

Les dispositifs de formation professionnalisés comme situation d'auto et d'inter-confrontation. L'impact d'un environnement numérique de travail

Gilles Leclercq

▶ **To cite this version:**

Gilles Leclercq. Les dispositifs de formation professionnalisés comme situation d'auto et d'inter-confrontation. L'impact d'un environnement numérique de travail. 2005, Paris, France. edutice-00001407

HAL Id: edutice-00001407
https://edutice.hal.science/edutice-00001407

Submitted on 26 Jan 2006

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.

LES DISPOSITIFS DE FORMATION PROFESSIONNALISÉS COMME SITUATION D'AUTO ET D'INTER-CONFRONTATION - L'IMPACT D'UN ENVIRONNEMENT NUMÉRIQUE DE TRAVAIL

Gilles Leclercq (Lille I)

Ce texte se présente comme une étude de cas. Il respecte quelques règles de méthode que je commencerai par énoncer brièvement. Analyser un dispositif de formation c'est d'abord décrire une offre de signification proposée à des usagers. Mais comme l'écrit Astier (2003, p.86) à propos de l'activité d'ingénierie, cela ne fait que la moitié du chemin. Car une offre de signification n'est rien sans un destinataire, sans une activité qui la mobilise ou la contourne. Pour l'enquêteur, il importe aussi de comprendre comment les usagers se servent d'un dispositif de formation, comment ils poursuivent sa conception dans l'usage. Ce double mouvement structure cette contribution.

A) l'offre de signification

En première approximation, l'offre de formation peut être décrite de la manière suivante :

a) les étudiants suivent une formation en alternance ;

b) la formation aboutit à la délivrance d'une licence

c) les parcours de formation ont été montés en partenariat avec une organisation professionnelle qui mutualise des fonds de formation et participe activement au processus éducatif, y compris à sa réalisation.

d) les groupes en formation sont constitués de formateurs techniques travaillant dans des Centres de Formation d'Apprentis du bâtiment. Il s'agit pour eux de confirmer une identité professionnelle et de valider une expérience acquise.

e) la formation se déroule sur deux années et donne lieu à des regroupements toutes les six semaines environ ;

f) entre ces périodes un Environnement Numérique de Travail (ENT) a pour ambition d'assurer la continuité de la formation.

Comme tout DFP, celui-ci peut être décrit par cinq propriétés (colonne1). Chacune d'entre elle peut être paramétrée (colonne2) et l'offre de signification faîte aux usagers du dispositif peut être énoncée (colonne3).

Figure1 : les propriétes du dispositif

Propriétés générales du genre DFP	Valeurs spécifiques affectées à l'individu enquêté	Offre de signification faîte aux usagers du dispositif
1) Il existe deux lieux de formation	- Université - Lieu de travail, CFA du Bâtiment	- Vous exercez simultanément une activité professionnelle grandeur nature et le métier d'étudiant. - Vous exploitez les tensions qui existent entre ces deux activités
2) Il existe une amorce à la	Une mission est confiée à	Vous négociez, faîtes

formation	l'usager du dispositif de formation par son organisation ou proposée par l'usager à son organisation.	évoluer cette amorce.
3) Il existe une activité intégratrice	Un mémoire professionnel associé à une action professionnelle	- L'écriture est pour vous un moyen d'action, vous écrivez en cours d'action. - Les productions écrites sont capitalisées dans la perspective d'une mutualisation de vos expériences individuelles et collectives
4) Il existe un processus d'accompagnement	Un accompagnement : - professionnel (tuteur, équipe), - universitaire (collectif d'enseignants, directeur de mémoire) - entre pairs (collectif d'étudiants de la génération ou d'autres générations) - de proximité (conjoints, famille…) - Personnel (soi-même)	Vous construisez votre accompagnement universitaire, professionnel, entre pairs, de proximité, personnel.
5) Il existe des ressources matérielles et intellectuelles	- Unités d'enseignement - Environnement numérique de travail	- Les unités d'enseignement sont, pour la moitié d'entre elles, des modules intégrables, autrement dit des ferments et des ressources potentielles pour mener votre action professionnelle. - Vous tissez ces ressources dans votre mémoire professionnel.

L'ENT (Environnement Numérique de Travail) exploité dans cette formation[1] permet de stocker des contributions sur un serveur. Le site se présente comme une liste d'ateliers proposés aux étudiants. L'un d'entre est dédié à l'accompagnement individuel. Chaque étudiant y dispose d'un espace personnel. Il s'en sert pour stocker ses contributions et pour échanger avec son référent universitaire, éventuellement avec d'autres étudiants. Cet espace est personnel, mais il n'est pas privé. Autrement dit, tous les membres du groupe peuvent y accéder. De ce fait, la collection des espaces personnels forme une mémoire collective potentielle ou, pour le dire autrement, un espace public d'auto et d'interconfrontation.

