



HAL
open science

Planification versus Potentialisation. De la structuration des contenus à la structuration de la contenance

Didier Paquelin

► To cite this version:

Didier Paquelin. Planification versus Potentialisation. De la structuration des contenus à la structuration de la contenance. Colloque SIF, 2005, Paris, France. edutice-00001388

HAL Id: edutice-00001388

<https://edutice.hal.science/edutice-00001388>

Submitted on 25 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.

**PLANIFICATION VERSUS POTENTIALISATION
DE LA STRUCTURATION DES CONTENUS A LA STRUCTURATION DE LA CONTENANCE**

Didier Paquelin (Université Michel de Montaigne, Bordeaux 3)

Introduction

Cette contribution aborde la question de l'usage des dispositifs de formation qualifiés de dispositif de formation ouverte. Nous nous référons explicitement la notion d'ouverture à la possibilité donnée à l'utilisateur d'effectuer certains choix dans la mise en œuvre de ce dispositif, et pas uniquement comme la mise à distance géographique des acteurs de la formation, mise à distance médiatisée et médiée par les technologies de l'information et de la communication. Partant du constat de réussites et de difficultés observées dans le déploiement d'utilisation de dispositifs de formation ouverte et à distance, de consortium de type campus numérique, nous avons choisi de traiter la problématique posée par cet atelier et formulée par la question initiale en s'intéressant plus particulièrement aux utilisateurs finaux, et notamment les apprenants.

Le thème de cet atelier s'attache à une question essentielle : l'introduction des technologies numériques se glisse-t-elle dans des continuités ou est-elle liée – quel que soit le sens des déterminations – à des modifications dans les agencements socio-économiques de la formation ?

Problématique notamment économique, qui souvent est abordée dans une logique quantitative de grands nombre d'apprenants à former, exprimant ainsi la relation entre industrialisation et massification, promesse d'une économie substitutive. Notre propos sera différent. Non pour nier l'intérêt d'une approche économique qui, par la substitution du capital au travail, cherche à optimiser des coûts de production de l'acte de formation, mais pour aborder cette question de la confrontation des institutions éducatives face au numérique en changeant d'angle de vue. Nous nous intéresserons plus particulièrement à la réception, et plus spécifiquement à la dynamique d'appropriation d'un dispositif par les utilisateurs finaux. Cette posture de la réception analysera de facto les prescriptions d'usages et les détournements effectifs.

L'économie de l'usage de ces dispositifs sera le fil rouge de cette contribution. Non pas une économie pécuniaire, mais une économie qui mobilise des ressources cognitives, affectives, temporelles, spatiales, sociales pour la réalisation du projet de formation. Nous terminerons notre propos en proposant une catégorisation des fonctions du dispositif en sa qualité de média et vecteur de l'appropriation.

1. L'ouverture : une sollicitation à la participation productive des biens et des services

Là où conventionnellement l'institution éducative organise la formation dans un espace clos et un temps fini, les dispositifs de formation ouverte modifient les modalités fondées sur l'unicité du temps, de l'espace, du rôle et de l'action. Cela ne signifie pas, que ces organisations puissent être réduites à des formes immobiles. Mais constatons ensemble que leur mouvement est faible, voire inexistant. L'antagonisme entre volontés et injonctions politiques, économiques et pratiques sociales des technologies de l'information et de la communication dans la sphère éducative est reconnu depuis de nombreuses années. Les discours d'accompagnement, les pratiques montrent combien l'institution éducative est sollicitée dans sa capacité à se mettre en mouvement, à « renouveler », à « inventer » des modalités d'une pratique pédagogique qui sollicite la participation active des acteurs dans la production du service.

