

La survie sociale d'une innovation

Nicolas GUICHON

Université Lumière Lyon 2

Résumé : *La sociologie des usages permet d'étudier de quelle façon un groupe de personnes s'approprie un objet technologique. Elle peut aussi contribuer à une évaluation intermédiaire entre deux phases clés d'une recherche-action. L'analyse des significations qu'apprenants et enseignants construisent dans la situation pédagogique autour de l'innovation donne l'occasion d'apprécier quelles conditions doivent être mises en place pour qu'un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé puisse s'institutionnaliser. Cet article propose en particulier de repérer des régularités et des contradictions dans le discours des formateurs confrontés à un dispositif nouveau afin de pouvoir l'ajuster pour le rendre efficace.*

- 1. Introduction
- 2. Le modelage symbolique et social de la technologie
- 3. Apprentissage médiatisé et usages enseignants
- 4. Appropriation et mise en projet
- 5. Un continuum d'attitudes professionnelles
- 6. La logique de l'appropriation
- 7. Conclusion
- Annexe
- Références

1. Introduction

Au terme d'un cycle complet d'une recherche contextualisée, en l'occurrence la conception d'un dispositif d'apprentissage médiatisé et son exploitation pédagogique, vient le moment de son évaluation. Il est alors possible d'apprécier l'innovation en termes d'impact sur l'institution, d'efficacité, d'adéquation aux besoins, voire d'accroissement de la motivation. Une autre voie, que nous allons explorer dans cet article, consiste à dévoiler les significations construites par les utilisateurs autour d'un nouveau dispositif d'apprentissage.

La traduction symbolique constitue, selon Cros ([Cros01] : 60), la condition de la survie sociale d'une innovation. En effet, bien des dispositifs multimédias ne trouvent pas leur véritable place parce que l'enseignant est tout bonnement évacué de la situation d'apprentissage ou bien que celle-ci lui impose un réseau de contraintes techniques et pédagogiques qui lui demandent une adaptation coûteuse. Il est dès lors possible de faire l'hypothèse que l'enseignant-tuteur pourrait, au même titre que l'apprenant, être envisagé

comme un usager, c'est-à-dire comme quelqu'un qui va être amené à utiliser de manière répétée un outil qu'il n'a pas conçu lui-même. Après la multiplication d'études sur les usages qui se sont principalement focalisées sur l'adoption ou le rejet des TICE, Bélisle et al [BelisleEtAl04] avancent que le temps semble désormais venu de voir comment, au-delà du simple cadre technologique, les enseignants-tuteurs s'approprient les outils à travers une tâche médiatisée.

Dans un premier temps, la notion d'usage sera définie et nous verrons de quelle façon elle peut contribuer à modeler la conception d'une innovation. Puis, une étude d'usages auprès d'enseignants-tuteurs confrontés à une situation d'apprentissage médiatisée donnera l'occasion de mettre au jour le réseau de significations construit pour s'approprier l'innovation.

2. Le modelage symbolique et social de la technologie

Selon la perspective socioconstructiviste, une innovation est "un construit social" modelé par les différentes classes d'usagers qui vont l'interpréter de manière différente, voire concurrente ([Vedel94] : 15-21). Ainsi, ce n'est plus la technologie qui impose mais l'utilisateur qui dispose. En effet, au-delà des sophistications techniques et de son adéquation à une demande initiale de formation, un dispositif nouveau sera adopté à la condition que les usagers reconnaissent son efficacité dans le domaine de l'apprentissage. En somme, l'utilisation devient usage quand les deux classes d'usagers (apprenants et enseignants-tuteurs) investissent la situation pédagogique de significations. Nous allons, dans un premier temps, aborder la question des significations des usages avant de voir comment les usagers peuvent contribuer à la coproduction d'une innovation.

2.1. Les significations des usages

Pour Bruner ([Bruner91] : 81), la signification est "*un phénomène culturellement médiatisé, qui dépend de l'existence préalable d'un système symbolique partagé par les membres d'une communauté*". Contrairement au sens qui est construit par chacun, une signification est acquise ou transmise et ne peut émerger qu'après avoir été adoptée par un groupe de personnes. Il est dès lors possible de dire que la signification est le contrat de sens qui donne son unité à une communauté. Les situations de formation dépendent de ce contrat initial (explicite ou non) qui détermine le rôle et les attentes de chacun, mais qui ménage aussi des interprétations et des ajustements. Barbier ([Barbier00] : 78-81) définit les situations d'enseignement "*comme un espace caractérisé par une intention de mise à disposition de savoirs en vue de leur appropriation*" ; toujours pour cet auteur, "*c'est l'essentiel de l'activité de l'enseignant qui peut être analysé en termes d'offre de signification*".