B) L'enquête

Rappelons tout d'abord la difficulté dans laquelle se trouve le chercheur quand il souhaite décrire l'activité des usagers qui fréquentent un dispositif de formation : « l'expérience

échappe aussi à ceux à qui elle appartient. Tout le problème est là. Il faut donc réunir certaines conditions pour se frayer un accès à la singularité de l'action… » (Y.Clot, 2000, p.54). Dans cet ordre d'idée, Vermersch, (2000, p.249) signale que « La principale difficulté que l'on va rencontrer du point de vue de la technique de recueil des résultats est de ramener la verbalisation à la verbalisation d'un vécu et non pas d'une classe de vécu. ». Il propose d'utiliser l'entretien d'explicitation « (Vermersch, 1994 ; Vermersch et Maurel, 1997) pour aider « le sujet à se rapporter à un moment singulier, à le présentifier (à le rendre à nouveau dans une qualité de présence vivante dans la représentation).» Il ajoute que « cet accompagnement focalisant » canalise, accompagne, guide l'activité cognitive sans pour autant induire le contenu de ce qui va être dit, il précise que la verbalisation se rapporte à une activité mentale particulière : l'évocation.

S'agissant du dispositif enquêté, des traces d'activité ont été enregistrées dans L'ENT. En soi elles sont exploitables. Il est possible d'en déduire des informations sur la fréquentation du site, sur les échanges entre acteurs, sur le contenu des interventions… Mais nous souhaitions aussi disposer d'un outil d'investigation permettant une approche complémentaire. Pour cela, avec les responsables du groupe et après avoir analysé les traces laissées par les utilisateurs dans l'ENT, nous avons choisi d'enquêter auprès d'un usager du dispositif ayant joué un rôle significatif. (Précisons qu'il ne s'agit pas ici de présenter les résultats d'une recherche aboutie mais de mettre au point un protocole de recherche).

L'entretien avec B. a duré un peu plus de deux heures. Il s'est déroulé en deux temps : un premier temps centré sur les raisons de son engagement en formation ; un deuxième temps pendant lequel B m'a raconté comment s'est déroulé son parcours de formation. Il l'a fait en se servant des traces mémorisées dans l'ENT. A cette occasion, L'environnement numérique devenait un lieu de mémoire qu'un chercheur et un usager revisitaient ensemble. Ce qu'ils y ont trouvé renvoyait à une activité d'auto et d'interconfrontation passée, qu'un dialogue engagé a posteriori s'efforçait d'éveiller. Chemin faisant, B. a accompli des « actes de langage » : informer, conseiller, témoigner, se rendre compte, évoquer… Il m'a expliqué et montré qu'elles activités avaient été les siennes, quelles relations il avait eues avec les autres étudiants, avec les enseignants du groupe, avec ses collègues de travail.

C) Une situation singulière

B. est formateur dans un **C**entre de **F**ormation d'**A**pprentis (CFA). La négociation d'une mission qui s'est construite en tension avec les souhaits de sa direction a initialisé son entrée en formation. En superposant les préoccupations de B. et les propositions d'usage que recèle le dispositif enquêté, on voit assez bien comment un projet pour autrui et son utilisation par un usager se sont combinés. B. possède un habitus scolaire (secondaire) et un capital culturel (CAP, BP) avec lequel il est entré dans le champ professionnel du bâtiment. Ensuite, grâce à son expérience professionnelle (nous pourrions parler d'habitus tertiaire), il est devenu formateur. Depuis 16 mois, il est étudiant dans un cursus universitaire où il est entré par validation d'acquis professionnel. Dans cette conjugaison d'habitus mêlés, sa situation actuelle est structurée par la construction d'une double dynamique identitaire :

- acquérir une identité d'étudiant et pour cela d'apprendre le « métier d'étudiant » qu'il a découvert récemment ;

- confirmer son identité professionnelle en travaillant à l'obtention d'un capital culturel (licence) qu'il pourra convertir en capital symbolique (Bourdieu, 1997, p.285).

Ce sont les tensions entre ces deux constructions simultanées qui caractérisent la situation d'alternance dans laquelle il se trouve.

B joue de cette situation en s'identifiant à la philosophie du dispositif de formation universitaire telle qu'il se la représente. Il l'oppose à celle qu'il a vécu quand il est devenu formateur de CFA : *« La formation que j'ai suivie, c'était, évaluation, formation, évaluation, tac tac tac [...], ils n'ont pas confiance [...] ils ont besoin de voir où est-ce qu'on en est ! ».* Cette manière de

faire lui semble discutable. Selon lui, il faut *« laisser les gens faire dans leur vie, les laisser essayer, puis voir au bout du compte ce que ça donne »*. Commentant le fonctionnement du dispositif universitaire qui, selon lui fonctionne de cette manière, il affirme : *« moi ça m'a plus »*. La suite du propos est chargée d'émotion : *« Ca m'a donné l'impression de m'élever »*.