Le rapport de l'institution éducative au numérique s'exprime ainsi dans sa relation au développement de dispositif de formation ouverte et à distance, confirmant que la simple présence de technologies ne suffit pas à construire des usages. Le développement de pratiques intégrant des TIC convoque concepteurs et utilisateurs dans une dynamique complexe d'appropriation par laquelle s'actualise des « combinaisons productives » de formation. La convocation de l'autre, l'utilisateur, dans la production du service, suppose à notre sens la reconnaissance de sa capacité et de son pouvoir d'action. Reconnaissance qui suppose que l'institution et ses acteurs considèrent et acceptent cette dynamique dans sa dimension d'innovation, acceptant *de facto* le caractère indéterminé, non planifiable de l'action. Le seul élément pouvant être projeté, étant l'indétermination. Ainsi le système institué et instituant qu'est le système éducatif se voit confronté à une mise en mouvement de certaines composantes, lequel n'est plus maîtrisable en l'état. Ce constat n'est certes pas nouveau si l'on observe la différence de pratique du système éducatif par une même cohorte d'apprenants (Dubet, Duru-Bellat). Autrement dit, l'ouverture des dispositifs serait synonyme d'inachèvement et par conséquent elle sollicite l'initialisation d'une dynamique de construction par l'usage. En conséquence, les dispositifs de formation ouverte et à distance ne pourraient être maintenus dans un état initial, état définit par les concepteurs. Leur capacité à évoluer par et dans l'usage devient l'une de leur composante essentielle. Telle est la thèse que nous allons présenter dans cette contribution, et dont nous trouvons certains principes dans la notion d'œuvre ouverte proposée par Umberto ECO¹. Pour cet auteur, l'œuvre ouverte est une œuvre en mouvement qui invite le destinataire à participer à sa réalisation. Reprenons quelques propos de cet auteur :

*« En somme, l'auteur offre à l'interprète une œuvre à achever. Il ignore de quelle manière précise elle se réalisera, mais il sait qu'elle restera son œuvre ; au terme du dialogue interprétatif, se concrétisera une forme organisée par un autre, mais une forme dont il reste l'auteur. Son rôle consiste à proposer des possibilités déjà rationnelles, orientées et dotées de certaines exigences organiques qui déterminent leur développement.
... Nous l'avons vu, les œuvres « ouvertes » en mouvement se caractérisent par une invitation à faire l'œuvre avec l'auteur.»*

Cette hypothèse est établie à partir du constat de l'existence d'un processus singulier, d'une dynamique par laquelle les utilisateurs, bénéficiaires du dispositif participent à **sa mise en usage**. L'appropriation est considérée dans sa dimension de construction de sens par les acteurs. Sens qui se construit à partir « d'un déjà-là » (notifiant l'existence de routines, d'automatismes organisés selon des règles et mobilisant des ressources), selon un dynamique allostérique² de reconfiguration d'éléments préexistants.

Parler de mise en usage, revient à considérer que l'apprentissage via des dispositifs de formation ouverte et à distance, suppose **une double construction** (Paquelin et Choplin, 2003)³, plus exactement une double co-construction : co-construction d'un dispositif, co-construction des savoirs.

¹ Umberto Eco *l'Oeuvre ouverte* Collection «Points», Éditions du Seuil, Paris 1965, pages 15-40

² Cette dynamique, emprunte selon nous au modèle biologique enzymatique que Giordan a repris comme métaphore pour illustrer l'apprentissage.

³ Paquelin, D., Choplin, H. (2003) « Se former dans un dispositif ouvert et à distance : l'enjeu des régulations » in *Autoformation et enseignement supérieur : au-delà de l'effet de mode une conception éducative*, sous la direction de Alberio B., Hermès éditeur, pp. 166-183.

Nous ne nous attarderons pas sur ce second point, pour nous concentrer sur cette dynamique de co-construction d'un dispositif, bien que les deux dynamiques soient en interaction.

Co-construction par laquelle, les acteurs, apprenants, tuteurs, engagés dans l'acte formatif mettent en œuvre, actualisent tout ou partie des fonctionnalités proposées par les concepteurs du dispositif. Par actualisation nous exprimons un processus d'interprétation et de sélection et d'activation de fonctionnalités mise à disposition par les concepteurs et « inscrites » dans le dispositif.