Il semble que l'association "signification des usages" soit apparue assez récemment à la faveur de l'émergence des TIC dans le champ de l'enseignement. Chambat [Chambat94] définit la notion d'usage comme une combinaison de pratiques de communication et de représentations qui leur sont associées. Selon cet auteur, travailler sur les usages revient à mettre en perspective le statut de la technique, le statut des objets et le statut des pratiques. Dans le domaine éducatif, l'intégration des TICE ne peut se résumer à la substitution d'un moyen par un autre, mais entraîne forcément un aménagement de l'espace et du temps d'apprentissage

ainsi qu'une modification des interactions pédagogiques. Au-delà de la réorganisation du dispositif, l'enseignant va également être amené à articuler un discours d'accompagnement pour caractériser la nouvelle situation pédagogique et lui donner sens. Ce n'est donc pas de l'adoption d'une technologie donnée qu'il s'agit, mais de l'adaptation de celle-ci à des besoins spécifiques dans des situations déterminées. À travers les pratiques et les discours des enseignants confrontés à la situation d'apprentissage médiatisé, l'usage est donc ce qui va modeler la technologie, l'ajuster, la détourner, la rendre propre à l'apprentissage.

2.2. Les usagers coproducteurs de l'apprentissage médiatisé

Le modelage par l'usage est ce qui a conduit Vedel ([Vedel94] : 15) à parler d'une "*technologie molle*" qui permettrait de prendre en compte les usages non seulement pendant la phase de production, mais aussi pendant la phase de diffusion. Selon l'approche préconisée par Vedel, l'usage résulte d'un processus d'adoption ou de rejet qui se construit lors de l'interaction prolongée de l'apprenant et de l'offre pédagogique médiatisée. Cette dernière ne constitue véritablement un usage qu'après une utilisation répétée, une fois qu'elle a fait la preuve de son adéquation à un besoin de formation et qu'elle est perçue comme cohérente avec l'ensemble du dispositif. Par le biais d'observations ou de programmes de traçage, le rapport d'usage évaluera, parmi l'éventail des fonctionnalités, des modalités et des cheminements prévus par les concepteurs, ce qui est réellement utilisé, sous-employé ou délaissé par les apprenants. Cette évaluation par l'usage possède deux avantages : elle fournit aux concepteurs des indications précieuses pour affiner l'outil et rendre la technologie aussi transparente que possible pour les usagers. Cette transparence technologique permet, en retour, de mettre l'accent sur le contenu pédagogique et de replacer les interactions humaines au premier plan. L'évaluation des usages est donc un levier possible pour corriger les erreurs du cahier des charges et adapter la technologie aux usages et non l'inverse. Cela implique d'associer les futurs usagers au processus de conception et revient à leur donner le statut de coproducteurs de l'apprentissage médiatisé.

Il est désormais courant de comparer les intentions des concepteurs (usages prescrits) avec ce qui se passe réellement lors de l'utilisation (usages réels), et plusieurs auteurs se sont emparés de cette notion pour enrichir leur réflexion sur la conception de produits d'apprentissage médiatisé. Davallon et Le Marec [DavallonLemarec00] qui se sont intéressés aux usages entourant les cédéroms de musées, rappellent que l'usage constitue "*la mise en culture de l'utilisation de l'objet*". Dans la situation de formation, il semble que cette mise en culture soit le fruit d'un aller-retour entre le faire faire et le faire, entre le prescrit et le réel. La figure ci-dessous résume les tensions émergeant de la situation d'apprentissage médiatisé.

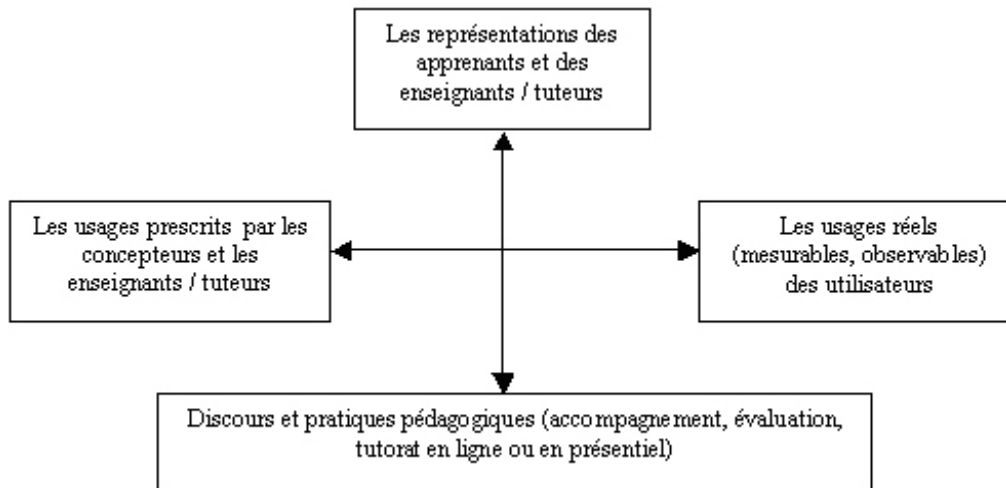


Figure 1 - Les tensions du dispositif.