Chez tout agent, (Bourdieu, 2001 : 72-73) et le cas de B. ne le dément pas, le sens est un « produit de la rencontre entre deux histoires, une histoire objectivée sous forme de dispositions et une histoire objectivée dans la structure même du champ ». Mais dans la situation d'alternance, les agents sont confrontés à un double processus d'objectivation : celui qui se trame dans le champ éducatif et celui qui se trame dans le champ professionnel. Ces circonstances accentuent une situation que Bourdieu (2001 :118) mentionne très explicitement : « la relation entre l'espace des positions et l'espace des prises de position n'est pas une relation de reflet mécanique ». Dans le cas de B., l'exercice conjoint du métier d'étudiant et d'une activité professionnelle donne des chances à l'aménagement d'un « habitus compétent », « doté du sens du jeu ».

Dans la suite de ce texte, partant de la situation singulière de B. nous allons nous demander ce qu'il nous apprend, sur l'émergence et le développement d'une communauté d'apprentissage, sur la rencontre entre une expérience singulière qu'il importait de préciser et l'expérience collective d'un groupe.

En entrant son code pour accéder à l'ENT, B. est manifestement chez lui, dans un endroit qu'il prend plaisir à faire visiter. Il explique quelles sont ses habitudes *« Généralement je fais ça, je regarde qui a travaillé »* et il montre comment accéder directement aux 50 dernières contributions. Tout en naviguant il explique : *« ça c'est à moi, ce sont mes contributions »*. D'entrée de jeu, la dimension publique et privée de l'espace virtuel semble structurante. Elle invite à s'enquérir d'enjeux spécifiques à l'écriture d'un mémoire professionnel et à la constitution d'une mémoire collective. Mais elle invite aussi à identifier les enjeux d'une mémoire privée pour la mémoire collective et les enjeux d'une mémoire collective pour la mémoire privée. Finalement, la relation entre mémoire privé et mémoire collective a structuré l'ordre du propos quand il s'est agi d'interpréter le corpus. Dans cette perspective, les couplages capitalisation/mutualisation de l'expérience, espace privé/public de formation se sont avérés être des clefs d'analyse judicieuses.

D) La production du mémoire professionnel et d'un espace privé

Dans l'ENT utilisé, chaque étudiant dispose d'un espace personnel qu'il partage avec son accompagnant. L'entretien avec B. conduit à distinguer deux phases d'écriture.

Phase 1 : la nidification de l'action, écrire pour comprendre.

Si nous nous en tenons aux propos de B., l'atelier de suivi des mémoires remplit trois fonctions :

- il permet de garder le contact. *« Ma tutrice universitaire n'étant pas sur place, [...] elle a pu voir que j'ai mené x réunions [...] sur quels axes je m'engageais »*.

- Il permet d'accumuler des ressources. En commentant la liste de ses contributions stockées dans l'atelier B. commente : *« ça c'est mon mémoire final »*, *« ça c'est quand je faisais mes réunions avec les formateurs », « ça c'est un power point », « ça c'est une synthèse de mes entretiens »*. Et il ajoute : *« il y [...] plein de ressources emmagasinées, après tu prends ou tu prends pas [...] pour écrire mon mémoire, [...] j'ai été cherché dans ce que j'avais déjà écrit avant, après je l'ai retransformé »*.

- il permet d'échanger. *« J'envoie le plus rapidement possible pour permettre une restitution assez rapide »*.

Grâce aux traces enregistrées sur l'ENT, il est possible de décrire assez précisément le déroulement de cette **première phase d'écriture**. Durant celle-ci, l'auteur d'un mémoire

professionnel écrit pour comprendre. Dans un dispositif de formation où la mission sert de démarreur, l'étudiant chemine assez naturellement au rythme des questions qu'elle pose, de ses orientations et de ses réorientations, des tensions et des conflits qui ne manquent pas de survenir, des réussites et des succès qui adviennent aussi, des investigations empiriques et conceptuelles qui ponctuent le parcours.

Avec l'expérience, les enseignants utilisateurs du dispositif enquêté ont formalisé un « savoir d'action » relatif au pilotage de cette première phase. Ils ont identifié des invariants capable d'orienter l'activité d'écriture. Ils savent qu'une idée, le produit d'une lecture ou d'une investigation peut être incorporée à un bloc de texte qui servira par la suite de ressource au mémoire professionnel. Quatre balises semblent suffisantes pour organiser le processus d'écriture et la nidification de l'action :

- prendre place dans une organisation, construire son tutorat ;

- formaliser sa mission et la questionner, raconter comment elle évolue ;

- mener des investigations de terrain ;

- mener des investigations conceptuelles.

