doté d'un vaste éventail d'outils et de possibilités, les acteurs qui l'ont choisi peuvent avoir des objectifs louables (faire réussir leurs étudiants), et la circulation des informations être prévue dans tous ses détails : si l'on ne prévoit pas de favoriser les communications informelles, tout risque d'échouer. L'homme a besoin des autres (manque d'autonomie), du regard de l'autre (engagement et définition de la relation) et d'égards (estime de soi), dans l'exercice difficile qu'est une formation, surtout à distance. Il a besoin de tout un réseau d'attentions, de non verbal dans le soutien, d'expression libre, tout doit être possible.

Or les échanges informels ont pour faiblesse qu'ils ne se pensent pas, qu'ils ne se laissent pas encoder. Et ce hiatus entre les relations de face à face et celles qui passent par l'écrit n'est pas facile à combler (techniquement s'entend). Il faut savoir rester modestes et vigilants quant à ces outils. Les dimensions multiformes de la communication excéderont, pour nous, encore longtemps les capacités de nos machines. Le fossé entre le présentiel et le distant se mesure à cette difficulté : les prises communicationnelles à distance sont plus complexes à attraper.

L'intérêt de cette thèse est d'avoir expliqué le processus l'abandon spécifique à des problèmes communicationnels et d'avoir donc pu définir une sixième catégorie d'abandon. Dans cette catégorie, une dynamique se crée dans toutes les potentialités de rencontres, entre des désirs et des attentes souvent non formulées, comme allant de soi, et les interactions à distance, prises dans les limites des composants du système.

Nous avons, au cours de cette thèse, découvert une chose essentielle à la compréhension des interactions entre les acteurs, que nous n'avions pas présumée, et qui s'est imposée à la fois dans les représentations et dans les interviews des enseignants : le poids de l'écrit dans la formation à distance. L'écrit est vécu différemment par les acteurs : chronophage et répétitif pour les enseignants, laborieux et rebutant pour les étudiants. Il concentre à lui seul des pertes de prise multiples, que même l'exercice courant de sa pratique par les enseignants, ne peut compenser.

Nous pouvons donc penser que l'introduction d'outils permettant de se dégager de l'écrit et de retrouver une partie du non verbal avec le son ou l'image pourrait permettre de repousser les limites du système de communication. Mais nous savons bien que l'outil par lui-même ne peut rien faire évoluer, sans une promotion qui incite à son utilisation, sans une valorisation des enseignants qui l'utilisent, et que même avec toutes les incitations de l'institution, seuls les utilisateurs finaux peuvent décider de s'en emparer et d'en faire usage. Nous avons ainsi pu voir que, tous comptes faits, avec un service technique à disposition et des propositions d'aide renouvelées, peu d'enseignants jouent le jeu de la vidéo, trop complexe, trop chronophage aussi.

Comme nous l'avions précisé dans l'introduction, cette recherche se limite aux systèmes porteurs d'un dessein professionnel ou éducationnel, au sein d'une organisation. Elle pourrait donc être entreprise aussi dans les systèmes de travail collaboratif des entreprises ou des universités, pour comprendre là aussi comment, malgré de beaux outils performants, peu de gens s'investissent dans ces dispositifs.

Propositions pour des ajustements permettant d'améliorer le système de communication des plateformes.

Les relations entre les composants du système sont entrecroisées comme les racines de palétuviers dans la mangrove, et déterrer l'une d'entre elles amène obligatoirement à mettre une autre à nu. La complexité du système qui accueille l'humain est telle que les explications ne peuvent pas suivre une causalité linéaire. Les limites du système de communication du CTES sont intimement liées par l'expérience des acteurs et leur culture, par la plateforme idéalisée, par l'institution qui doit donner des règles et des cadres, par les acteurs qui les ajustent. Rien n'est simple et aucun jugement ne peut être et ne veut être rendu ici. Nous avons pour l'instant posé en regard l'un de l'autre, des témoignages et des théories, des paroles relevées dans un contexte particulier et des prises qui se sont effritées, en espérant trouver les limites du système de communication. Ces limites une fois détaillées, en nous appuyant sur notre expérience et sur les témoignages des acteurs, il est possible d'entreprendre des propositions de changements dans le système de communication du CTES. Il s'agira alors de trouver des solutions acceptables et possibles, pour réaffirmer les finalités du CTES et conduire d'autres étudiants à la réussite. Certes, ces préconisations ne font pas partie d'une thèse classique et nous nous attendrions à les trouver dans une thèse de type recherche développement. Mais à ce stade de la réflexion, s'il n'y a pas de solution miracle à préconiser, il y a néanmoins de nombreuses pistes à exploiter qui ont émergé tout au long des analyses et durant les rencontres de terrain. Certaines ont déjà été utilisées dans d'autres formations, et d'autres sont des propositions⁷⁹ directement issues de cette recherche.

La confrontation entre les communications et les représentations par la prise

Dans la première partie de l'étude de terrain, nous avons pu voir que des prises n'avaient pas tenu, qu'elles s'étaient effritées dans des situations qui ne correspondaient pas aux attentes engendrées par les représentations des acteurs. Les étudiants ont une vision très positive de la formation à distance et des attentes très fortes et très précises vis-à-vis des enseignants.

⁷⁹ Nous présenterons les propositions dans un style particulier (en italique plus bordure gauche) en nous appuyant sur les constats de la partie 6 (présentés en caractère droit).

La présentation du CTES pourrait atténuer ces attentes, en les confrontant à la réalité de terrain. Deux options seraient à prendre en compte : les espoirs des étudiants, leur degré d'autonomie et de gestion du temps, et, la réalité composite de la formation proposée. Comme nous l'ont signalé certains étudiants, une mauvaise décision pour le choix des options, les possibilités d'études sur plusieurs années ou le report d'une année peuvent tout changer. Les étudiants, qui n'ont jamais participé à une formation à distance, s'imaginent difficilement la motivation et l'autonomie qu'un tel engagement demande. Des discussions dans le cadre d'un entretien de motivation peuvent permettre aux responsables de filières, de projets, de formations de mettre les étudiants en face de ces contraintes (temps à consacrer aux études sur le mois, formation complémentaire à entamer pour se sentir à l'aise en informatique ou en français...) avant d'entrer en formation, à hauteur d'un certain nombre d'UE ou de repousser ce moment.

Mais il est aussi important de rendre compte de la diversité des intervenants et de leurs différentes conceptions d'utilisation de la plateforme. Les étudiants rêvent de cours en vidéo, interactifs : ce n'est pas ce qu'ils vont trouver sur la plateforme. Autant leur expliquer dès le départ que la majorité des cours est au format papier numérisé sans liens interactifs. Les étudiants pensent « plateforme réactive », mais l'outil est utilisé par des enseignants qui ne sont pas toujours joignables. Ces enseignants ont aussi un emploi du temps avec des activités multiples, tout comme eux. En plus de l'enseignement en présentiel, les enseignants sont tous des chercheurs. Or ce métier est prenant et les oblige à voyager. Les enseignants sont des experts reconnus en telle matière mais ils ne sont pas tous des experts en informatique. L'enseignant est un être humain, et sa communication dépend aussi de son humeur, de son caractère, de ses expériences antérieures. L'étudiant qui entre en formation à distance n'est pas au fait de tous ces aspects, s'il pouvait être averti, en prendre conscience, s'il pouvait en entendre parler avant, sans pour autant intégrer tous ces aspects à ses représentations, le choc serait moins rude et d'autres prises seraient déjà envisagées, sans même les avoir matérialisées. L'attente, les désirs seraient toujours présents, certes, mais avec moins d'amplitude, plus de réserve et de souplesse.

Les limites des acteurs et de leurs relations

Les limites des relations entre les acteurs, qui sont ressorties de l'étude, sont multiples, nous les redétaillerons au fur et à mesure pour émettre en parallèle les préconisations correspondantes. Mais aucune de ces limites, seule, ne peut expliquer la difficulté qu'ont les enseignants et les étudiants à communiquer. Nous savons cependant que les multiples boucles des interactions peuvent à tout moment se bloquer dans des comportements complémentaires dont plus personne ne sait comment sortir.

- le modèle pédagogique des enseignants qui va augurer de la représentation qu'ils ont à la fois de l'étudiant, de leur rôle et de leur place dans la formation.
- la formation des enseignants de l'université, qui sont des experts dans une matière, mais qui n'ont pas de formation pédagogique. Dans les interviews, la relation à l'étudiant est une limite pour certains enseignants qui ne trouvent pas leur place dans le système et qui sont en demande de formation spécifique.
- l'engagement de l'enseignant dans la relation est un élément personnel mais qui a rapport avec son statut et sa représentation de sa fonction.

Des palliatifs à ces limites ont été mis en place dans d'autres formations à distance. L'École des Mines⁸⁰, par exemple, organise des séminaires de formation pour les enseignants qui participent à la formation à distance. Ces séminaires sont organisés par petits groupes, dans lesquels des outils sont testés, des pratiques sont explicitées et des intervenants viennent présenter des concepts liés à l'univers de la formation à distance (motivation, médiation, gestion du temps...). Ces séminaires sont organisés sur 2 ou 3 jours et rassemblent des enseignants de plusieurs sites : les expériences se croisent, et enrichissent tous les acteurs en leur montrant des ouvertures possibles.