Nous faisons l'hypothèse que l'innovation sera d'autant mieux appropriée par les acteurs au sein du macro-dispositif qu'il y a cohérence entre :

- la logique interne prévue lors de la conception du dispositif ;
- l'accompagnement, la mise en route, l'articulation avec le cours / tutorat et l'évaluation, en bref, tous les aspects qui concernent la pédagogie ;
- et les usages réels des apprenants.

3. Apprentissage médiatisé et usages enseignants

Dans la section suivante, nous allons profiter de la présentation succincte de *Virtual Cabinet* [1], le site qui résulte d'une recherche que nous avons menée à l'université de Lyon 2, pour formaliser la notion de micro-dispositif comme ressource investie par les protagonistes de la situation d'apprentissage. Puis nous étudierons les discours des enseignants-tuteurs qui ont participé à la phase de mise en place pédagogique de ce micro-dispositif d'apprentissage médiatisé.

3.1. Un micro-dispositif d'apprentissage médiatisé

Virtual Cabinet est un site qui propose aux étudiants inscrits au Centre de Langues de Lyon 2 de jouer le rôle de conseillers de cinq ministres du gouvernement britannique. Après avoir consulté trois documents traitant du même sujet (un reportage vidéo de la BBC, une interview et une conversation) concernant une question actuelle de civilisation britannique et avoir effectué, selon les besoins, des tâches de compréhension, les apprenants sont amenés à rédiger en ligne une note de synthèse qu'ils envoient à leur enseignant-tuteur pour assister le ministre dans sa prise de décision.

Parce qu'il est conçu pour s'inscrire dans le temps et dans un projet d'apprentissage (le développement de la compréhension de l'oral), au même titre par exemple que des ateliers de conversation, *Virtual Cabinet* veut constituer un usage par opposition à l'utilisation "mosaïque" de ressources qui est souvent l'apanage de l'enseignement instrumenté

[Brodin02]. C'est pourquoi nous proposons de désigner ce site par le vocable de micro-dispositif. En effet, bien qu'elle ne réponde qu'à une partie des besoins de formation, l'offre pédagogique proposée engage l'apprenant dans un processus d'apprentissage allant au-delà d'une utilisation ponctuelle ou superficielle. À la différence de la ressource brute [DemaiziereAchard03], le micro-dispositif fonde son usage à la faveur de la médiation pédagogique et fournit l'occasion à l'apprenant de se situer par rapport à la compétence tout au long du processus. À cet effet, il comporte un accompagnement individualisé (la note de synthèse est envoyée à un enseignant-tuteur de référence), progressif quant aux critères d'évaluation et à la longueur de la production, et contractuel (trois synthèses au moins seront envoyées et l'évaluation finale sera sur le même format).

À la rentrée universitaire de 2003, *Virtual Cabinet* a été proposé aux étudiants de deuxième année inscrits au Centre de Langues. Huit enseignants-tuteurs ont souhaité l'utiliser dans le cadre d'un module d'autoformation guidée.

En utilisant les outils fournis par l'ethnométhodologie (enquêtes par entretiens et analyse de contenu), nous proposons de voir comment les enseignants-tuteurs envisagés comme des usagers au même titre que les apprenants donnent du sens à leur action à travers leurs discours.

3.2. Les enseignants-tuteurs comme usagers

À la différence de la plupart des apprenants, les enseignants-tuteurs possèdent une expertise concernant l'apprentissage qui fait partie intégrante de leur identité. A une exception près, les enseignants qui ont fait partie de la mise en place expérimentale de *Virtual Cabinet* travaillent dans une logique d'autoformation depuis plusieurs années et se sont dotés d'une culture concernant les TICE. Toutefois, l'introduction d'un dispositif nouveau peut être ressentie de diverses manières et peut créer des déséquilibres en comprenant, par exemple, une redéfinition des savoir-faire ou de l'identité personnelle et professionnelle. S'intéresser à l'appropriation d'un dispositif par les enseignants revient à débusquer les contradictions qui peuvent apparaître entre les représentations sociales que chacun développe par rapport à son métier et ses pratiques, ou du moins, le discours qu'il a sur ses pratiques.