Le constat de l'existence d'un différentiel, plus ou moins important entre ce qui est proposé et ce qui est réellement utilisé, nous a conduit à réfléchir l'appropriation de tels dispositifs comme une dynamique singulière, à la prédictibilité hasardeuse, par laquelle les utilisateurs actualisent tout ou partie de l'offre et procède à une adaptation plus ou moins transformatrice par ajout d'éléments externes au dispositif initial.

Ainsi, parlant de dispositif de formation, nous aborderons l'ouverture, pas uniquement comme la rupture des unités de temps et d'espace, de mise à distance de la formation comme distance entre les acteurs. Mais, nous traiterons de l'ouverture comme caractéristique de dynamisation, de mise en mouvement par laquelle, l'utilisateur est engagé dans un processus d'interprétation par lequel il actualise des composantes du dispositif.

Revenons à ces dispositifs que nous considérons comme des œuvres ouvertes en mouvement. Autrement dit une œuvre qui offre à l'utilisateur un ensemble d'éléments pré-organisés, qui prennent sens par l'action du sujet sur ces composantes. Mais prenons garde, l'ouverture n'est pas absolue mais relative, et sa mise en pratique n'est pas continue mais discontinue. L'hypothèse de l'inscription de cette dynamique dans une zone proximale d'actualisation a été proposée lors de précédente publication (Paquelin, 2002, 2004)⁴.

Si le dialogue interprétatif, tel que le propose ECO se retrouve dans cette dynamique de co-construction, nous pensons qu'à la différence de l'œuvre artistique, l'autre, le « récepteur », l'interacteur, est également auteur de la forme qu'il construit. Dynamique de co-construction, par laquelle se poursuit la conception d'une œuvre inachevée. Là s'arrête à notre avis la comparaison avec l'œuvre ouverte.

Que pouvons-nous dire de cette dynamique d'actualisation ?
Mais que signifie selon nous ce processus d'actualisation ?
Quelles en sont les conséquences ?

Trois questions que nous proposons de traiter dans ce second point de notre contribution.

2. L'actualisation, expression d'une mise en mouvement de l'œuvre

La conséquence première de cette dynamique d'actualisation s'exprime par un paradoxe entre la planification et la potentialisation.

La planification considérée comme l'organisation de tâche pour la réalisation d'apprentissage semble à ce jour, au vu de nos connaissances et de nos pratiques un acte incontournable. Planifier une organisation de tâches, dont la réalisation conduit à la

⁴ Paquelin D., (2002) « Faire sien l'objet d'autrui » in *Intégrer les Formations ouvertes*, Collectif du Moulin, pp. 90 – 94.

Paquelin D., (2004) « Postures et multiplicités des formes tutorales : mise en lien, mise en sens » in *Distances et Savoirs*, Vol. 2, n°2-3/2004, pp. 157 – 182.

réalisation du projet de formation semble inéluctable. La planification suppose, dans notre contexte d'analyse, la pré-détermination de ce qui est potentiellement actualisable. Comme le rappellent Beguin et Cerf, il s'agit de concevoir des dispositifs flexibles, plastiques. Pour ces auteurs ce sont des dispositifs pour lesquels les concepteurs ont cherché à anticiper l'action en situation (Béguin, Cerf, 2004)⁵.

On ne saurait réduire la question de l'utilisation de tels dispositifs à celles que posent l'organisation des activités, la conception des contenus. Bien entendu les contenus doivent être exploitables, répondre à des critères didactiques, pédagogiques, ergonomiques, et même être ré-employables, réutilisables. Mais ces dimensions ne suffisent à elles seules à traiter de la complexité de l'appropriation de ces dispositifs. La médiatisation est l'une des composantes, mais non le tout.