Dans le cadre du projet Formation Continue diplômante d'ingénieurs d'Alès, un épais volume consacré à des articles sur la formation à distance est remis à tous les enseignants qui peuvent s'y plonger. Ils peuvent y trouver des articles scientifiques et des conseils plus pragma-

⁸⁰ Nous avons participé à un de ces séminaires comme animatrice et consultante

tiques issus des études du Préau⁸¹ ou du Ministère de l'éducation Nationale et de la Recherche, une bibliographie détaillée et des sites web de référence notifiés comme « à visiter ». Les enseignants peuvent s'y référer.

À l'université de Compiègne, la coordination pédagogique a été mise en place, dès le début du DICIT pour accompagner les enseignants dans toutes leurs difficultés sans qu'ils aient besoin de les formuler, mais simplement en ayant un regard attentif sur leurs activités et une démarche proactive de suivi. Cet accompagnement pouvait s'établir aussi bien sur la rédaction des cours et des énoncés, que sur la mise en place de scénarios pédagogiques. Elle permettait aussi de désamorcer rapidement les conflits ou incompréhensions entre étudiants et enseignants.

- Pour l'étudiant, l'autonomie est une limite imposée à la fois par le système de communication et par les enseignants. Elle est très mal vécue par une partie des étudiants en demande d'aide. Elle n'est pas appréhendée par le dispositif de formation.
- Si la gestion du temps est difficile pour les enseignants, cette notion est un problème crucial pour les étudiants. Certains ne savent pas s'organiser ou n'ont pas la même notion du temps culturel que les enseignants, ni les mêmes priorités.
- Enfin, l'estime de soi des étudiants est un moteur de la motivation qui n'a pas été pris en compte dans les relations.

L'autonomie, comme nous l'avons expliqué, n'est ni donnée, ni acquise une fois pour toute. Même si les étudiants du CTES sont autonomes dans certaines situations, la formation à distance est un monde nouveau dans lequel les tâches à réaliser demandent une autonomie sur plusieurs niveaux aussi bien intellectuel qu'organisationnel, dans un contexte de solitude. Or l'autonomie, selon Jézégou (1994), résulte d'un double processus : celui d'un travail intellectuel d'autonomisation et celui d'une socialisation que la distance rend difficile. Les échanges multiples entre étudiants et enseignants, et entre groupes d'étudiants peuvent aider à mettre en place l'autonomie par la socialisation mais elle ne peut pas être envisagée comme acquise. La difficulté pour les enseignants va être à la fois de se trouver en présence d'étudiants adultes et

⁸¹ Le Préau : Centre pour le e-learning et l'innovation pédagogique de la Chambre de Commerce de Paris.

de ne pas les considérer comme autonomes. Les enseignants vont devoir réviser leurs représentations des étudiants et cette révision demande à la fois du temps (lecture d'articles, d'ouvrages) de la souplesse (pour adapter son accompagnement de proactif à plus modéré suivant les étudiants) et une remise en question de la relation (la définition de soi et de l'étudiant). De même, l'estime de soi pourra être envisagée dans sa complexité qu'après une mure réflexion sur ses enjeux et ses conséquences dans la formation des étudiants. Un étudiant peut se faire rabrouer sans conséquences importantes en présentiel, car en présentiel, la suite du cours permet l'accalmie dans la situation mais il est plus délicat de la faire à distance, les enseignants en ont témoigné.

enseignant *Justement en fait l'enseignement à distance se faisant beaucoup par écrits ou par mails il faut faire attention, autant en présentiel on peut secouer un petit peu un étudiant qu'on a en direct autant je ne le fais jamais avec un mail c'est quasiment mission impossible !! SC/1*

En ce qui concerne l'organisation et la gestion du temps de l'étudiant, au DESS DICIT, l'entretien de motivation s'est révélé être un moment privilégié où était disséqué à la fois le lieu de formation privé des étudiants (chez eux) avec des obligations (calme, séparation, étagères, prise de connexion...) mais aussi la gestion du temps (simulation des emplois du temps avec le travail, le conjoint, et les enfants). Ces précautions à l'entrée ont permis à de jeunes mamans de reculer d'un an la formation, ou à des salariés de demander un Fongécif complet. Des rappels sur la plateforme servaient de garde-fous : un balisage des devoirs à rendre était prévu sur l'emploi du temps, et un rappel avant les examens. Un cours sur la gestion du temps était organisé en début de session.

Les limites de l'environnement institutionnel

Les limites de l'environnement institutionnel dépendent de deux éléments très différents. Tout d'abord, la position du directeur du CTES dans l'institution est une position de conseil et non pas de direction réelle vis-à-vis des enseignants. En effet, par statut, les enseignants dépendent du Ministre, et n'ont pas de compte à rendre au directeur. Il ne peut pas les obliger à suivre une méthode, ou un quelconque plan commun qu'il aurait mis en œuvre. La liste des obligations des enseignants au CTES, présentée dans la partie 4, n'est suivie que si l'enseignant le décide lui-même. Le directeur n'a pas le droit de regard sur son travail, sur ses obligations, ni sur son programme. Cet état de fait limite les actions du directeur qui ne peut être que force de proposition. Nous pouvons considérer qu'il n'a pas de prise sur les enseignants et très peu de prises sur le dispositif pédagogique. Il est obligé de faire avec, et les étudiants et les autres enseignants aussi.

Alors qu'un dispositif cadre, en laissant place à une indépendance des acteurs qui s'ajuste dans la situation vécue, nous sommes là en présence d'un dispositif qui ne peut pas émettre de règles « incontournables » mais qui doit, lui, supporter toute la diversité des situations pédagogiques et communicationnelles vécues comme l'état habituel. Cet état de fait, qui nuit à un projet global cohérent, est lié au statut des enseignants à l'Université. On pourrait espérer que la fusion des Universités permette une indépendance relative de gestion qui puisse donner au responsable des projets (dans lesquels des enseignants s'engagent ou pas...) la possibilité de manager complètement les acteurs ou de les remplacer (juste pour ce projet) en cas de non compatibilité à l'esprit et aux finalités communes.

Les circuits d'information, pensés par l'institution au niveau du système de communication, semblent ne pas atteindre le premier objectif de la communication : donner les informations aux enseignants pour démarrer l'année. En effet, une partie des enseignants contactés ne connaissent même pas leur tuteur ou ne savent pas qu'ils en ont un, alors qu'ils font partie des motivés. Qu'en est-il des autres enseignants ? Qu'en est-il des étudiants ? Ce dysfonctionnement des circuits d'information entraîne des dysfonctionnements dans les relations qui devraient se tisser entre les trois acteurs concernés – tuteur – enseignant- étudiants.

En ce qui concernait la première limite institutionnelle, elle nous est apparue dans le discours du directeur et dans les interviews des enseignants. Pour la seconde limite, nous pouvons toujours penser que les enseignants interviewés ne sont pas allés chercher les informations utiles, mais dans ce cas, qu'en est-il du rôle de l'institution garante de la formation et de son bon déroulement ? Comme l'indiquait M. Garnier, des processus devraient se mettre en place pour améliorer le système de communication, comme pour toute amélioration dans une optique de qualité, il est essentiel de repérer les problèmes avant de tenter d'y remédier. Nous savons que les acteurs ne se coulent pas dans les règles qu'on leur donne d'office, surtout à l'Université, mais il est possible de multiplier les chemins d'accès à l'information.

Les mails directs des enseignants sont connus des services administratifs même si les enseignants se connectent peu sur la plateforme, l'information par ce biais leur arrivera puisqu'ils sont connectés en permanence à leur boîte mail professionnelle. Avant de commencer leurs cours à distance, ils doivent le positionner sur la plateforme, qui s'ouvre sur l'espace de nouvelles. Cet espace peut contenir la même information, qui peut être doublée à la fois dans les mails internes et dans l'espace enseignants. Il suffit de s'excuser pour cette redondance mais l'importance de l'information en ce qui concerne le tuteur n'est pas négligeable puisqu'elle concerne l'enseignant, le tuteur et les étudiants du cours. Un récapitulatif des tuteurs par cours et enseignants peut être

enregistré sur l'espace enseignants et sur l'espace étudiants. Certes, trop d'informations tue l'information, mais les moyens de distribuer l'information peuvent être multipliés. Si le fichier garde le même nom explicatif avec date accolée (exemple : liste des tuteurs formation X 2010 2011), les acteurs l'ouvrent la première fois, le passent la seconde mais ils savent où le retrouver en cas de besoin. Ils ne peuvent plus dire qu'ils n'ont pas reçu l'information ou qu'ils ne savent pas où la trouver.