3.3. Le discours sur les TICE

L'analyse des discours des enseignants-tuteurs interviewés à la suite de l'utilisation pédagogique de *Virtual Cabinet* donne l'occasion de déceler un certain nombre de postures vis-à-vis des TICE. Les modalisations, c'est-à-dire ce que chaque énonciateur révèle de lui-même à travers ses choix de déontiques (falloir, devoir...), d'adjectifs, de substantifs, et de verbes, peuvent donner une idée de la gamme des attitudes possibles. Nous présentons en annexe des extraits de discours prélevés dans les entretiens des formateurs que nous résumons d'un adjectif forcément réducteur. Nous proposons de rassembler les différentes postures dans trois groupes plus larges qui vont de l'immobilisation à la prescription, en passant par la réticence.

Immobilisation (dominés, subjugués, hésitants)

Ces enseignants-tuteurs avouent leur impuissance devant la machine et la nécessité de

recourir à un spécialiste pour que "ça" fonctionne. Clairement, la technologie est perçue comme une intrusion dans le fait pédagogique, un événement qui crée un déséquilibre difficile à normaliser, et dont l'étrangeté continue de subjuguier. Une tentative de rationalisation commence à se faire jour pour certains d'entre eux qui énumèrent de quelle façon ils ont commencé à circonscrire la chose ("je sais, je sais...") pour l'apprivoiser.

Réticence (méfiants, résignés, cyniques)

Le second groupe pose le problème des TICE en termes d'investissement. Celui-ci peut se faire aux dépens de l'enseignant-tuteur ("on n'a plus besoin de moi"), contre son gré ("obligé" mais "pas ravi"), ou avec la certitude qu'il ne va pas rapporter les gains attendus (et finir "sur une étagère"). La question dans les trois cas est de savoir ce qu'il est raisonnable de concéder professionnellement pour que la participation soit rentable à moindres frais.

Prudence (critiques et pragmatiques)

Pour cette troisième catégorie, le contenu est plus important que le contenant. Une analyse poussée leur a permis de se construire un avis résolu. Le danger d'un retour au comportement à la faveur de l'utilisation des TICE est clairement dénoncé ("des régressions pédagogiques et didactiques ahurissantes"). Ces pionniers revenus des promesses initiales de la technologie ont rangé les TICE à leur place d'outils dans la panoplie professionnelle et prescrivent désormais ("il faut", "il faut") une utilisation pertinente et réfléchie.

Il semble important de souligner que ces propositions ne cherchent pas à figer les enseignants-tuteurs dans des postures immuables. Toute innovation introduit des adaptations plus ou moins longues à négocier. Ceci est d'autant plus vrai que l'utilisation des TICE se fait, ici, dans le contexte de l'autoformation guidée qui introduit elle-même un repositionnement professionnel.

4. Appropriation et mise en projet

L'appropriation constitue un élément fondamental de l'usage. Au-delà de la construction d'une panoplie de schèmes d'actions, l'appropriation implique également une "*mise en jeu de l'identité personnelle et de l'identité sociale des individus*" [Jouet00]. D'autre part, l'appropriation est un processus et, en tant que tel, nécessite du temps pour que se façonnent les usages, en ébranlant les résistances initiales et en modifiant peu à peu les habitudes. Quatre moments se succèdent dans ce processus : adoption, découverte, apprentissage et banalisation, un cycle qui va dissoudre l'innovation [Jouet00] avant de pouvoir réellement constituer un objet d'apprentissage. Enfin, l'appropriation culmine lorsque le sujet est à même d'inscrire l'objet dans un projet [DavallonLemarec00]. Les entretiens nous ont permis de révéler comment chacun des huit enseignants-tuteurs se sont approprié *Virtual Cabinet*. En observant de quelle façon chacun d'eux met en cohérence son action pédagogique avec son profil d'utilisateur, il est possible de repérer quatre profils qui se dessinent en écho avec les postures présentées dans la section précédente.

Le profil décontenancé

Les "décontenancés" ont préféré déléguer la séance d'initiation, la présentation de *Virtual*

Cabinet aux étudiants, aux techniciens du Centre de Langues comme pour signifier qu'ils ne maîtrisent pas l'ensemble de la situation. Cet effacement s'explique davantage par un malaise face à la technologie que du fait d'une dissidence idéologique. Même si le site est apprécié pour la variété qu'il semble introduire, il disparaît en quelque sorte derrière la machine. Celle-ci fait écran, fausse les rapports en interférant dans la relation pédagogique. La prescription de base (trois synthèses à effectuer pendant le semestre) est rapidement abandonnée car elle paraît trop exigeante pour des étudiants. Ce profil fait écho au profil sidéré de certains lecteurs de réseau ([SouchierJeanneret03] : 154) qui, tellement absorbés par l'objet et par l'activité, ne parviennent pas à définir de stratégie appropriée.