L'expression « nidification de l'action » décrit assez bien ce qui s'est passé pour B. Bien que les balises ne soient pas matérialisées dans l'ENT utilisé, celui-ci perçoit très bien ce dont il s'agit. Acceptant le rôle de conseiller que je lui demande de tenir, il se prononce sur l'importance des repères que donne un tel cadre : *« je pense à ça, là tout de suite… par rapport à une structuration du mémoire. D. (enseignant) nous disait : mettez tout n'importe où et vous rangerez après. Le problème c'est que quand tu as travaillé comme ça, tu as plein d'infos et à un moment donné pour ranger c'est pas aisé, donc à travers ça, disposer d' [endroits] qui permettent de ranger, de structurer au fur et à mesure…»*.

Phase 2 : le développement de l'action, écrire pour se faire comprendre

Au moment de l'entretien, B n'en est plus à la phase de compréhension. Après 16 mois de formation, il est déjà très engagé dans **une deuxième phase d'écriture**. Il a incorporé son action s'est donné les moyens de faire face à la situation professionnelle et universitaire dans laquelle il se trouve. Mais cette deuxième phase d'écriture lui pose problème. Les évènements qui s'y déroulent s'enclenchent beaucoup moins naturellement que dans la phase précédente.

Rebondissant sur le constat du passage d'une phase à l'autre, je demande à B. : « c'est comme s'il y avait une rupture avec avant ? ». Il acquiesce et me confiant que l'expérience est difficile et frustrante. Parlant de sa relation avec sa tutrice il m'explique : *« Je lui balance 100 pages…dis donc, y en a que 30 qui lui vont, ah je dis m… »* Selon lui, ce passage va de paire avec une implication qui devient plus individuelle. Parlant de l'ENT il constate : *« aujourd'hui j'y vais moins [...] l'écriture prend des formes différentes suivant la personne, on ne peut plus se rattacher quelque part »*.

Au cours de leur parcours, les étudiants vivent avec plus ou moins d'intensité l'existence de ces deux phases et le passage de l'une à l'autre. Si je m'en tiens à des observations et à des travaux antérieurs, deux situations typiques permettent de donner quelques repères.

a) Quand l'écriture semble indépendante de l'action

Tant que l'écriture semble indépendante de l'action, la question : « si vous n'aviez pas écrit, cela aurait-il changé quelque chose à ce que nous avez fait ? » surprend l'étudiant. Il arrive qu'il réponde : *« Non, cela n'aurait rien changé »*. Négation ou hésitation révèlent toujours une conception et un usage très particulier de l'écriture. L'auteur du mémoire a l'impression que l'activité d'écriture est neutre, qu'elle a essentiellement une fonction de preuve ou d'obligation. Quand il est dans cet état d'esprit, l'étudiant écrit pour les membres du jury, pour faire la preuve le jour de la soutenance que quelque chose s'est effectivement passé.

b) Quand l'écriture devient un moyen d'action

Au cours du processus de formation, en exerçant l'activité d'écriture, certains étudiants disent la percevoir comme une moyen d'action. Que leur arrive-t-il ? En quoi leurs conceptions ont-elles changées. Dans la phase de nidification, le processus d'écriture colle au déroulement de l'action. L'étudiant est alors travaillé par la raison graphique (Goody 1979) plus qu'il ne la travaille. Par la suite, quand les matériaux se sont accumulés, quand un seuil est franchi dans la compréhension, l'écriture commence à jouer un rôle différent. Mais il faut pour cela que l'étudiant ait suffisamment apprivoisé la raison graphique pour ne plus s'en laisser compter et coopérer avec elle.

Les étudiants qui ont franchi ce stade passent assez naturellement d'une logique de compréhension à une logique d'exposition. Il ne s'agit plus seulement pour eux d'écrire pour comprendre mais d'écrire pour se faire comprendre d'un destinataire. Ecrire devient un moyen de s'expliquer avec autrui, mais aussi avec soi-même, un sens qui était déjà là, latent dans des écrits antérieurs. Dans cette nouvelle perspective, la temporalité qui régit la logique d'exposition s'éloigne de celle qui dominait la logique de compréhension, le rapport au temps, notamment, devient réversible. Contrairement à la logique de compréhension qui collait au déroulement de l'action et était autocentrée, la logique d'exposition anticipe l'attitude responsive (Bakhtine) d'un lecteur potentiel. Ecrire devient une offre de signification tournée vers autrui.