Les limites de la plateforme technique et de son support privilégié

Les limites de la plateforme technique sont nombreuses et variées. Les acteurs semblent se séparer en deux camps : ceux pour lesquels elle est trop complexe pour être utilisée facilement, et, ceux pour lesquels elle est un facilitateur. Pourtant, tous sont d'accord sur deux choses : elle est pratique pour la mise à disposition des cours et pour les mises à jour ; elle n'est pas pratique pour les interactions journalières avec les étudiants et est très compliquée pour les autres activités. Tous contournent la plateforme pour la messagerie et demandent aux étudiants de les joindre sur une boîte mail professionnelle. La programmation décidée de la messagerie interne, favorise ce contournement. Le fait de détourner le système pour une fonction n'incite pas à prendre du temps pour s'y former.

Puisque tous les acteurs contournent la messagerie de la plateforme parce qu'elle ne peut pas être reliée à une messagerie extérieure, la décision de la direction serait peut-être à débattre. Entre une messagerie non utilisée et une messagerie connectée à l'extérieur mais permettant une meilleure réactivité des enseignants, un choix doit être fait. Les enseignants avouent eux-mêmes ne pas aller sur la plateforme régulièrement et donc louper des messages, ce qui est une limite importante à la communication.

Le CTES, dont l'équipe technique ne comporte (à notre connaissance) qu'une seule personne, propose aux enseignants des formations et de l'aide, mais les enseignants n'adhèrent pas au système le plus souvent par manque de temps. Et en ce qui concerne la formation aux outils de la plateforme, l'Université de Méditerranée, avec la plateforme MCUME (plateforme Moodle customisée), propose aux enseignants un accompagnement très personnalisé. Des spécialistes (l'équipe de support eCUME) sont à la disposition des enseignants pour répondre au téléphone de la hot-line. Ils sont très disponibles et font des interventions pour présenter la plateforme en détails aux enseignants dans leurs établissements ce qui permet aux enseignants de voir les possibilités, de les tester. Ils se déplacent sur site. De même, ils effectuent les premiers réglages et conseillent de ne pas laisser sur les cours les outils qui ne serviront pas : « enlevez les icônes des forums, les quiz... tant que vous ne

vous en servez pas. » Ce conseil a deux fondements logiques : nettoyer l'espace visuel de l'enseignant qui commence et qui ne se sent plus perdu dans toutes les possibilités offertes, et faire comprendre à l'étudiant le champ des outils possibles dans le cours, sans espérer en voir ouvrir d'autres puisqu'ils sont cachés à leurs yeux.

Les enseignants ont regretté aussi de ne pas avoir de rappel quand un étudiant n'envoie pas de message ou de devoir, pour penser à le contacter ; mais aussi pour ne pas oublier de corriger, ou de placer un devoir sur la plateforme à la bonne date. Ils aimeraient que la plateforme offre une gestion de leurs activités avec des rappels.

La plateforme peut organiser cela... car ces limites sont des limites de son utilisation.

La dernière limite, la plus lourde, ressentie à la fois par les étudiants et les enseignants est sans aucun doute l'écrit. Pour les enseignants, le temps de l'écrit est multiplié par le nombre d'étudiants auxquels répondre, et par sa lenteur par rapport à des explications orales. Pour les étudiants, l'écrit demande une aisance qu'ils ne maîtrisent pas.

Il existe des formations à distance qui détournent le poids de l'Écrit en se tournant en grande partie vers une communication orale, permise par de multiples outils.

À l'école des Mines d'Alès, des TP sont organisés comme des visioconférences avec l'outil Adobe Connect, l'enseignant montre son énoncé ou ses travaux sur un tableau partagé. Ce tableau est constitué de plusieurs feuilles qui peuvent se présenter à l'écran, une par une, ou toutes ensembles. Les étudiants peuvent inscrire au fur et à mesure des formules et des propositions sur la feuille qui correspond à leur groupe de travail. Les résultats sont comparés à la fin du TP. Chaque personne peut poser des questions, y répondre... l'interactivité est là. L'écrit est utilisé a minima, seulement pour s'exprimer quant à la matière mais non pas pour sa présentation, ce qui permet une économie réelle de mise en page. Ces TP, d'une heure, sont organisés tard le soir pour correspondre aux horaires des étudiants d'Afrique. Les enseignants les réalisent le plus souvent de chez eux : l'organisation prend en compte le temps passé. Le passage de l'outil Microsoft NetMeeting à celui utilisé aujourd'hui, qui assure une fluidité du son, a permis une meilleure qualité de communication entre les différents acteurs, comme en témoigne l'ancien responsable du cycle d'ingénieurs à distance, M. Veuillez. Cette technique permettrait aussi de réduire les temps réservés aux corrections écrites qui pourraient être réalisées en direct pour tous.

À Curitiba, dans l'État du Parana, au Brésil, la formation à distance est une nécessité au vu des espaces à parcourir pour se former. Les enseignants enregistrent leurs cours en vidéo et les mettent à disposition des étudiants, sur la plateforme Learning Space utilisée à l'Université. Un studio d'enregistrement est prévu à cet effet. Des séances vidéo de questions-réponses sont organisées, en synchrone, par groupe.

Au DICIT, pour ne pas perdre le capital représenté par le cours d'un expert qui ne pouvait plus intervenir, nous lui avons demandé la permission d'enregistrer son cours en direct par l'équipe vidéo. Ce cours était à la disposition des nouvelles promotions.

L'outil Speechy permet d'enregistrer un cours directement avec sa webcam et de mettre à l'écran l'enseignant qui parle mais aussi ses supports Powerpoint, ce qui rend plus dynamique la présentation et permet d'expliquer les diapositives sans avoir à les surcharger. À l'Université de Toulouse, une enseignante témoigne d'une pratique différente : « Nous utilisons un support Powerpoint et un micro pour faire le cours. Ensuite les étudiants peuvent interagir avec une fenêtre Messenger. Nous pouvons aussi utiliser, si nous le souhaitons, une caméra afin que les étudiants nous visualisent durant la séance de cours. Nous avons un ordinateur connecté au réseau et équipé de la plateforme Moodle. »

Tous ses outils ne sont pas des fins en soi, mais leur utilisation de façon plus courante et concertée, permettrait de se dégager de certaines obligations qui sont réalisées aujourd'hui par écrit au CTES. De plus, les étudiants étrangers y gagneraient en compréhension puisqu'ils retrouveraient la partie gestuelle ou vocale des échanges et donc une partie du sens. Les questions/réponses correspondant au cours permettraient de ne plus attendre les mails explicatifs. Les étudiants pourraient poser leur question et la reformuler directement si elle n'était pas comprise d'emblée par l'enseignant. Il serait important de concilier l'usage de ressources hétérogènes qui permettent à tous les acteurs de gagner en efficacité, en temps, et surtout en communication sereine.

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'étude des représentations sociales*. Toulouse : Erès.
- Abric, J.-C. (2008). *Psychologie de la communication, théories et méthodes* (3^e édition). Paris : Armand Colin.
- Abric, J.-C. (1996) De l'importance des représentations sociales dans les phénomènes de l'exclusion sociale. In J.-C. Abric (Ed.), *Exclusion sociale, insertion et prévention* (pp. 11-17). Toulouse : Erès.
- Abric, J.-C. (2001). *Pratiques sociales et représentations* (3^e édition). Paris : Presses Universitaires de France.
- Agnel, J. (Ed.) (1994). Formations ouvertes et à distance : La situation en France. Étude réalisée pour la Commission des Communautés Européennes. Paris : ORAVEP.
- Agostinelli, S. (2001). Contexte et système complexe artefactuel. In L. Vieira & N. W. Pinède (Eds.), *Réseaux d'information et non linéarité* (pp. 133-144). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Agostinelli, S. & Metge, M. (2008). Espaces Communs de Communication des Connaissances : E3C. Des espaces partagés de communication au partage des connaissances. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Akrich, M., Boullier, D., Le Goaziou, V., & Legrand, M. (1990). *Genèse des modes d'emploi : La mise en scène de l'utilisateur final*. Rennes : LARES.
- Akrich, M., & Boullier, D. (1991). Le mode d'emploi : Genèse, forme et usage. In D. Chevallier (Ed.), *Savoir faire et pouvoir transmettre* (pp. 113-131). Paris : Éditions de la MSH.
- Akrich, M. (1993). Les objets techniques et leurs utilisateurs, de la conception à l'action. *Raisons pratiques*, (4), 35-57.
- Allouche, J., & Huault, I. (1998). Contrôle, coordination et régulation : Les nouvelles formes organisationnelles. *Finance, Contrôle, Stratégie*, (2), 5-31.
- Ardoino, J. (2007). L'articulation situation/dispositif. *Questions Vives en Éducation et en Formation*, 4(8), 17-22.
- Atenao text work (2007). Les fautes d'orthographe casse-tête de l'entreprise – correction – relecture. En ligne <http://www.atenao.com/actualites/-orthographe-casse-tete-entreprise.php>, consulté le 10 avril 2008.
- Bateson, G. (1971). *La cérémonie de Naven*. Paris : Éditions de Minuit (Édition originale 1936).
- Bateson, G. (1990). *Vers une écologie de l'esprit 1*. Paris : Seuil (Édition originale 1977).
- Bateson, G. (1980). *Vers une écologie de l'esprit 2*. Paris : Seuil (Édition originale 1972).
- Bateson, G. & Ruesch, J. (1988). *Communication et société*. Paris : Seuil.
- Beaudet, C. (2001). Clarté, lisibilité, intelligibilité des textes : Un état de la question et une proposition pédagogique. *Recherches en Rédaction Professionnelle*, 1(1), 1-15. En ligne <http://pages.usherbrooke.ca/rrp-cb/>, consulté le 5 septembre 2011.