Le profil suiviste

Dans ce cas, ce n'est pas la technique qui fait obstacle à l'appropriation, mais plutôt la représentation de ce type d'outils pour l'apprentissage des langues en termes d'efficacité, de pertinence et d'adaptation aux besoins ou aux intérêts des apprenants. Les enseignants-tuteurs qui sont dans cette catégorie n'investissent pas le dispositif mais se conforment aux prescriptions de départ. L'accompagnement semble limité, une sorte de service minimum qu'il est moins coûteux de mettre en place que la remise en cause de ce qu'ils perçoivent comme un gadget ou comme un outil trop élaboré pour le public visé.

Le profil volontariste

Bien qu'exprimant des réticences ou même une certaine méfiance par rapport aux TICE, les volontaristes mettent le site en projet, c'est-à-dire qu'ils imposent un certain nombre d'exigences (dates butoirs, thèmes...), proposent des outils pour contextualiser la tâche et créent des passerelles avec leurs cours. Ce cadrage pourrait correspondre à une manière de domestiquer la technologie, de rassurer les apprenants, et aussi eux-mêmes par la même occasion.

Le profil expert

Les experts ont pris le temps d'analyser le site avec soin et de voir comment ils allaient l'intégrer à leur pédagogie. Leur connaissance des TICE leur permet d'avoir des attentes raisonnables par rapport à l'outil qu'ils savent ne jamais être une réponse suffisante à un besoin de formation. Ils améliorent le dispositif en s'affranchissant des prescriptions et en s'investissant dans leurs fonctions de guidage et d'accompagnement. Ils sont surtout intéressés par les TICE dès lors que celles-ci peuvent apporter une valeur ajoutée à l'apprentissage. Leur attitude positive peut également jouer un rôle d'entraînement au sein d'une équipe et provoquer l'adoption d'un outil.

5. Un continuum d'attitudes professionnelles

En résumant les propositions de la section précédente, il est possible de dessiner un continuum de profils d'utilisateurs inspiré des propositions de Forest, Mallein et Panisset [ForestMallein99] :

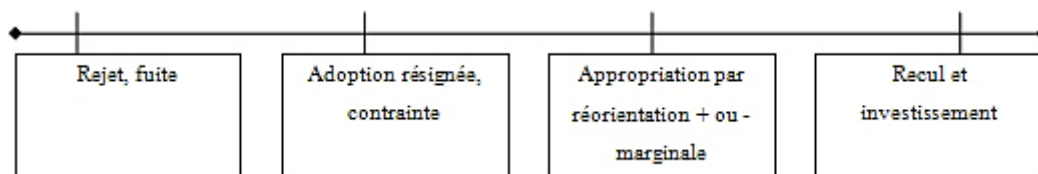


Figure 2 - Attitudes des enseignants-tuteurs usagers.

Le continuum permet de souligner que les enseignants-tuteurs se dotent peu à peu d'une représentation fonctionnelle de leur rôle à partir de la réflexion qu'ils mettent en place par rapport à leur métier et aux outils à leur disposition. Ainsi, l'un d'eux compare les TICE à un marteau : "C'est très utile un marteau, mais, si on ne sait pas s'en servir, on se met un clou dans le doigt. Si on n'a pas réfléchi aux spécificités des TICE, on risque de s'en servir d'une manière contreproductive". Dans une certaine mesure, l'utilisation des TICE requiert de parvenir à une redéfinition du métier d'enseignant, voire de négocier le passage du paradigme d'enseignement à celui d'apprentissage [Tardif98]. Le recours au continuum signale le caractère nécessairement transitoire de ces catégories. Un usager peut développer différentes attitudes, différentes relations aux TICE sur une période longue et non pas rester figé dans une posture ([Perriault89] : 213).

Les attitudes de rejet ou de suivisme peuvent signaler un manque d'adéquation entre les besoins perçus et l'objet d'apprentissage ou révéler des dysfonctionnements au sein de l'équipe pédagogique. Mais ces attitudes sont également à mettre sur le compte du statut professionnel. En effet, à une exception près, les enseignants-tuteurs qui rentrent dans les catégories "décontenancés" et "suivistes" sont nouvellement arrivés dans la structure et / ou ont un statut précaire, ce qui peut légitimement expliquer qu'ils s'investissent peu dans le dispositif bien qu'ils aient souhaité en faire partie. Il est d'autre part probable que cette résistance au changement soit finalement plus difficile à ébranler auprès des suivistes qui font montre d'une opposition au contenu qu'auprès des décontenancés qui se heurtent surtout à l'aspect technique. Dans un cas, il s'agit d'explicitier l'intérêt de la démarche pédagogique et de son potentiel pour l'apprentissage ; dans l'autre, une formation plus adéquate peut contribuer à dédramatiser le dispositif et le rendre plus performant du point de vue ergonomique.