Quand ils en sont là, les étudiants se servent assez facilement du sommaire et de la table des matières pour piloter leur texte, pour le transformer en espace de travail capable de s'auto-organiser. Le mémoire professionnel devient alors une sorte de puzzle étonnant qui s'invente tout en étant déjà là.

c) Ecrire, une compétence intrinsèque au métier d'étudiant.

Si nous nous attardons sur le processus d'écriture et si nous l'envisageons dans le contexte d'une formation qui accorde au mémoire professionnel un rôle important, dire de l'écriture qu'elle est une activité constitutive du métier d'étudiant n'étonnera pas. Ecrire un mémoire professionnel n'est pas une activité qu'on sait faire avant de l'avoir faite. C'est une activité qu'on apprend en la réussissant. Quand on l'observe, le rédacteur de mémoire est d'abord un débutant disposant d'un habitus d'écriture (scolaire et professionnel) plus ou moins facilitateur/handicapant. La transition entre la première et la deuxième phase d'écriture l'invite à passer d'un « faire face » immédiat (Varela, 2004) où l'écriture semble être un double de l'action (il ne se rend pas nécessairement compte qu'il écrit) à une autre qualité de « faire face immédiat » où l'écriture devient un moyen d'action incorporé. Entre deux un processus d'apprentissage s'est engagé.

Quand il réagit favorablement à cette situation, l'étudiant se fait d'abord à l'idée qu'écrire un mémoire professionnel est une activité qui, intrinsèquement, ne va pas de soi. Elle conduit parfois là où il n'est pas facile de penser, à proximité de limites auxquelles il n'est pas agréable de se frotter, qu'on ne peut franchir qu'avec du temps et de l'exercice, au prix d'une prise de risque et d'un effort effectif. L'écriture ne se définit plus alors comme un ensemble de traces sur du papier ou sur un écran mais comme une technologie de l'intellect (Goody, 1979)[2]. De ce point de vue, un ENT personnel (traitements de textes) utilisé à bon escient, étaye très efficacement l'apprentissage. Bien utilisé, cet outil permet d'intégrer des moyens de circuler rapidement dans un document (explorateur de documents, liens hypertextuels), de le réorganiser (mode plan, copier coller), d'en donner une vue d'ensemble (Explorateur de documents, table des matières), autrement dit de le faire vivre en ajoutant une certaine « puissance » à la technologie de l'intellect dont nous disposons naturellement.

Finalement, nous pourrions penser qu'il y a là une voie royale. Ecrire un mémoire professionnel s'entendrait alors comme l'apprentissage d'une technologie de l'intellect ou pour le dire autrement comme l'apprentissage d'une mise en intrigue (Ricoeur, 1990, p.168).

Progressivement, le « soi-même » qui a écrit pour comprendre deviendrait un « autre » pour le « soi-même » qui cherche à se faire comprendre.

Qu'apprenons-nous de B. sur ce point ?

- B. utilise la raison graphique pour montrer très précisément le déroulement de son action. Il a « gravé » dans son mémoire ce qui a été fait (la constitution d'une équipe) et ce qui reste à faire. C'est un « mémoire chantier » qui prévoit l'action à mener et le programme à engager. Nous sommes en présence d'un écrit pour convaincre, qui ne fait pas l'économie de la réflexivité.

Pour B. néanmoins, le plan n'est pas devenu un instrument de découverte et d'invention, un puzzle qui se découvre et s'invente tout à la fois. En un sens, il n'exploite pas en entier toutes les potentialités de la raison graphique. Pourtant, il y a dans le texte de son entretien et dans les propos tenus lors de sa soutenance tous les ingrédients d'une déconstruction/reconstruction possible ; avec des thématiques très fondamentales : celle d'une alternance en contrat d'apprentissage qui organise une concurrence difficile entre le métier d'élève et celui de professionnel ; celle de la relation entre les activités d'intervention pédagogique et de management de la formation ; celle de la relation entre enseignement général et technique, entre agir pédagogique individuel et collectif.

Pour autant, le travail de B. ne saurait être analysé comme un processus inachevé. L'enquête montre que les potentialités de la raison graphique s'expriment dans un contexte travaillé par des tensions. Ces potentialités se déploient entre les perspectives qu'offre le langage devenu instrument d'analyse et les contraintes du champ professionnel qui réglementent l'expression de la raison critique. Chez une personne écrivant un mémoire professionnel, ce qu'elle écrit ne dépend pas seulement de ce qu'elle est capable d'écrire, de sa maîtrise d'une technologie de l'intellect. Elle dépend aussi du contexte professionnel, de ce qu'il est prudent, stratégique, raisonnable d'écrire. L'expérience de B. nous confirme que le mémoire professionnel a ses propres enjeux et qu'ils ne sont pas nécessairement ceux de la mémoire collective que nous allons envisager.