- Beaupère, N. & al. (2007). L'abandon dans les études supérieures : Ouvrage réalisé pour l'Observatoire de la vie étudiante. Paris : La Documentation Française.
- Benoit, D. (2003). Les N.T.I.C. dans l'entreprise : Entre efficacité validée et effet placebo. De l'usage raisonné à la dérive pathologique. In *Actes du 3^e colloque organisé par le C.R.I.C, Montpellier, 30 nov.-1^{er} déc. 2000*. En ligne http://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00000529_v1/, consulté le 5 septembre 2011.
- Bertacchini, Y. (2009). Petit guide à l'usage de l'apprenti-chercheur en Sciences humaines et sociales. Essai. Epistémologie & Méthodologie de Recherche en Sciences de l'Information & de la Communication. Toulon : Presses Technologiques. En ligne http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/43/26/76/PDF/Petit_Guide-Y.Bertacchini-.pdf, consulté le 21 février 2011.
- Bertalanffy, L. von (1968). *General System Theory: Foundations, Development, Applications*. New York : George Braziller.
- Bessy, C., & Chateauraynaud, F. (1995). *Experts et faussaires : Pour une sociologie de la perception*. Paris : Métailié.
- Beuscart J.-S. & Peerbaye A. (2006). Histoires de dispositifs. *Terrains & Travaux*, 2(11), 3-15. En ligne <http://www.cairn.info/revue-terrains-et-travaux-2006-2-page-3.htm#no5>, consulté le 20 mars 2009.
- Blandin, B. (2002). Les mondes sociaux de la formation. *Éducation Permanente*, (152), 199-211.
- Blandin, B. (2004). La relation pédagogique à distance : Que nous apprend Goffman ?. *Distances et Savoirs*, (2)2-3, 357-381. En ligne <http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2004-2-p-357.htm>, consulté le 21 février 2011.
- Boltanski, L. & Thévenot, L., (1991), *De la justification : Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard (Édition originale 1987).
- Bougnoux, D. (2001). *Introduction aux sciences de la communication*. Paris : La Découverte.
- Boullier, D. & René, L. (2000). Le travail d'institution dans l'enseignement à distance. In *Actes du colloque TICE 2000, Troyes, 18-20 octobre 2000* (pp. 245-251). Troyes, Université de Technologie.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Boure, R. (Ed.) (2002). *Les origines des Sciences de l'Information de la Communication : Regards croisés*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Brasseur, M. (2003). L'École de Palo Alto et la gestion des ressources humaines : Contributions pour la recherche et l'action. *Eska*, (48), 61-78.
- Bruillard, E. (1997). *Les machines à enseigner*. Paris : Hermès.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Candel, E. (2009). Un jeu rejoué : Propositions méthodologiques pour l'étude des dispositifs d'interaction sur Internet. In *Actes des Journées d'études « TIC-is : Information, complexité, non-linéarité », Marseille, mai 2009*. En ligne <http://gresic.u-bordeaux3.fr/ticis/journees/2009-marseille/candel.html>, consulté le 5 septembre 2008.

- Charlier, B. & Peraya, D. (Eds.) (2003). *Technologie et innovation en pédagogie : Dispositifs innovants de formation pour l'enseignement supérieur*. Bruxelles : De Boeck.
- Charmillot, M., & Dayer, C. (2006). Démarche compréhensive et méthodes qualitatives : Clarifications épistémologiques. *Recherches qualitatives*, (3), 126-139. En ligne http://www.recherche-qualitative.qc.ca/hors_serie_3.html, consulté le 21 février 2011.
- Chateauraynaud, F. (1991). *La faute professionnelle : Une sociologie des conflits de responsabilité*. Paris : Métailié.
- Chenouf, Y. (1990). Qu'il est difficile d'écrire. In Association française pour la lecture, *Dossier Lire de 5 à 8 ans*. En ligne http://www.lecture.org/ressources/index_ecriture.html, consulté le 5 septembre 2011.
- Chétochine, G. (2008). *La vérité sur les gestes*. Paris : Eyrolles.
- Chomienne, M. (2006). La persévérance dans les cours en ligne au collégial. *Bulletin Clic*, (61). En ligne <http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1011>, consulté le 20 juin 2008.
- Cole, M. (1996). *Cultural Psychology: A Once and Future Discipline*. Cambridge, Ma : Harvard University Press.
- Collectif de Chasseneuil (2001). *FOAD : L'accompagnement pédagogique et organisationnel : Conférence de consensus*. Paris, L'Harmattan.
- Coulon, A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Dantier, B. (2003). *La chose sociologique et sa représentation : Introduction aux règles de la méthode sociologique d'Émile Durkheim*. Chicoutimi, Canada : Les Classiques des Sciences sociales. En ligne http://classiques.ugac.ca/contemporains/dantier_bernard/intro_regles_methode/texte_intro_regles.html, consulté le 2 mai 2010.
- Deleuze, G. (1988). *Le pli : Leibniz et le baroque*. Paris : Éditions de Minuit.
- DeRemer, M.A. (2002). *The Adult Student Attrition Decision Process (ASADP) Model*. PhD de l'Université du Texas à Austin.
- De Rosnay, J. (1975). *Le Macroscopie, vers une vision globale*. Paris : Seuil.
- Dionne, M., Mercier, J., Deschênes, A.-J., Bilodeau, H., Bourdages, L., Gagné, P., Lebel, C., & Rada-Donath, A. (1999). Profil des activités d'encadrement comme soutien à l'apprentissage en formation à distance. *DistanceS, revue du Conseil québécois de la formation à distance* 3(2), 69-99. En ligne <http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v3n2.html>, consulté le 22 avril 2009.
- Dobzhansky, T. (1966). *L'homme en évolution*. Paris : Flammarion (Édition originale 1961).
- Donnadieu, G. (2010). *Manager avec le social. L'approche systémique appliquée à l'entreprise*. Saint-Etienne : Aubin (Édition originale 1997).
- Durand, D. (1979). *La systémique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Durkheim, É. (1951). Représentations individuelles et représentations collectives. In É. DURKHEIM, *Sociologie et philosophie* (pp. 1-31). Paris : Presses Universitaires de France (Édition originale 1898 dans la *Revue de Métaphysique et de Morale*).

- Durkheim, É. (1967). *La division du travail*. Paris : Presses Universitaires de France (Édition originale 1893).
- Durkheim, É. (1937). *Le suicide*. Paris : Presses Universitaires de France (Édition originale 1897).
- Durkheim, É. (1930). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : Presses Universitaires de France (Édition originale 1895).
- Duterme, C. (2002). *La communication interne en entreprise : L'approche de Palo Alto et l'analyse des organisations*. Bruxelles : De Boeck.
- Écoutin, É., & Guidon, J. (2000). *Comparatif technico-pédagogique de plates-formes pour la formation ouverte et à distance*. En ligne <http://www.centre-info.fr/Comparatif-technico-pedagogique-de.html>, consulté le 5 septembre 2011.
- Écoutin, É. (2003). *Mise en œuvre des plates-formes pour la formation ouverte et à distance. Fiche pratique 4 : Les fonctions d'accompagnement*. Paris : Algora. En ligne <http://ressources.algora.info/telechargement/tel/accompagnement.pdf>, consulté le 5 septembre 2011.
- Faerber, R. (2000). *Apprentissage collaboratif à distance : outils, méthodes, et comportements sociaux. Communication à la Biennale de l'éducation et de la formation*. En ligne http://faerber.u-strasbg.fr/publi/biennale2000/faerber_biennale.htm, consulté le 5 septembre 2011.
- Faerber, R. (2001). *Accompagner les apprentissages à distance et collaborer en petits groupes. Communication au Quatrième congrès AECSE 2001, Villeneuve d'Ascq, 5-6-7 et 8 septembre 2001*. En ligne <http://faerber.u-strasbg.fr/publications.html>, consulté le 5 septembre 2011.
- Failly, D. (2006). Interview de J.-L. Le Moigne. En ligne <http://nextmodernitylibrary.blogspot.com/archive/2006/01/11/le-constructivisme-modeliser-pour-comprendre-t3.html>, consulté le 15 mars 2010.
- Fenouillet, F., & Déro, M. (2006). Le e-learning est-il efficace ? *Savoirs*, (12), 87-100.
- Flament, C. (1989). Structures et dynamiques des représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales* (pp. 204-219). Paris : Presses Universitaires de France.
- Flament, C. (2001a). Structure, dynamique et transformation des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (Ed.), *Pratiques sociales et représentations* (pp. 37-58). Paris : Presses Universitaires de France.
- Flament, C. (2001b). Pratiques sociales et dynamique des représentations. In P. Moliner (Ed.), *La dynamique des représentations sociales* (pp. 43-58). Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Figaro (2007, 15 octobre). Les fautes d'orthographe inondent les entreprises. *Le Figaro*. En ligne http://www.lefigaro.fr/france/20070315.FIG000000266_les_fautes_d_orthographe_inondent_les_entreprises.html, consulté le 15 mars 2008.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir : Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité 1 : La volonté de savoir*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1994). Le jeu de Michel Foucault. In M. Foucault, *Dits et écrits : Tome II* (pp. 298-329). Paris : Gallimard (Édition originale 1977).