Autant cette pré-organisation est nécessaire car elle permet à l'apprenant une première interprétation de l'attendu, en termes d'objectifs, de modalités pédagogiques, autant, il importe de laisser la possibilité au sujet de faire sienne cette offre, c'est-à-dire, actualiser ce qui lui semble correspondre à ce qui lui permettra de réaliser son projet de formation. Cette planification accomplit une fonction de nature référentiel, en cela que fixe les repères des attendus en terme d'objectifs, d'activités, de temporalité, etc. C'est dans cette perspective que nous proposons le terme de potentialisation, en complément de celui de planification. Cette dernière, organise selon des règles, l'usage de ressources mises à disposition pour la réalisation de l'acte d'apprentissage. Le tout inscrit dans le design du dispositif.

Jullien (1996) rappelant les principes de la pensée chinoise nous invite à quitter l'approche archétypale qui construit un monde de formes idéales. Il convient, « *au lieu de construire une forme idéale qu'on projette sur les choses, [à] s'attacher à détecter les facteurs favorables à l'œuvre dans leur configuration ; au lieu donc de fixer un but à son action, se laisser porter par la propension ; bref, au lieu d'imposer son plan au monde, s'appuyer sur le potentiel de la situation* » (Jullien, 1996, 32)⁶.

Au pré-déterminé de la planification, nous adjoignons l'indétermination préalable de l'action. Indétermination par laquelle le sujet va utiliser tout ou partie des fonctionnalités proposées par le dispositif. Complémentairement à ce qu'il utilise en l'état, il transforme, crée des éléments qui lui sont propres, qui s'inscrivent dans la continuité de pratiques antérieures et d'usages de ressources préalablement connues, maîtrisées.

Cette approche introduit la notion de **potentiel d'action** qui sera actualisé par l'action posant la question de la conception comme la gestion d'une dualité entre la planification organisatrice et anticipatrice d'une part, et la potentialisation de situation d'autre part.

Cette dynamique n'est pas nouvelle en soi et observée à propos « d'anciennes nouvelles technologies » telles que l'utilisation du magnétoscope. Déjà en 1990, Madeleine Akrich⁷ évoquait quatre cas de figure :

- Le déplacement : l'utilisateur modifie le spectre des usages sans introduire de modifications majeures dans le dispositif techniques
- L'adaptation : l'utilisation modifie le dispositif pour l'ajuster à son usage sans changer la fonction originelle de l'objet
- L'extension : on ajoute des éléments au dispositif permettant d'enrichir la liste des fonctions

⁵ Beguin P., Cerf M., (2004). *Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail*. <http://www.activites.org>

⁶ Jullien, F., (1996), *Le traité de l'efficacité*, Le Livre de Poche.

⁷ Akrich, M., « De la sociologie des techniques à la sociologie des usages. L'impossible intégration du magnétoscope dans les réseaux câblés de première génération », *Techniques et culture*, 16, 1990, p. 83-110.

- Le détournement : l'utilisateur se sert du dispositif pour un propos qui n'a rien à voir avec les usages prévus.

Pour notre part, nous avons affiné cette catégorisation en nous intéressant non pas au dispositif considéré comme un tout, mais comme un ensemble de fonctionnalités que nous avons traitées initialement séparément. De cette analyse initiale qui nous a permis d'identifier 6 cas de figure (actualisation, actualisation puis abandon, non-actualisation consciente, non-actualisation inconsciente transformation, création), nous avons émis l'hypothèse de l'existence d'une construction, d'un schème organisateur de cette actualisation. Ce schème d'usage est une construction qui relève de l'interaction en situation du sujet au dispositif, et plus précisément qui est inscrite dans ce que le sujet est en capacité de vivre, de faire (situé dans sa zone proximale de développement) et ce qu'il est en capacité d'interpréter des fonctionnalités du dispositif. Nous nommons cette construction **noyau actanciel**. Cette entité structurelle propre à l'individu, et dont certaines composantes peuvent être partagée avec d'autres, est définie par sept éléments identifiés à partir des dimensions récurrentes convoquées par les chercheurs impliqués dans la compréhension des processus d'appropriation (cf. figure 1) :

- la finalité est l'intention structurante et par rapport à laquelle sont instanciées les autres composantes du noyau ;
- l'espace dans lequel se déroule l'action. Il peut exprimer la notion de présence/distance.
- le temps est celui de l'action, par sa durée, sa fréquence, son rythme ;
- le social concerne les acteurs mobilisés/sollicités ;
- les tâches organisent les actions et leurs conditions de réalisation ;
- les outils sont ceux reconnus nécessaires à la réalisation des activités ;
- les supports ou ressources correspondent aux supports informationnels nécessaires pour la réalisation de l'action.