D'autre part, il est intéressant de voir comment les volontaristes orientent le dispositif : encadrement (fiches découvertes), exigences (thèmes imposés et dates butoirs) réinvestissements (débat, rétroactions en cours, travaux de groupes), ouvertures (sur d'autres sites ou sur d'autres tâches). L'action pédagogique qu'ils déploient témoigne de leur souhait de donner du sens à un dispositif forcément perfectible. Les appropriations, même marginales, sont susceptibles de créer un effet d'entraînement et, pour cette raison, méritent d'être valorisées.

Enfin, il convient de dire que les experts ne se confondent pas avec les enthousiastes, une catégorie absente de notre continuum. Notons d'ailleurs que si la technophilie peut s'avérer dynamisante dans un premier temps, elle risque de générer des attentes exagérées par rapport à un dispositif donné. Nous choisissons de placer les experts à l'extrémité du continuum car les membres de cette dernière catégorie semblent avoir engagé un travail de distanciation par rapport à la technologie et à ses effets supposés. Leurs discours ne révèlent ni crainte, ni résignation, ni cynisme, mais une réflexion construite dans l'action. Ce recul a permis aux

enseignants d'incorporer la déstabilisation entraînée par l'utilisation des TICE afin de mettre en place des outils d'analyse, des "modèles mentaux", leur permettant de modifier leurs conceptions initiales. Les experts ont transformé leurs pratiques professionnelles en une recherche-action constante et sont, pour cette raison, des alliés précieux pour introduire une innovation dans une institution.

6. La logique de l'appropriation

Perriault a montré dans son ouvrage [Perriault89] qu'un usage dominant finissait par imposer sa logique sur le long terme parmi un éventail de possibilités. Cette logique consacre-t-elle une certaine inertie en prescrivant une utilisation *a minima*, la réalité pédagogique et son lot de lenteur, de résistance et de cynisme rattrapant le volontarisme ? De la même façon, n'y a-t-il pas la tentation de façonner un usager moyen à la mesure duquel un dispositif sera évalué comme étant ou non satisfaisant, permettant par la même occasion de justifier des changements ? Bélisle et al. [BelisleEtAl04] montrent de façon convaincante que la tentation est grande de recourir aux études d'usages pour légitimer des investissements ou pour imposer des pratiques dites innovantes. Il est cependant difficile de nier que la perpétuation d'un dispositif met en jeu d'autres facteurs (financiers, techniques et humains) dépassant la seule question de la survie sociale d'une innovation.

Cette enquête souligne, en tout cas, que le dispositif n'est viable qu'à la condition qu'un équilibre entre des tensions potentiellement contradictoires soit atteint : qu'à la motivation pour apprendre avec le concours des TICE corresponde une reconnaissance de leur potentiel par des enseignants-tuteurs ; que l'autonomie qu'elles permettent coïncide avec une marge de liberté soigneusement ménagée ; que l'efficacité soit reconnue de part et d'autre et légitimée par des pratiques évaluatives ; que leur utilisation se fasse en adéquation avec un projet personnel d'apprentissage qui puisse lui-même s'articuler avec un projet d'enseignement.

Les usages n'apparaissent pas *ex nihilo* mais suite à une série d'ajustements qui ne doivent que peu à l'accommodation des utilisateurs à la technique, mais dépendent en grande partie du sens qui est accordé à l'apprentissage et de la mise en projet qui en découle. Certes, tant que les usages concernant l'apprentissage médiatisé ne se seront pas stabilisés, tant que la technologie nimbera l'apprentissage d'une aura techniciste, suffisante pour en cautionner à elle seule l'efficacité, il est à craindre que les TICE continueront à produire illusions et incantations. Pour éviter ces deux écueils, la technologie gagnerait à être désenchantée comme le préconisent Perriault [Perriault89] et Jouet [Jouet00], et ceci ne semble pouvoir se faire qu'à la faveur de son appropriation. Nous avons vu que pour l'enseignant-tuteur cette appropriation se fait peu à peu, à mesure que les outils sont investis de significations et qu'une maîtrise technique et professionnelle se développe. Associer les futurs usagers tout au long de la conception d'un dispositif, modeler la technologie par la prise en compte de leurs pratiques réelles et de leurs discours, accompagner l'appropriation en créant une connivence autour d'un objet choisi pour son potentiel d'apprentissage, telles semblent être les conditions de la coproduction d'une innovation dont les chances de survie ne dépendent pas des seuls efforts consentis, mais de l'investissement social et symbolique d'une communauté.