E) La production d'une mémoire collective et d'un espace public

Dans le dispositif que fréquente B., une mémoire collective existe déjà. Elle se décline en « mémoire morte » (mémoire papier en bibliothèque), en « mémoire volatile » (qui s'active lors de chaque regroupement et disparaît ensuite) et en « mémoire vivante » (qui se reconfigure en permanence dans l'ENT).

L'exploitation d'une telle mémoire pourrait devenir la clef d'une « organisation apprenante », autrement dit d'une communauté d'expérience capable de nourrir une communauté d'apprentissage. Au cours de ce processus, les balises identifiées dans la première phase d'écriture (écrire pour comprendre) seraient probablement de bons repères pour organiser la navigation : quelles sont les institutions fréquentées ?, les missions négociées ?, comment telle personne a-t-elle pris place dans telle organisation ?, comment a-t-elle construit son tutorat ?, comment sa mission a-t-elle évolué ?, quelles investigations a-t-elle menée ?, comment a-t-elle conceptualisé telle notion ?…

S'il y avait un cahier des charges à écrire pour susciter un tel projet, il pourrait prendre la forme suivante : l'activité pédagogique envisagée ne concourra plus seulement à la production d'une mémoire individuelle. Les usagers participeront à la production d'une mémoire collective que la génération courante et les suivantes abonderont et exploiteront, à l'instar des précédentes. Le coût d'apprentissage pour utiliser l'ENT sera minime. Le dispositif offrira des modalités d'enseignement ouvertes. Un enseignant pourra conseiller à un étudiant tel ou tel parcours dans la mémoire collective qui prendra alors la forme d'une communauté d'expériences. Celle-ci sera suffisamment organisée et balisée pour servir de ressource aux étudiants et aux enseignants. Le travail de construction et d'exploitation de la mémoire collective sera intégré au processus de formation, autrement dit, il se réalisera sans que cela

entraîne une activité qui semblerait artificielle, inutile ou supplémentaire.

Indéniablement, le développement potentiel que laisse imaginer le dispositif de formation enquêté a l'allure d'une utopie. Pour l'instant, l'expérience de B. invite à mesurer la distance qui nous sépare d'un tel objectif. Nous pouvons néanmoins identifier les conditions de sa réalisation. L'évaluation devient alors assez singulière puisque nous cherchons à savoir comment la conception d'un dispositif se projette dans un usage futur. En l'état, l'enquête permet de repérer une difficulté et quelques usages de la mémoire collective.

Selon B., lui et ses collègues éprouvent de la difficulté à se dévoiler dans l'espace public : « le fait de mettre ton écriture à la vue de tout le monde y a des fois [...] Au début on n'ose pas trop et je sais bien que moi [...] je le faisais lire à une ou deux personnes. [...] le problème c'est que c'est du direct [...] on ne sais pas qui est derrière, qui visionne, qui fait quoi ». Mais quand B. se fait conseiller, il ajoute : « aujourd'hui je suis capable de le faire, mais avant je n'osais pas [...] aujourd'hui, je tape et j'envoie ». B. laisse entendre qu'en se confrontant à d'autres, l'étudiant prend conscience que les expériences privées ne sont pas aussi privées qu'il y paraît, que la confrontation renvoie le singulier, qui se croyait unique, au social (Bouveresse, 1987). B. suggère qu'il y a là un travail éducatif à mener.

Parlant de son propre apprentissage, il mentionne le rôle qu'ont joué des travaux non impliquant qui se sont exercés en sous-groupe et qui ont été favorables à la mise en confiance. En un sens, B. nous apprend comment faire. Il suggère que la production d'un espace public se fasse progressiveent. Il nous enseigne qu'une communauté d'apprentissage ne se forme pas spontanément, qu'elle résulte d'un apprentissage.

S'agissant des usages de la mémoire collective, B. explique qu'elle produit un effet d'émulation : « il y avait des collègues, au début, ils se laissaient un peu vivre [...] quand on voit les autres qui créent et qu'on arrive pas à décoller, ben on se dit qu'il faut y aller quoi. ». Quand je lui demande comment il circule parmi les contributions, il me réponds : « c'est par rapport à un certain type de personnes, la façon dont elles parlent quand on est en groupe, le mémoire qu'elles sont en train d'écrire ». En écoutant X, il constate que « ça correspond à ce qu'il pense et il se demande comment il l'a écrit. ». Il ajoute : « je me suis servi de ses documents pour les mettre dans les miens » et il pense que ses collègues font de même. Parlant d'un autre étudiant il dit : « il avait des idées qui ne me paraissaient pas trop mal quoi, il y avait une continuité, il partait de son enfance, tandis que moi je savais pas trop, bon à partir de là on prend la trame… ». Et puis il y a ceux qui ont une mission comparable à la sienne : « Je me suis inspiré d'A parce qu'il avait bien bossé sur l'environnement, et après sur D. et R. qui avaient un peu la même mission que moi ». Il m'explique qu'au début c'était pour comparer ses idées avec d'autres, que cela lui permettait de se dire « tiens j'ai oublié de parler de ça, il faut que je l'écrive ».