- Gardella, É. (2003). Du jeu à la convention. Le self comme interprétation chez Goffman. *Tracés*, (4), 21-42. En ligne <http://traces.revues.org/3833>, consulté le 5 septembre 2011.
- Gatto, F., & Ravestein, J. (2008). *Le mémoire : Penser, écrire, soutenir, réussir*. Montpellier : Sauramps médical.
- Gauthier, P.-D. (2002). *La dimension cachée du E-learning : de la motivation à l'abandon... ?* En ligne <http://robertoigarza.files.wordpress.com/2009/04/art-la-dimension-cachee-du-e-learning-de-la-motivation-a-labandon-gauthier-2002.pdf>, consulté le 15 mars 2010.
- Giacobbi, M., & Roux, J.-P. (1990). *Initiation à la sociologie : Les grands thèmes, la méthode, les grands sociologues*. Paris : Hatier.
- Gibson, J. J. (1977). The Theory of Affordances. In R. Shaw et J. Bransford (Eds.), *Perceiving, Acting, and Knowing : Toward an Ecological Psychology* (pp. 67-82). Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- Gibson, J. J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston : Houghton Mifflin Co.
- Gimello-Mesplomb, F. (s.d.). *Ecrire à un enseignant : Les formules à éviter*. En ligne http://fgimello.free.fr/documents/transparents_methodo_memoire/cours_Ecrire_enseignant_formules_eviter.pdf, récupéré en juillet 2011
- Glikman, V. (2002a). Des cours par correspondance au e-learning. *Panorama des formations ouvertes et à distance*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Glikman, V. (2002b). Apprenants et tuteurs : une approche européenne des médiations humaines. *Éducation Permanente*, (152), 55-69.
- Goffman, E. (1974). *Les rites d'interaction*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goody, J., (1979). *La raison graphique : La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Éditions de Minuit.
- Goody, J. (1994). *Entre l'oralité et l'écriture*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grayson, P. (2003). *Les recherches sur le maintien et la diminution des effectifs étudiants*. Montréal, Canada : Fondation canadienne des bourses d'études du millénaire. En ligne https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/1974/5794/1/maintien_final.pdf, consulté le 21 février 2011.
- Groulx, L. H. (1999). Le pluralisme en recherche qualitative : Essai de typologie. *Revue Suisse de Sociologie*, 25(2), 317-339.
- Habermas, J., (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Rationalité de l'agir et rationalisation de la société* : Tome 1. Paris : Fayard
- Hall, E. T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Seuil (Édition originale 1966).
- Hall, E. T. (1984a). *Le langage silencieux*. Paris : Seuil (Édition originale 1959).
- Hall, E. T. (1984b). *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*. Paris : Seuil (Édition originale 1983).
- Hatchuel, A. (1999). Connaissances, modèles d'interaction et rationalisations. De la théorie de l'entreprise à l'économie de la connaissance. *Revue d'Économie Industrielle*, (88), 187-209. En ligne http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/rei_0154-3229_1999_num_88_1_1750, consulté le 21 février 2011.

- Helson, C. (2003). Être accompagné dans ses états d'âge : L'effet d'accentuation des dates anniversaires. *Éducation Permanente*, (153), 69-77.
- Hill, P. (2000). Comment étendre la portée de la formation à distance sans sacrifier le sens des relations humaines ? *Pacific Health Dialog*, 7(2), 76-78.
- Horman, J. (2005). Une exploration de l'interaction sociale en ligne lors de la réalisation d'activités d'apprentissage collaboratif dans deux espaces interactifs : Un site internet et des wikis. Mémoire de maîtrise en technologie éducative, Faculté des Sciences de l'éducation de l'Université de Laval.
- Hofstede, G., & Bond, M. H. (1988). The Confucius Connection: From Cultural Roots to Economic Growth. *Organisational Dynamics*, 16(4), 5-21.
- Hutchins, E. (1995). *Cognition in the Wild*. Cambridge, Ma : MIT Press.
- Jacques, F. (1979). *Dialogiques : Recherches logiques sur le dialogue*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Jacquinet, G. (2002). Intervention à la Table Ronde « États de la recherche ». In FFFOD, La formation ouverte et à distance : L'heure des solutions mixtes. Actes des 3^e rencontres du Forum français pour la formation ouverte et à distance, Paris, 5-6 mars 2002. En ligne <http://www.fffod.org/media/2002-CR-rencontre-3.pdf>, consulté, le 8 mars 2005
- Jacquinet-Delaunay, G, & Monnoyer, L. (1999). Avant-propos : Il était une fois. *Hermès*, (25), 9-14.
- James, W. (2007). *Le pragmatisme*. Paris : Flammarion (Édition originale 1907).
- Jaudeau, M. (2002). Comment fidéliser les cyberétudiants ? Quelques points essentiels. *Thot-Cursus*. En ligne <http://cursus.edu/dossiers-articles/articles/2917/comment-fideliser-les-cyberetudiants-quelques-points/>, consulté le 22 avril 2009.
- Jézégou, A. (1998). La formation à distance : Enjeux, perspectives et limites de l'individualisation. Paris : L'Harmattan.
- Jodelet, D. (2008). Le mouvement de retour vers le sujet et l'approche des représentations sociales. *Connexions*, 1(89), 25-46.
- Jodelet, D. (1984). Représentation sociale : phénomène, concept et théorie. In S. Moscovici (Ed.), *Psychologie sociale* (pp. 357-378). Paris : Presses Universitaires de France.
- Jodelet, D. (2002). Les représentations sociales dans le champ de la culture. *Information sur les Sciences Sociales*, 4(1), 113-133.
- Jolibert, A. & Jourdan, P. (2011). *Marketing Research : Méthodes de recherche et d'études en marketing*. Paris : Dunod.
- Kember, D. (1981). Some Factors Affecting Attrition and Performance in a Distance Education Course at the University of Papua New Guinea. *Distance Education*, 2(2), 164-188.
- Kember, D. (1989). A longitudinal-process model of drop-out from distance education. *Journal of Higher Education*, 60(3), 278-301.
- Kember, D. (1990). The Use of a Model to Derive Interventions Which might Reduce Drop out from Distance Education Courses. *Higher Education*, 20(1), 11-24.
- Kember, D. (1995). *Open learning courses for adults*. Englewood Cliffs, N. J. : Educational Psychology.

- Kember, D. (1999). Integrating part-time study with family, work and social obligations. *Studies in Higher Education*, 24(1), 109-124.
- King, C. (2005). Factors Related to the Persistence of First Year College Students at Four-Year Colleges and Universities: A Paradigm Shift. Wheeling, USA : Wheeling Jesuit University.
- Kraut, R. E., Fish, R. S., Root, R. W., & Chalfonte, B. L. (1990). Informal Communication in Organizations: Form, Function, and Technology. In I. S. Oskamp, & S. Spacapan (Eds.), *Human Reactions to Technology: The Claremont Symposium on Applied Social Psychology* (pp. 145-199). Beverly Hills, CA: Sage Publications. En ligne <http://www.cs.cmu.edu/~kraut/RKraut.site.files/pubs/articles.html>, consulté le 3 mai 2010.
- Lambert, I. (1993). La sécurité dans le métro : quel système technique et organisationnel pour assister la coopération ? In F. Six et X. Vaxevanoglou (Eds.), *Les aspects collectifs du travail : Actes du XXVII^e congrès de la Société française d'ergonomie de langue française* (pp. 126-150). Toulouse : Octarès.
- Lameul, G. (2000). Former et échanger par les réseaux. En ligne <http://www.edusud.org/ressources/ingenierie%20foad.doc>, consulté le 3 septembre 2010.
- Lebel, C. (1994). Le tuteur et l'autonomie de l'étudiant à distance. Cahier de formation. Montréal, Canada : Télé-université du Québec
- Lebel, C. (2000). Plaisir des mots : l'intervention. L'intervention auprès de l'étudiant à distance peut-elle être douloureuse et dangereuse ? *DistanceS, revue du Conseil québécois de la formation à distance*, 4(2), 75-78.
- Le Bouëdec, G. (2003). La démarche d'accompagnement : Un signe des temps. *Éducation Permanente*, (153), 13-18.
- Le Moigne, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris : Dunod.
- Le Moigne, J.-L. (1999). *Les épistémologies constructivistes*. Paris : Presses Universitaires de France (Édition originale 1995).
- Le Moigne, J.-L. (2006). *La théorie du système général, théorie de la modélisation*. Les Classiques du Réseau Intelligence de la Complexité (Édition originale 1994). En ligne : <http://www.mcxapc.org/inserts/ouvrages/0609tsgtm.pdf>, consulté le 20 juin 2010.
- Linard, M. (1996). Des machines et des hommes. Apprendre avec les nouvelles technologies. Paris : L'Harmattan.
- Linard, M. (2000). L'autonomie de l'apprenant et les TIC. *Intervention à la table ronde de la journée OAVUP du 24 juin « Réseaux humains/Réseaux technologiques »*. En ligne http://cueep100.univ-lille1.fr/utic/Typologie%20des%20Usages%20des%20TIC/MLINARD_AutonomieApprenant.htm, consulté le 5 septembre 2011.
- Linard, M. (2002). Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation. En ligne <http://www.education-permanente.fr/public/numeros/152%20LINARD.pdf>, consulté le 5 septembre 2011.

- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : Enjeux et paradoxes de l'autonomie. En ligne <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/00/17/81/PDF/Linard2003.pdf>, consulté le 5 septembre 2011.
- Linard, M. (2009). Des TIC pour apprendre : Repères pour une intégration. En ligne <http://www.cafepedagogique.org/disci/pratiques/archives/2.php>, consulté le 5 septembre 2011.
- Madelrieux, S. (2009). Pragmatistes et pragmatiques. *Tracés*, (15). En ligne <http://www.laviedesidees.fr/Pragmatistes-et-pragmatiques,700.html>, consulté le 10 mars 2009.
- Marc, E., & Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mattelart, A., & Mattelart, M. (2004). *Histoire des théories de la communication*. Paris : La Découverte.
- Merleau-Ponty, M. (1964). *Le visible et l'invisible*. Paris : Gallimard.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Paris : Seuil (Édition originale 1990).
- Morris, C. W. (1937). Logical Positivism, Pragmatism and Scientific Empiricism. Paris : Hermann et Cie.
- Morris, C. W. (1937). Foundations of the theory of signs. In *Encyclopédie des sciences unifiées : Vol. III*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Morrison, D. (2001). Project GOLD: Supporting Distance Learning Students. En ligne <http://www.ariadne.ac.uk/issue28/gold/intro.htm>, consulté le 3 septembre 2010.
- Moscovici, S. (1998). Comment voit-on le monde ? Représentations sociales et réalité (entretien), *Sciences Humaines*, (21), 11-13. En ligne http://www.scienceshumaines.com/index.php?lg=fr&id_dossier_web=57&id_article=11718, consulté le 15 janvier 2010.
- Moscovici, S. (1993). Introductory address at the First International Conference on Social Representations, Ravello, Italy, 1992. In *Papers on social representations* (pp. 160-170). En ligne http://www.psych.lse.ac.uk/psr/PSR1993/2_1993Mosco.pdf, consulté le 10 juin 2010.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Moscovici, S. (1989). Des représentations collectives aux représentations sociales. In D. Jodelet (Ed.), *Les représentations sociales*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Mucchielli, A. (2004a). *Les sciences de l'information et de la communication*. Paris : Hachette (Édition originale 1995).
- Mucchielli, A. (2004b). *Étude des communications : Approche par les processus*. Paris : Armand Colin.
- Mucchielli, A. (2006). *Étude des communications : Nouvelles approches*. Paris : Armand Colin.
- Nardi, B. A., Whittaker, S., & Bradner, E. (2000). Interaction and Outeraction: Instant Messaging in Action. In W. Kellogg, & S. Whittaker (Eds.), *Proceedings of the 2000 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work, Philadelphia, PA, USA, December 2-6 2000* (pp. 79-88). New York : ACM. En ligne http://scholar.google.fr/scholar?hl=fr&q=Nardy%2C+Whittaker+%26+Bradner+&btnG=Rechercher&lr=&as_ylo=&as_vis=0, consulté le 2 avril 2010.

- Norman, D. A. (1988). *The Design of Everyday Things*. New York : Doubleday.
- Olivesi, S. (2006). Sciences de l'information et de la communication : Objets, savoirs, discipline. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Paillé, P., & Mucchielli, A. (2010). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Paquette, D. (2001). Le rôle des tuteurs et des tutrices : Une diversité à appréhender. *DistanceS, revue du Conseil québécois de la formation à distance*, 5(1), 7-35. En ligne <http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v5n1.html>, consulté le 5 septembre 2011.
- Paquette, G. (2003). L'ingénierie cognitive du télé-apprentissage. In Taurisson et Senteni (Eds.) *Pédagogie.Net : L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage* (pp. 103-136). Montréal : Presses de l'Université du Québec.
- Passeron, J.-C. (1991). Le raisonnement sociologique : L'espace non-poppérien du raisonnement naturel. Paris : Nathan.
- Peeters, H., & Charlier, P. (1999). Contribution à une théorie du dispositif. *Hermès*, (25), 15-23.
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe* rassemblés, traduits et commentés par G. Deledalle. Paris : Seuil.
- Perriault, J. (1996). *La communication du savoir à distance*. Paris : L'Harmattan.
- Peraya, D. (1999). Médiation et médiatisation : Le campus virtuel. *Hermès*, (25), 153-167.
- Peraya, D. (1998). Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication : Un apport réciproque. *Revue Européenne des Sciences Sociales XXXVI*(111), 171-188.
- Pettigrew, F. (2001). L'encadrement des cours à distance : Profils étudiants. *DistanceS, revue du Conseil québécois de la formation à distance*, 5(1), 99-111. En ligne <http://cqfd.telug.quebec.ca/distances/v5n1.html>, consulté le 5 septembre 2011.
- Piaget, J. (1971). *La construction du réel chez l'enfant*. Neufchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé (Édition originale 1937).
- Pinte, G. (2007, 13 juillet). La pédagogie universitaire reste à rénover. *Le Monde*. En ligne http://www.lemonde.fr/idees/article/2007/07/13/la-pedagogie-universitaire-reste-a-renover-par-gilles-pinte_935250_3232.html, consulté le 22 septembre 2010.
- Qotb, H. (2010). Les spécificités discursives dans une formation du FOS à distance. *ISDM (Informations, Savoir, Décision & Médiation)*, (37). En ligne http://isdms.univ-tln.fr/articles/num_archives.htm#isdms37, consulté le 5 septembre 2011.
- Quinton, A. (2002). *Notion de pédagogie universitaire : U.V. de Didactique liée au Tutorat de P.C.E.M. 1*. Bordeaux : Université Victor-Segalen-Bordeaux 2. En ligne <http://www.crame.u-bordeaux2.fr/pdf/notionspedagogie.pdf>, consulté le 8 juin 2011.
- Rabardel, P. (1995). Les hommes et les technologies : Approche cognitive des instruments contemporains. Paris : A. Colin.
- Récanati, F. (1980). *Les niveaux de l'analyse pragmatique*. Urbino, Italie : Documents du Centre International de sémiotique et de linguistique d'Urbino.

- Réné, L., & Hardy, M. (2008). Le rôle de la culture dans le travail collectif à distance. CATaC2008 conference (Cultural attitudes towards technology and communication), , Nîmes.
- Richaudeau, F. (2001). Des langages par e-mails : incorrects ou fonctionnels ? Une mode ou l'avenir ? *Communication et langages*, (130), 14-29.
- Sauvé, L. (Ed.) (2006). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : les données récentes de la recherche : Rapport de recension*. Québec, Canada : Fonds québécois de recherche sur la société et la culture. En ligne
http://www.pages.usherbrooke.ca/rviau/articles/recherche/labandon_et_la_persévérance_a_luniversite.pdf, consulté le 5 septembre 2011.
- Sauvé, L., & Pineau, G. (1993). *Individualisation de la formation : Recherches et exemples*. Tours : Université François Rabelais.
- Sauvé, L., & Viau, R. (2002). L'abandon et la persévérance dans l'enseignement à distance : l'importance de la relation enseignement – apprentissage. In *Nouveau centenaire - nouveaux modèles : Actes du Colloque de l'ACDE/ICDE*. En ligne :
http://www.cadeaced.ca/icde_papers/sauveviau.htm, consulté le 5 septembre 2011.
- Sauvé, L., & Viau, R. (2003). L'abandon et la persévérance à l'université : L'importance de la relation enseignement-apprentissage. Montréal, Canada : Télé-université du Québec.
- Sauvé, L., Deburme, G., Martel, V., Wright, A., Hanca, G., Fournier, J., & Castonguay, M. (2007). *L'abandon et la persévérance aux études postsecondaires : Les données récentes de la recherche*. Québec : Fonds Québécois de Recherche sur la Société et la Culture en partenariat avec le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. En ligne
http://www.savie.qc.ca/CampusVirtuel/Upload/Fichiers/SAMI-rapport_final_vf.pdf, consulté le 5 septembre 2011.
- Schütz, A. (1987). *Le chercheur et le quotidien*. Paris : Méridiens Klincksiek.
- Schütz, A. (1998). *Éléments de la sociologie phénoménologique*. Paris : L'Harmattan.
- Sfez, L. (1993). *Dictionnaire Critique de la Communication : Tome 1*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Suchman, L. (2003). Writing and Reading: A Response to Comments on Plans and Situated Actions. *Journal of Learning Sciences*, 12(2), 299-306.
- Simon, H. A. (1990). Sur la complexité des systèmes complexes. *Revue Internationale de Systémique*, 4(2), 1990, 125-145. En ligne
<http://www.mcxapc.org/docs/lesintrouvables/simon6.pdf>, consulté le 5 septembre 2011.
- Smith, W. (2005). Le point de vue d'une banque privée genevoise sur la communication informelle et l'instant messaging (IM). En ligne
<http://esens.unige.ch/dossier.php?id=20&interview=Le%20point%20de%20vue%20d%27une%20banque%20priv%C3%A9e%20genevoise%20sur%20la%20communication%20informelle%20et%20l%27instant%20messaging%20%28IM%29>, consulté le 10 août 2010.
- Springer, S. P., & Deutsch, G. (2000). *Cerveau gauche, cerveau droit, à la lumière des neurosciences*. Bruxelles : De Boeck.