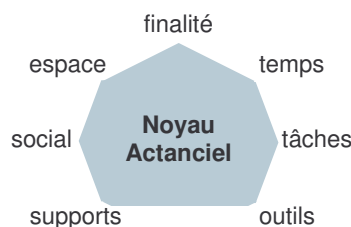


Figure 1 : le noyau actanciel

Illustrons cette notion à l'aide d'un exemple. Lorsqu'un apprenant réalise une tâche donnée, tel l'apprentissage d'un champ notionnel. Il projette une organisation spatio-temporelle (à domicile, en médiathèque, en centre de formation, la journée, le soir, le week-end). Cette projection est fonction de ces modes d'apprentissage et de ce qu'il interprète comme étant l'attendu par le prescripteur de la formation. Fort de ces éléments, il définit son organisation, qui concrètement le conduit à actualiser telle ou telle fonctionnalité proposée par le dispositif. Certains choisiront d'imprimer les supports, là ou d'autres les exporteront dans un outil de traitement de textes pour annoter, au format numérique le document et en faire leur propre version qui pourra être imprimée. Le degré de maîtrise des outils technologiques, les habitudes, les routines d'apprentissages organisent ces choix. Autre exemple, les outils de communication, de production proposés peuvent s'avérer trop coûteux en terme d'usage car éloignés de leurs pratiques habituelles. Ils chercheront alors à substituer à ce qui est proposé, leurs propres outils. Idem pour les ressources médiatisées et accessibles à partir de la plateforme, qui ne seront utilisées que pour leur fonction référentielle, c'est-à-dire pour les indications qu'elles fournissent quant au niveau d'exigence de maîtrise des contenus.