7. Conclusion

L'analyse des usages des enseignants semble constituer une piste prometteuse au moment de faire évoluer un dispositif d'apprentissage médiatisé. Comme le soulignent Paquelin et Choplin ([PaquelinChoplin03] : 173), "*la pertinence de celui-ci doit être constamment maintenue afin que son efficacité perdure*". Il ne s'agit cependant pas de transformer les enseignants en promoteurs d'un dispositif quelconque, mais de voir comment leur expertise professionnelle leur permet de déployer un réseau de significations inscrites dans la pratique pour réguler l'activité d'apprentissage.

La boucle de rétroaction, terminant la première phase de conception et inaugurant celle de consolidation, ne peut que s'enrichir de la prise en compte des usages, des écarts, contradictions et interprétations entre discours d'accompagnement et utilisations réelles, afin que puissent se mettre en place des corrections pour que l'innovation soit la plus appropriée au contexte, aux besoins et aux attentes des apprenants.

Parce qu'il se veut modeste et qu'il procède par ajustements successifs (c'est aussi une des propriétés de la recherche contextualisée), un micro-dispositif qui prend en compte les usages peut favoriser le développement d'une culture de l'innovation dans un lieu de formation et initier un changement doux (*teacher-friendly*) des pratiques professionnelles.

L'entrée des TICE par le micro-dispositif permet de concevoir l'outil comme une réponse à des besoins au service d'une pédagogie, et non pas la nécessité impérieuse de se mettre à la technologie "pour ne pas être dépassé".

Références

Les liens externes étaient valides à la date de publication.

Bibliographie

[Barbier00]

Barbier, J.-M. (2000). "Rapport établi, sens construit, signification donnée". In Barbier, J.-M. & Galatanu, O. (dir.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF. pp. 61-86.

[BelisleEtAl04]

Bélisle, C. *et al.* (2004). "Étudier les usages pédagogiques des TICE : une pratique de recherche ou / et de légitimation ?". *Éducation Permanente*, n° 159. pp. 139-164.

[Brodin02]

Brodin, E. (2002). "Innovation, instrumentation technologique de l'apprentissage des langues : des schèmes d'action aux modèles de pratiques émergentes". *Alsic*, vol. 5, 2. pp. 149-181. Consulté en avril 2003. http://alsic.u-strasbg.fr/Num09/brodin/alsic_n09-rec3.htm

[Bruner91]

Bruner, J. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Georg Eshel.

[Chambat94]

Chambat, P. (1994). "Usages des technologies de l'information et de la communication : évolution des problématiques". *Technologies de l'Information et Société*, vol. 6, 3. pp. 249-270.

[Cros01]

Cros, F. (2001). *L'innovation scolaire*. Paris : INRP.

[DavallonLemarec00]

Davallon, J. & Le Marec, J. (2000). "L'usage en son contexte - Sur les usages des interactifs et des cédéroms des musées". *Réseaux*, n°101. pp. 173-195.

[DemaiziereAchard03]

Demaizière, F. & Achard-Bayle, G. (2003). "Gérer l'interface entre ingénierie, didactique, pédagogie et dispositifs ouverts". *Alsic*, vol. 6, 1. pp. 151-173. Consulté en janvier 2004. http://alsic.u-strasbg.fr/Num10/demaiziere/alsic_n10-rec3.htm

[ForestMallein99]

Forest, F., Mallein, P., & Panisset, J. (1999). "Profils d'utilisateurs et significations d'usage des sites documentaires sur Internet". *Bulletin des bibliothèques de France*. Dossier : Lectures électroniques. Paris, t. 44, n° 5. pp. 52-58. Consulté en février 2004. http://bbf.enssib.fr/bbf/html/1999_44_5/1999-5-p52-forest.xml.asp

[Guichon04]

Guichon, N. (2004). "Compréhension de l'oral et apprentissage médiatisé, l'exemple de *Virtual Cabinet*". *Les Cahiers de l'APLIUT*, Vol. XXIII, n°1. pp. 67-76.

[Jouet00]

Jouet, J. (2000). "Retour critique sur la sociologie des usages". *Réseaux*, n°100. pp. 487-521.

[PaquelinChoplin03]

Paquelin, D. & Choplin, H. (2003). "Du prescrit au vécu : l'enjeu des régulations". In Albero, B. (dir.). *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès Science. pp. 167-183.

[Perriault89]

Perriault, J. (1989). *La logique de l'usage*. Paris : Flammarion.