Mais quand je lui demande si ces emprunts ont été accompagnés de conversations, d'échanges ou de débats, la réponse est négative. Une des raisons tient certainement au fait qu'un bon nombre d'échanges se passent lors des regroupements, mais néanmoins, la circulation dans la mémoire collective semble s'effectuer secrètement, sans bruit, incognito.

Finalement, un constat s'impose : le dispositif de formation n'est pas assez performant pour susciter la production d'une réalité inédite et originale. Pour recueillir un corpus significatif, il faudrait disposer d'un environnement numérique favorisant la mutualisation de l'expérience. Une solution consisterait à envisager un ENT à double détente.

Dans la phase de nidification de l'action, L'ENT pourrait avoir pour fonction de produire une « mémoire vivante » et collective. Avec un outil de type Wiki[a], il devrait être possible d'aménager des espaces personnels en les structurant avec les balises qui ponctuent la première phase d'écriture. Chaque étudiant aurait ainsi la possibilité d'élaborer son espace personnel sachant que tous pourraient circuler dans la mémoire collective. Un tel dispositif devrait accroître l'efficience de la mémoire collective. Ce serait l'esquisse d'une mémoire intergénérationnelle et en même temps une ressource utile pour l'écriture du mémoire individuel.

Dans la phase de développement de l'action et de production du mémoire proprement dit, celui-ci s'écrirait avec une suite bureautique classique (ENT personnel). Quant à L'ENT collectif, comme c'est actuellement le cas, il permettrait la collecte et le stockage des documents successifs ainsi que le processus d'accompagnement et d'échange dans l'espace privé.

En guise de conclusion

Dans ce texte, en prenant appui sur un dispositif existant, j'ai cherché à dessiner les contours d'un dispositif de formation/recherche permettant d'enquêter sur l'émergence et le développement d'une communauté d'apprentissage dans un dispositif de formation intégrant un ENT. La communauté d'apprentissage est envisagée sous un angle précis : l'élaboration de mémoires professionnels individuels et d'une mémoire collective.

Quelques certitudes tout d'abord :

- lire un dispositif de formation comme une offre de signification permet de spécifier des zones de développement potentielles. En contrepoint, une analyse de l'activité est utile pour expliquer ce qu'il advient des significations quand des usagers utilisent le dispositif de formation ;

- un Environnement Numérique de Travail est un vecteur d'auto et d'interconfrontation ;

- pour analyser l'activité, une investigation effectuée en fin de formation, ayant comme support les traces laissées dans un environnement numérique de travail s'avère efficace pour produire un corpus complémentaire à celui qui est mémorisé dans le site de l'ENT ;

- « capitalisation et mutualisation de l'expérience », « espace public et privé de formation » sont des couplages organisateurs. Ils renvoient à des registres d'observables intéressants pour le chercheur, pour le praticien et pour l'usager ;

- S'agissant de l'interprétation du corpus, une démarche étayée sur la théorie des actes de langage, semble judicieuse. Elle invite à analyser un corpus en repérant ce qu'accomplit (performatif) l'interlocuteur : je conseille, je témoigne, j'informe, je me rend compte, je fais semblant, j'évoque.

Ceci dit, dans la perspective de nouvelles investigations, le dispositif actuel gagnerait à être amélioré sur plusieurs points. Il deviendrait alors un véritable dispositif de formation/recherche :

Il conviendrait tout d'abord d'améliorer l'ENT. Le couple dispositif de formation/ENT conditionne quantitativement et qualitativement la production d'un corpus significatif. Pour qu'il puisse être signifiant, il convient de disposer d'un ENT adapté. L'ENT actuellement associé au dispositif de formation enquêté ne favorise pas la mutualisation de l'expérience.

Il conviendrait ensuite d'améliorer le dispositif de formation lui-même en consolidant la relation qu'il entretient avec cet autre artefact qu'est l'écriture. Celle-ci gagnerait à être considérée et présentée comme un dispositif à part entière, associée à une des propriétés de l'artefact primaire : « il existe une activité intégratrice, le mémoire professionnel ».