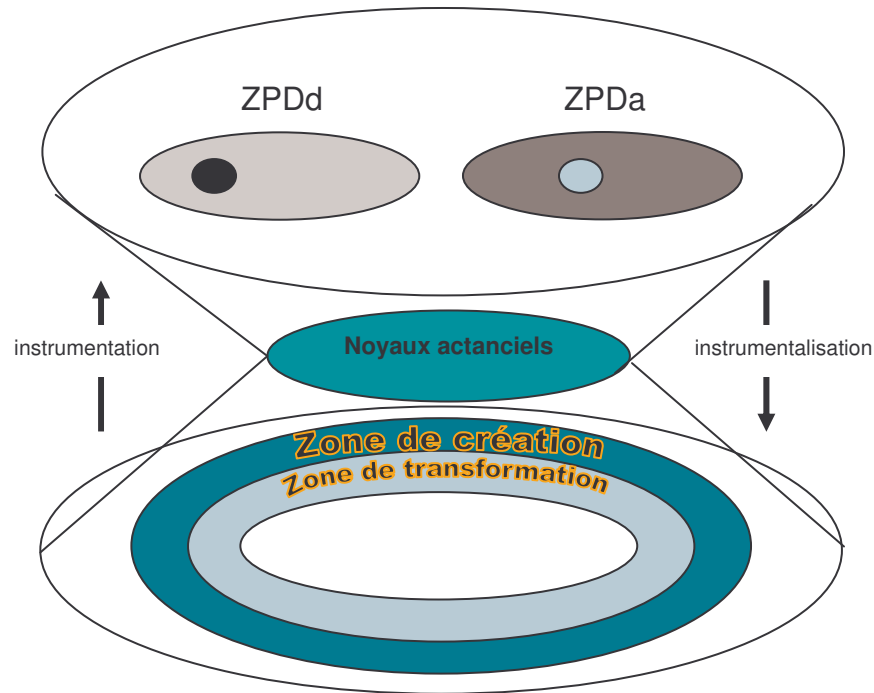


Figure 2 : Dynamique d'actualisation

Cette construction emprunte des ressources et règles de fonctionnement au sujet (notamment liées à ses pratiques et routines antérieures), au dispositif et à la situation dans laquelle se déroule l'apprentissage. L'actualisation des composantes du dispositif résulte de l'interaction entre ces trois sphères : le sujet, la situation, le dispositif. Dans la suite des travaux de Rabardel⁸, elle emprunte au double mouvement de l'instrumentation et de l'instrumentalisation (cf. fig 2). Elle résulte de l'actualisation d'un potentiel contenu, proposé dans la situation dans laquelle se déroule l'action.

A partir de ces éléments, nous pouvons analyser et comprendre comment se construisent les usages, comment se déroule la trajectoire d'usage, telle que la définit Serge Proulx⁹. Pour cet auteur, l'expression « *trajectoires d'usages* » désigne « *les parcours singuliers que les individus empruntent à travers la constellation d'objets communicationnels passés, présents ou émergents qui leur sont offerts et qui constituent un environnement informationnel et cognitif privilégié dans l'élaboration de leurs pratiques d'information et de communication* ».

Le processus, expression d'une dynamique contextualisée, se déroule dans un jeu de tensions entre le potentiel (ce qui est proposé par le dispositif) et le possible (ce qui est perçu comme acceptable par les acteurs). Il exprime une trajectoire non linéaire, dont « le tracé » est fonction du potentiel, du possible et de probables événements. Ces interactions définissent une trajectoire d'usage qui organise l'appropriation. Par exemple, un apprenant à distance qui sollicite le tuteur pour obtenir des informations sur un point d'organisation et/ou de contenu, peut, si le délai de réponse lui semble trop long, initier une recherche vers d'autres tiers pour trouver réponse. Cette situation peut le conduire à découvrir d'autres ressources et à terme ne plus solliciter le tuteur.

⁸ Rabardel, P., (1995). *Les hommes et les technologies : approches cognitives des instruments contemporains*, Paris, A. Colin.

⁹ Proulx S., 2000, La construction sociale des objets informationnels : matériaux pour une ethnographie des usages, <http://barthes.ens.fr/atelier/articles/proulx2000.html>

Cette trajectoire d'usage peut s'analyser complémentirement selon quatre dimensions : l'intention, l'espace-temps, les collectifs et les objets. Il s'agit de considérer le passage d'état à celui de potentiel, de devenir potentiels issus d'une recombinaison. Recombinaison qui peut être issue pour partie ou en totalement de phénomènes de mixité, d'hybridation, de métissage, entre différents éléments.

3. Planification, potentialisation : entre contrainte et habilitation

Cette trajectoire se déroule dans un espace-temps social qui à la fois habilite en proposant un potentiel, des éléments à actualiser, et contraint, en cela que la liberté d'agir est contenue par l'intention institutionnelle qui prévaut à cette organisation formatrice. Elle est contenue d'une part, par le sujet qui réalise son cours d'action en fonction de ses propres capacités (contenues dans la Zone Proximale de Développement) et en fonction des attendus perçus par l'interprétation de signes proposés par le dispositif.

Nous posons une autre hypothèse, celle de l'existence d'une zone proximale d'actualisation qui structure la trajectoire d'usage. Autrement dit les degrés et temporalité d'actualisation des fonctionnalités.

Ainsi, les schèmes d'action, que nous avons nommés ci-dessus noyaux actanciels sont susceptibles d'évoluer en cours d'action. Evolution voulue, projetée, exprimant une évolution conscientisée par quête d'une amélioration d'une performance, ou subie par suite d'un évènement non désiré qui contraint le sujet à modifier son noyau actanciel pour s'adapter et poursuivre sa trajectoire, voire à l'abandon. L'abandon est alors consécutif à la sortie de la zone proximale de développement, traduisant l'incapacité et/ou l'inacceptabilité du sujet à transformer ses schèmes. Le maintien minimal au sein de la zone proximale d'actualisation est fréquemment lié à des tâches d'évaluation (exemple de production à déposer sur un espace virtuel).