[SouchierJeanneret03]

Souchier, E., Jeanneret, Y. & Le Marec, J. (dir.), (2003). *Lire, écrire, réécrire*. Paris : Bibliothèque Centre Pompidou.

[Tardif98]

Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'Information*. Paris : ESF.

[Vedel94]

Vedel, T. (1994). "Sociologie des innovations technologiques et usagers : introduction à une socio-politique des usages". In Vitalis, A. (dir.). *Médias et nouvelles technologies : pour une socio-politique des usages*. Rennes : Éditions Apogée. pp. 13-34.

Annexe

Postures	Discours
Pragmatique	"Il faud , si on veut que les choses changent dans l'utilisation du MM, il faud qu'on se demande à quoi ça va servir dans la classe, je pense..." (Formateur 2)
Critique	"En soi les TICE ne révolutionnent rien, voire peuvent produire des régressions didactiques, pédagogiques ahurissantes . Beaucoup de choses qui sont sur des cédéroms ou sur Internet, pédagogiquement, c'est nul , c'est de la répétition, c'est de la reproduction, ça n'a aucun intérêt (...), mais c'est habillé par une aura technologique, techniciste et on fait passer la modernité, dans un habillage moderne, on fait passer des choses complètement ringardes du point de vue de l'apprentissage." (Formateur 2)
Cynique	"Si on renouvelle pas la chose dans deux ans, ça sera sur une étagère voilà donc et puis après il faut se donner les moyens pour faire que ça continue à vivre (...) Oui enfin je connais pas non plus les technicalities du machin ." (Formateur 3)
Résigné	"On utilise les TICE mais on n'est pas ravi non plus, on est obligé, mais sans plus".(Formateur 6)
Méfiant	"Je pense que pour l'enseignant ça change quelque chose aussi parce qu'on se sent beaucoup plus mis de côté (rires)...enfin, voilà, on est, je sais que quand j'ai accompagné les étudiants en salle multimédia par exemple, ils avaient pas besoin de moi . Enfin, j'étais là mais je servais, je servais pas à grand chose finalement. Donc, c'est vrai que ils sont beaucoup plus autonomes, c'est le mot. Et beaucoup plus indépendants. Ils ont moins besoin de nous en fait et ça surtout pour ceux qui ont un bon niveau, c'est une très bonne chose. Je pense que les étudiants aussi ils sont, ils sont fiers d'eux-mêmes après avoir travaillé sur Virtual Cabinet par ce qu'ils se disent "oh là c'est quand même dur et je suis arrivé à faire quelque chose quand même ". (Formateur 4)
Hésitant	"Ah, je suis nul , nul, nul, nul, nul ! je sais envoyer des emails, je sais les recevoir, je sais bousiller l'ordinateur, je sais faire appel à la hot line, je sais surfer un peu sur le Web, mais c'est à peu près tout, tout le reste c'est vraiment une forêt vierge donc j'ai peur, j'hésite à me lancer". (Formateur 1)
Subjugué	"Une fois qu'ils ont digéré l'idée de cette sorte de travail, je pense qu'ils ontils apprécient. Moi, je pense que c'est toujours, c'est assez nouveau, encore, donc ça prend du temps pour que ça devienne, je peux pas utiliser le mot 'normal', mais que ça devienne pas aussi étrange que ça . Mais je pense que ça commence." (Formateur 5)
Dominé	"On a résolu [le problème technique] ...j'ai crié à l'aide ...'aidez-moi !' Je suis allée demander Thomas [le technicien] pour résoudre ça." (Formateur 5)

Tableau 1 - Postures et discours des enseignants-tuteurs.

Notes

[1] cf. [Guichon04] pour une description plus détaillée du site.

À propos de l'auteur

Nicolas GUICHON est enseignant au Centre de Langues de Lyon 2. Il a piloté le projet *Virtual Cabinet*, un site d'apprentissage de l'anglais, et il est chargé de mission sur les TICE. Ses recherches portent sur la compréhension de l'anglais oral et l'apprentissage médiatisé.

Courriel : nguichon@club-internet.fr

Adresse : Université Lumière, 5, avenue Pierre Mendès-France, 69676 Bron Cedex, France.

Référence de l'article :

Guichon N. (2004). "La survie sociale d'une innovation". *Apprentissage des langues et systèmes d'information et de communication (ALSIC)*, vol. 7, 1, décembre 2004, pp. 71-83. http://alsic.u-strasbg.fr/v07/guichon/alsic_v07_10-rec3.htm, mis en ligne le 31/12/2004.



[ALSIC](#) | [Sommaire](#) | [Consignes aux auteurs](#) | [Comité de rédaction](#) | [Inscription](#)

© *Apprentissage des Langues et Systèmes d'Information et de Communication*, décembre 2004