Il conviendrait enfin d'améliorer la technique d'investigation. Peut-être faudrait-il filmer le déroulement de l'entretien. Cela permettrait de rendre visibles les manipulations, silences, mimiques… inhérentes à ce type d'enquête ; notamment quand le locuteur montre sur un écran, parle à voix basse ou interpelle la machine… D'autre part, le recueil de données pourrait être enrichi en prévoyant une auto-confrontation de l'interlocuteur avec certaines scènes significatives. Enfin, il s'est avéré qu'un entretien avec un étudiant judicieusement choisi est un point de départ intéressant pour identifier le réseau de relations qui s'instaure dans une communauté d'apprentissage. On dispose ainsi d'un fil directeur suggérant une série d'investigations possibles.

Bibliographie

Austin J.L.(1970). *Quand dire c'est faire*, Paris : Seuil

Astier Ph. (2003). Objectivation et subjectivité dans les activités d'ingénierie de formation in *Où en est l'Ingénierie de Formation*, Education Permanente N°157 (p.149-157). Coord. T.Ardouin

Bakhtine M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard

Barbier J.M (2003). La singularité de l'action : quelques outils d'analyse in *L'analyse de la singularité de l'action*, p.13-51, Paris : P.u.f

Bourdieu P.(1997). *Méditations pascaliennes,* Paris : Seuil

Bourdieu P.(2001). *Science de la science et réflexivité,* Paris, Raisons d'agir

Bouveresse J (1987). *Le mythe de l'intériorité*, Paris : Ed de Minuit

Clot.Y. (2002). De Vygotski à Léontiev via Bakhtine in *Avec Vygotski* (Dir Y.Clot), p.191-211, Paris : La Dispute

Clot Y. (2003). Analyse psychologique du travail et singularité de l'action, in *L'analyse de la singularité de l'action,* p.53-70, Paris : P.u.f

Dubar.C. Demazière D. (1997). *Analyser les entretiens biographiques, l'exemple des récits d'insertion,* Paris : Nathan.

Goody J (1979). *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris : Ed.de Minuit

Habermas J. (1987a) *Logique des sciences sociales et autres essais*, Paris : P.u.f

Habermas J. (1987b) *Théorie de l'agir communicationnel, t.1: Rationalité de l'agir et rationalité de la société, t.2: Pour une critique de la raison fonctionnaliste*, Paris : Fayard

Leclercq G. (2002) *Le prescripteur, l'usager et le pédagogue, lire l'agir éducatif,* Paris-Bruxelles, L'Harmattan-Contradiction

Leclercq G. (2003 1) Développer et interpréter les dispositifs de formation (p.501-526) In *Revue des sciences de l'éducation*, Vol.29, Num.2, Montréal.

Leclercq G. (2003 2) Former et se former à l'ingénierie de formation, in *Où en est l'Ingénierie de Formation*, Education Permanente N°157 (p.149-157). Coord. T.Ardouin

Leclercq G (2003 3) Les différents usages de l'activité d'ingénierie de formation (p.149-162), in *Savoirs* N°2, Paris : L'Harmattan

Renaud Ph (1987). Max Weber et les dilemmes de la raison moderne, Paris : P.u.f

Ricoeur P : *Soi même comme un autre*, Seuil, 1990

Searle J.R.(1972). *Les actes de langage*, Paris : Hermann

Varela F.(2004). *Quel savoir pour l'éthique ? Action, sagesse et cognition.* Paris : La découverte

Vermersch P. (2003). Approche du singulier, in *L'analyse de la singularité de l'action*, p.239-256, Paris : P.u.f

Vermersch P. (1994). *L'entretien d'explicitation*, Paris, ESF

Vermersch P. (1997) et Murel P. (eds) *Pratiques de l'entretien d'explicitation*, Paris, ESF

Vygotski L.S (1997) *Pensée et langage,* Paris : La Dispute

Wittgenstein L.(1954). *Philosophical Investigations*, Oxford: Basil Blackwell

Wittgenstein L. (1987) *De la certitude*, Paris : Gallimard

Notes

1 L’environnement a été conçu par S.Rhétoré, ingénieur de recherche à l’université des sciences et technologie de Lille.

2 Un formateur de CFA, titulaire d’un CAP et sortant d’un jury de soutenance qui venait de lui attribuer une licence, me disait tout le plaisir qu’il avait pris à écrire. Il m’expliquait qu’une fois les phrases faîtes, il est possible de les déconstruire, de les faire travailler. Ce qui n’est pas envisageable, ajoutait-il, avec le papier peint qu’on vient de poser.

3 Un wiki est un site web dynamique dont tout visiteur peut modifier les pages à volonté. Il permet de structurer l’information pour permettre d'y naviguer commodément. Il réalise une synthèse des forums Usenet, des FAQ et du Web en une seule application intégrée et hypertextuelle.