Cette dynamique, telle que nous la proposons, suppose **l'exercice d'une contenance** qui assure à la fois la liberté interprétative et limite le champ des possibles. Cette fonction de contenance, libère autant qu'elle régule (Fusulier, Lannoy)¹⁰. Elle assure également une fonction de bienveillance dispositive (Belin)¹¹. Dans ce contexte, la notion de contenance, « fait référence à la capacité à dégager un espace physique, psychique, relationnel, un espace dans lequel les représentations vont pouvoir s'élaborer. Cette capacité de contenance, nous la développons déjà bébé, au travers de nos expériences, et avec l'appui de la présence physique, de l'intérêt, et des représentations que les adultes nous offrent. »¹² Autrement dit un cadre conteneur à l'action. Ce que nous appelons dans cette proposition conceptualisatrice, la **zone proximale d'actualisation**. L'appropriation d'un dispositif traduite par sa reconfiguration contextualisée, est réalisée dans une zone proximale d'actualisation à laquelle participent de multiples acteurs que sont l'apprenant, les autres et les choses. La dimension proximale est fournie par les degrés d'ouverture exprimés en degrés de liberté d'actualisation. Cette proposition conduit à penser l'actualisation comme un déplacement au sein d'un espace défini par deux zones situées de part et d'autres d'une forme optimale et référentielle du dispositif prescrit. Cet espace détermine l'ouverture prescrite, autorisée par les concepteurs et prescripteurs. Ces limites supérieures et inférieures concrétiseraient la zone

¹⁰ Fusulier, B., Lannoy, P. (2000) « Comment aménager par le management » in *Le Dispositif. Entre usage et concept*, Hermès n°25, Paris, CNRS Editions, 2000

¹¹ Belin, E. (2000) « De la bienveillance dispositive » in *Le Dispositif. Entre usage et concept*, Hermès n°25, Paris, CNRS Editions, 2000

¹² [http://www.jidv.com/UCROS.C%20-%20JIDV%202003%201%20\(2\).htm#premierephase](http://www.jidv.com/UCROS.C%20-%20JIDV%202003%201%20(2).htm#premierephase) consulté le 9 décembre 2005.

d'acceptation, d'exercice de la liberté de choix. Zone à l'intérieur de laquelle le dispositif concerne sa caractéristique première, à savoir un dispositif organisé, finalisé et reconnu comme tel par les acteurs (Collectif de Chasseneuil, 2001, p. 177).

Ce processus contenu d'actualisation des fonctionnalités s'inscrit dans une dynamique ternaire qui accompagne le sujet dans l'édification, l'évolution de ses noyaux actanciels. Trois temps sont identifiés :

- Le temps de l'implication : temps initial au cours duquel, le sujet procède à une première interprétation de l'œuvre, des composantes du dispositif.
- Le temps de la distanciation dont la fonction réflexive permet aux acteurs d'analyser la pertinence des choix interprétatifs et actanciels
- Le temps de la transformation qui conduit à de possibles modifications plus ou moins substantielles de l'œuvre originelle.

Le dispositif est une œuvre ouverte dont le design convoque le sujet dans un travail d'interprétation par lequel il va actualiser tout ou partie des fonctionnalités proposées, empruntant plus ou moins à l'extérieur de ce qui est planifié des éléments routiniers car connus. Dans le déroulement de ce processus, le design du dispositif, les médias, et les acteurs impliqués dans cette dynamique assurent 7 fonctions :

- Intentionnelle (partage de l'intention)
- Pragmatique (potentiel d'action, planification)
- Epistémique (construction de connaissances)
- Référentielle (institution)
- Mémoirelle (trajectoire)
- Transactionnelle (communication)
- Transitionnelle (étayage)