- Theureau, J. (1999). Cours des UV SC 23 (Théories et méthodes d'analyse de l'action & ingénierie) et SH 12 (Anthropologie cognitive & ingénierie). Compiègne : UTC/SHT.
- Thévenot, L., (1986). Les investissements de forme. In L. Thévenot (Ed.), *Conventions économiques* (pp. 21-71). Paris : Presses Universitaires de France.
- Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. In P. Pharo, & L. Quéré, (Eds.), *Les formes de l'action* (pp. 39-69). Paris : Éditions de l'EHESS.
- Thibault, F. (2007). *Enjeux de l'enseignement à distance pour l'université française 1947-2004*. Thèse de doctorat en sciences de l'information et de la communication, Université Paris XIII – Paris-Nord.
En ligne
<http://tel.archives-ouvertes.fr/docs/00/25/62/78/PDF/Binder1.pdf>, consulté le 21 février 2011.
- Thompson, J-D. (1967). *Organization in action*. New York : McGraw-Hill.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125.
- Tinto, V. (1982). Limits of Theory and Practice in Student Attrition. *Journal of Higher Education*, (53)6, 687-700.
- Tinto, V. (1992). Student Attrition and Retention. In C. R. Burton, & G. Neave (Eds.), *The Encyclopaedia of Higher Education: Vol. 3*. New York : Pergamon Press.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago : The University of Chicago Press.
- Trompenaars, F., & Hampden-Turner, C. (1997). *Riding the Waves of Culture: Understanding the Cultural Diversity in Business*. Londres : Nicholas Brealey.
- Vallée, C. (2006). *Les règles générales de la communication écrite*. Esen (École supérieure de l'éducation nationale). En ligne
http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Outils/communication_inspecteur/c_vallee_2.pdf, consulté le 5 septembre 2011.
- Vautier, J.-F. (1999). Systèmes complexes, présentation générale. Association Française de Science des Systèmes. En ligne <http://www.afscet.asso.fr/pagesperso/-SystemesComplexes.pdf>, consulté le 5 septembre 2011.
- Vet, C. (1985). Présentation. *Langue française*, (67), 3-4. En ligne
http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/lfr_0023-8368_1985_num_67_1_4647, consulté le 15 mars 2009.
- Watzlawick, P. (1988). *L'invention de la réalité : Contributions au constructivisme*. Paris : Seuil (Édition originale 1981).
- Watzlawick, P. (1978). *La réalité de la réalité : confusion, désinformation, communication*. Paris : Seuil (Édition originale 1976).
- Watzlawick, P. (1991). *Les cheveux du baron de Münchhausen, psychothérapie et « réalité »*. Paris : Seuil (Édition originale 1988).
- Watzlawick, P. (1980). *Le langage du changement : Éléments de communication thérapeutique*. Paris : Seuil.

- Watzlawick, P., Helmick Beavin, J. H., & Jackson, D. (1972). *Une logique de la communication*. Paris : Seuil (Édition originale 1967).
- Watzlawick, P. & Weakland, J. (1981). *Sur l'interaction*. Paris : Seuil (Édition originale 1977).
- Weber, M. (1913). *Essais sur la théorie de la science. Troisième essai : Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive*. Les Classiques des sciences sociales. En ligne http://classiques.ugac.ca/classiques/Weber/essais_theorie_science/Essais_science_3.pdf, consulté le 1^{er} juin 2010.
- Winkin, Y. (1981). *La nouvelle communication*. Paris : Seuil.
- Winkin, Y. (1996). *Anthropologie de la communication*. Bruxelles : De Boeck.
- Winkin, Y. (2003). *La communication n'est pas une marchandise*. Bruxelles : Éditions Labor/Éditions Espace de libertés.
- Winkin, Y., & Goffman, E. (1988). *Les moments et leurs hommes*. Paris : Seuil.
- Zuboff, S. (1988). *The Age of the Smart Machine*. New York : Basic Books.

Table des figures

Figure 1 : Système de communication du CTES	17
Figure 2 : Cycle des interdépendances entre représentations et communications	18
Figure 3 : le modèle de l'abandon en formation à distance selon Kember (1990) et illustré par Sauvé et Viau (2003) – en rouge – le zoom de notre étude	42
Figure 4 : système de communication du CTES illustration de la problématique	46
Figure 5 : Les types de communications sur la plateforme.....	93
Figure 6 : Exemple de forum d'échanges	97
Figure 7 : Schéma de la prise	128
Figure 8 : Traduction des mots de la prise dans le domaine de la formation	137
Figure 9 : Page d'accueil pour un étudiant au CTES.....	153
Figure 10 : Exemple de courbe d'activité d'un étudiant.....	153
Figure 11 : Éléments du système de communication du CTES.....	157
Figure 12 : Relations entre les éléments du système de communication du CTES	158
Figure 13 : Prise dans le système de communication du CTES	159
Figure 14 : Temps dans le système de communication du CTES	160
Figure 15 : Dynamique entre les représentations et les communications représentée par une évolution des variables (couleurs) dans un cycle d'une année scolaire.....	161
Figure 16 : Retour des questionnaires sur les représentations	175
Figure 17 ; Analyse des évocations hiérarchisées - J.-C. Abric	176
Figure 18 : Exemple de la réponse d'un étudiant à l'évocation hiérarchisée	178
Figure 19 : Copie brute du questionnaire / mise en ordre des choix/ inversion pour calcul des scores .	179
Figure 20 : Choix de l'élément référent	180
Figure 21 : Calcul du nombre d'occurrences et du poids moyen	180
Figure 22 : Matrice obtenue avec l'évocation hiérarchisée. Ici la représentation des étudiants en FAD depuis un an concernant la formation à distance.	181
Figure 23 : Réponse d'un étudiant t+1 sur le questionnaire	182
Figure 24 : Exemple de dépouillement à la main des questionnaires	183
Figure 25 : Second traitement, les graphiques des caractéristiques sous Excel.	183
Figure 26 : Extrait du tableau permettant de situer chaque caractéristique dans la représentation....	184
Figure 27 : Représentation de la FAD pour les étudiants en formation depuis un an.....	184
Figure 28 : Comparaison entre les deux images des deux méthodes.....	185
Figure 29 : Modélisation du système de communication à l'instant "t"	197
Figure 30 : Tableau ① de la représentation de la FAD - Enseignants	199
Figure 31 : Diagramme ② de la représentation des enseignants sur la FAD	200
Figure 32 : Tableau ① de la représentation de la FAD – Étudiants	203
Figure 33 : Diagramme ② de l'item FAD pour les étudiants à l'instant « t ».....	203
Figure 34 : Tableau ① de la représentation des échanges - Enseignants	205
Figure 35 : Diagramme ② de la représentation des échanges - Enseignants	205
Figure 36 : Tableau ① des représentations des échanges - Étudiants "t"	208
Figure 37 : Diagramme ② des échanges pour les nouveaux étudiants	208
Figure 38 : Tableau ① de la représentation du rôle de l'enseignant - Enseignants	210
Figure 39 : Diagramme ② de la représentation du rôle de l'enseignant - Enseignants	210
Figure 40 : Tableau ① de la représentation du rôle de l'enseignant - Étudiants "t"	213
Figure 41 : Diagramme ② de la représentation du rôle de l'enseignant par les étudiants « t » donc en début de formation	213
Figure 42 : Tableau ① de la représentation de la plateforme - Enseignants	219
Figure 43 : Le schéma de la prise dans le monde de la formation	228
Figure 44 : La Typologie des apprenants (Glikman, 2002B)	232

Figure 45 : Interdépendance des communications et des représentations	239
Figure 46 : Comparaison de la représentation de la FAD - Étudiants	241
Figure 47 : Diagramme ② de la FAD pour les étudiants qui arrivent en formation	242
Figure 48 : Diagramme ② de la FAD pour les étudiants au bout d'un an de formation.....	242
Figure 49 : Comparaison entre les représentations des échanges - Étudiants	244
Figure 50 : Diagramme ② des échanges pour les étudiants en début de formation.....	245
Figure 51 : Diagramme ② des échanges pour les étudiants au bout d'un an de formation	245
Figure 52 : Comparaison des tableaux du rôle de l'enseignant - Étudiants	248
Figure 53 : Représentation des enseignants positifs	251
Figure 54 : Représentation des enseignants négatifs.....	252
Figure 55 : Comparaison du système de communication de l'instant "t" à l'instant "t+1"	255
Figure 56 : Site formanoo.org. Thème de l'article : le CNED	270
Figure 57 : Autonomie demandée en pré-requis	270

Table des matières analytique

Résumé	1
Préalable	2
Introduction	4
Partie 1 – D’un constat des abandons dans la formation à distance à l’énoncé de la problématique	21
SOMMAIRE PARTIE 1	22
<i>La genèse de notre premier questionnement</i>	24
La définition choisie pour la formation à distance.....	24
Les dispositifs communicationnels	30
Notre propre expérience de la formation à distance	33
<i>L’abandon dans la formation à distance</i>	35
L’abandon en formation supérieure	35
Les définitions de l’abandon	37
Les modèles d’abandon	39
L’abandon en FAD selon Kember	42
<i>Notre problématique</i>	45
Une vision systémique pour changer de focale	45
<i>Résumé de la Partie 1</i>	50
Partie 2 – La théorie pragmatique de Palo Alto	51
SOMMAIRE PARTIE 2	52
<i>Une théorie dans son époque</i>	53
Le sens est construit, le réel aussi	55
Le système de communication ouvert et complexe	60
<i>La communication pragmatique et les interactions</i>	71
La communication interpersonnelle	71
L’interaction et l’influence réciproque	73
<i>Les règles de la communication</i>	74
Les règles d’interaction et le contexte.....	76
Le sens et le contexte.....	77
Les axiomes de la communication pragmatique	80
<i>Résumé de la Partie 2</i>	85
Partie 3 – Les concepts de l’entre-deux.....	86
SOMMAIRE DE LA PARTIE 3	87
LES COMMUNICATIONS INTERPERSONNELLES	89
<i>Les communications interpersonnelles dans notre étude</i>	89
Les communications inscrites dans le dispositif communicationnel.....	91

<i>Les communications interpersonnelles à distance et l'écrit</i>	98
Les règles et les codes d'échanges à distance	98
Le contexte de communication sur la plateforme	101
Les spécificités de l'écrit	103
LES REPRÉSENTATIONS	110
<i>Des représentations collectives aux représentations sociales</i>	111
Des représentations collectives	112
Aux représentations sociales	114
<i>L'importance des représentations sociales</i>	116
<i>La structure et l'évolution d'une représentation sociale</i>	120
La théorie du noyau central.....	120
Le rôle des zones périphériques.....	121
LA PRISE	124
<i>À la découverte du concept de prise</i>	124
La prise comme économie d'évaluation de l'authenticité	124
Les épreuves qui permettent de construire la prise	126
<i>Le concept de prise dans son champ scientifique</i>	129
La prise plus visible dans les crises.....	131
La prise convie le corps et l'esprit.....	132
La prise dans la formation à distance	136
<i>Résumé de la partie 3</i>	139
Partie 4 – La présentation du terrain et la méthodologie	140
SOMMAIRE PARTIE 4	141
LE SYSTÈME DE COMMUNICATION DU CTES COMME SYSTÈME COMPLEXE	142
<i>Le choix du terrain : CTES de Marseille</i>	142
<i>La formation à distance au CTES</i>	143
<i>Le contexte institutionnel</i>	146
<i>La plateforme Moodle et les conditions d'échanges</i>	151
<i>La modélisation du système complexe de communication du CTES</i>	156
LES OPTIONS MÉTHODOLOGIQUES.....	162
<i>Le positionnement du chercheur</i>	162
Posture compréhensive et interprétative	163
La recherche qualitative et la démarche émique.....	166
<i>Le recueil des données</i>	169
Les traces écrites	170
Les entretiens.....	171
Les questionnaires sur les représentations	172
<i>Les méthodes d'étude des représentations illustrées</i>	176

La méthode de l'évocation hiérarchisée	176
La méthode des questionnaires de caractérisation	181
Le croisement des deux méthodes	185
<i>Le questionnement analytique et son rapport au terrain</i>	187
Le questionnement analytique.....	187
Le canevas analytique final.....	188
<i>Tableau explicatif des étapes méthodologiques</i>	191
<i>Résumé partie 4</i>	193
Partie 5 – L'analyse de la dynamique des communications et des représentations.....	194
SOMMAIRE	195
<i>Le schéma des échanges dans le système de communication du CTES</i>	196
LES REPRÉSENTATIONS DES ACTEURS À L'INSTANT « T »	198
<i>Les représentations de la FAD</i>	199
Comment les enseignants se représentent la formation à distance ?	199
Comment les nouveaux étudiants se représentent-ils la formation à distance ?	203
<i>Les représentations des échanges</i>	205
Comment les enseignants se représentent les échanges à distance ?.....	205
Comment les nouveaux étudiants se représentent les échanges à distance sur la plateforme ?.....	208
<i>Les représentations du rôle des enseignants</i>	210
Comment les enseignants se représentent leur rôle dans l'enseignement à distance ?	210
Comment les nouveaux étudiants se représentent le rôle des enseignants dans l'enseignement à distance ?	213
<i>Les prises de l'instant « t »</i>	214
Pourquoi les enseignants ont prise ou non sur le dispositif à l'instant « t »?	214
Pourquoi les nouveaux étudiants ont prise ou non sur le dispositif à l'instant « t » ?.....	216
L'INTERDÉPENDANCE ENTRE COMMUNICATIONS ET REPRÉSENTATIONS	218
<i>Quel est l'impact des représentations sur les communications ?</i>	218
Comment la représentation des enseignants en ce qui concerne la plateforme va influencer les communications ?.....	219
Comment certains items des représentations des enseignants favorisent les communications interpersonnelles ?	221
Comment certains items des représentations des enseignants découragent les communications interpersonnelles ?	224
<i>Quel est l'impact des communications sur les représentations durant la formation ?</i>	227
Quelles sont les situations de communication qui influencent les représentations des acteurs ?...	228
Comment les pertes de prises durant les situations de communication influencent les représentations des enseignants ?	231
Comment les pertes de prises durant les situations de communication influencent les représentations des étudiants ?.....	236

Le schéma des interdépendances.....	238
LES REPRÉSENTATIONS À L'ÉTAT FINAL.....	240
<i>Les représentations de la formation à distance en « t+1 »</i>	241
Quels sont les changements des représentations de la formation à distance pour les étudiants à l'instant « t+1 » ?.....	241
<i>Les représentations des échanges en « t +1 »</i>	244
<i>Les représentations du rôle de l'enseignant en « t +1 »</i>	248
Quels sont les changements des représentations du rôle de l'enseignant pour les étudiants ?	248
Comment les étudiants à la fin de la formation se représentent les enseignants « positifs » ?	250
Comment les étudiants, à la fin de la formation, se représentent les enseignants « négatifs » ? ...	252
<i>Les prises à l'instant « t+1 »</i>	253
Comment les prises sont reconstruites à l'instant « T+1 »?	253
Comment les étudiants réussissent-ils à se créer de nouvelles prises ?	253
Comment le système de communication a-t-il évolué ?.....	254
<i>Résumé de la partie 5</i>	258
Partie 6 – L'analyse au niveau élargi du système de communication	259
SOMMAIRE	260
<i>Les Incertitudes du système</i>	261
<i>Quelles sont les limites des relations entre les acteurs ?</i>	263
Les limites communicationnelles de la relation enseignant/enseignés	263
L'engagement dans la relation, la multiplicité des cas.....	266
Les limites communicationnelles de la relation enseignants/enseignant	269
<i>Quelles sont les limites de l'environnement institutionnel ?</i>	277
Les positions hiérarchiques et l'organisation pédagogique	277
Le suivi de l'information dans le système de communication.....	279
<i>Quelles sont les limites de la plateforme technique ?</i>	281
Les limites techniques de la plateforme	281
Le manque de communication non-verbale	286
Le poids de l'écrit.....	287
<i>Les limites du système de communication et l'abandon</i>	294
<i>Résumé de la partie 6</i>	295
Conclusion 296	
<i>Propositions pour des ajustements permettant d'améliorer le système de communication des plateformes.</i>	304
Bibliographie 313	
Table des figures	325
Table des matières analytique	327

Pour me joindre...

lydie.rene@tremlin-utc.net