Par exemple, le formateur, le tuteur dans un dispositif de formation ouverte et à distance assure une fonction symbolique contenante et d'identification. Fonction contenante en cela qu'il représente aux yeux de l'apprenant l'institution, la société avec ses règles, ses attentes. Il est également celui auquel on peut se référer, s'identifier. Celui en qui l'on met sa confiance dans un espoir de retour. Se voir dans les yeux du formateur, participe dans certains cas à la restauration narcissique qui développe chez le sujet son désir d'être, d'apprendre. Fonction transférentielle également, post-œdipienne qui réveille de manière plus ou moins consciente son rapport à soi et aux autres. Fonction symbolique de représentation d'un mieux, d'un autre monde, celui d'une réussite vers laquelle l'on veut tendre. Dans des situations moins positives, le tuteur est celui sur lequel seront focalisées des rancœurs, des amertumes, de la violence, pas sur lui en tant que personne mais sur lui en tant que représentant d'un modèle d'une organisation avec laquelle l'apprenant peut être en opposition.

Conclusion

Le développement proposé dans cet article participe d'une volonté de penser le rapport des institutions face au numérique non pas comme une injonction à laquelle il conviendrait coûte que coûte d'obéir. Notre propos est davantage de raisonner ce rapport, non pas dans un conflit d'opposition de valeurs, mais dans une dynamique participative qui met en usage des dispositifs technologiques. Ce rapport interroge les acteurs dans leur capacité à penser la construction des usages comme une participation à poursuivre la conception de dispositif par l'action. Conception dont l'achèvement ne saurait être autre chose que l'apprentissage. Penser ce rapport dans une perspective d'ouverture, suppose de considérer ces dispositifs technologiques comme des acteurs de l'entre-deux, expression d'une prescription et construction d'un espace d'effectivité, un espace où l'on fait effectivement ce que l'on veut [et peut]¹³ faire (Lojkine, 1998 : 47).¹⁴

¹³ Proposition initiale de Lojkine, à laquelle nous ajoutons [et peut]

Bibliographie

Beguin P., Cerf M., (2004). *Formes et enjeux de l'analyse de l'activité pour la conception des systèmes de travail*. <http://www.activites.org>

Belin, E. (2000) « De la bienveillance dispositifive » in *Le Dispositif. Entre usage et concept*, Hermès n°25, Paris, CNRS Editions, 2000

Collectif de Chasseneuil (2001) *Accompagner des formations ouvertes*. L'Harmattan, coll. Savoir et Formation.

Eco, U, (1965) *l'Oeuvre ouverte* Collection «Points», Éditions du Seuil, Paris 1965, pages 15-40

Fusulier, B., Lannoy, P. (2000) « Comment aménager par le management » in *Le Dispositif. Entre usage et concept*, Hermès n°25, Paris, CNRS Editions, 2000

Jullien, F., (1996), *Le traité de l'efficacité*, Le Livre de Poche

Lojkine, J., (1998) *Entreprise et Société*. Presses Universitaires de France.

Paquelin D., (2002) « Faire sien l'objet d'autrui » in *Intégrer les Formations ouvertes*, Collectif du Moulin, pp. 90 – 94.

Paquelin, D., Choplin, H. (2003) « Se former dans un dispositif ouvert et à distance : l'enjeu des régulations » in *Autoformation et enseignement supérieur : au-delà de l'effet de mode une conception éducative*, sous la direction de Albergo B., Hermès éditeur, pp. 166-183.

Paquelin D., (2004) « Postures et multiplicités des formes tutorales : mise en lien, mise en sens » in *Distances et Savoirs*, Vol. 2, n°2-3/2004, pp. 157 – 182.

Proulx S.,(2000) *La construction sociale des objets informationnels : matériaux pour une ethnographie des usages*, <http://barthes.ens.fr/atelier/articles/proulx2000.html>

Rabardel, P., (1995). *Les hommes et les technologies : approches cognitives des instruments contemporains*, Paris, A. Colin.

¹⁴ Lojkine, J., (1998) *Entreprise et Société*. Presses Universitaires de France.