



HAL
open science

Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. L'université En Ligne : du dispositif empirique à l' " objet " de recherche, entre sciences de l'information et de la communication (SIC) et sciences de l'éducation (SED)

Geneviève Jacquinet-Delaunay

► **To cite this version:**

Geneviève Jacquinet-Delaunay. Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives. L'université En Ligne : du dispositif empirique à l' " objet " de recherche, entre sciences de l'information et de la communication (SIC) et sciences de l'éducation (SED). Premier colloque franco-mexicain de sciences de la communication, Apr 2002, Mexico, Mexique. edutice-00000051

HAL Id: edutice-00000051

<https://edutice.hal.science/edutice-00000051v1>

Submitted on 13 Oct 2003

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 SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET LES SCIENCES DE LA COMMUNICATION EN DIALOGUE : À PROPOS DES MÉDIAS ET DES TECHNOLOGIES ÉDUCATIVES.

Geneviève Jacquinot-Delaunay

L'UNIVERSITÉ EN LIGNE : DU DISPOSITIF EMPIRIQUE À L' « OBJET » DE RECHERCHE, ENTRE SCIENCES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (SIC) ET SCIENCES DE L'ÉDUCATION (SED)

Le problème que je voudrais poser, à propos de la mise en place de l'université en ligne (Uel), mais qui est valable pour bien d'autres exemples, dans le champ de l'éducation et de la formation, est celui de la position particulière du chercheur, dans le contexte de l'innovation pédagogique. Il est amené à construire son « objet de recherche » à partir d'un objet empirique (donc comme pour tout chercheur) mais d'un objet empirique qui a la particularité de s'élaborer à peu près dans le même temps que celui de la recherche, souvent d'ailleurs en partie par les mêmes acteurs : ce qui renvoie à cette question récurrente de la difficile relation entre le « chercheur et le praticien » ou le terrain, dans le contexte de l'innovation pédagogique.

Sans entrer ici dans le détail de la problématique de l'innovation pédagogique, j'en rappellerai pourtant les caractéristiques :

l'innovation pédagogique est un phénomène extrêmement complexe qui comprend généralement un projet institutionnel, une dynamique organisationnelle, des sujets - les sujets enseignant mais aussi les sujets étudiant, et tous les autres acteurs ayant une place dans le processus -, qui se déroule dans le temps et a souvent le statut de « levier » pour la transformation de l'ensemble du système éducatif.

C'est un « objet de transaction sociale » en ce sens que, s'il s'agit d'une action finalisée, elle l'est pour les différents acteurs dont les fins ne se recoupent pas automatiquement et qui doivent donc être constamment renégociées : finalisée aussi bien pour l'instance qui la pilote que pour ceux qui sont sur le terrain, et pour les chercheurs qui travaillent sur l'innovation, en tant qu'objet d'étude ; elle représente un enjeu dans lequel on a à faire triompher des valeurs - c'est particulièrement vrai pour l'innovation liée aux technologies, qui se développe dans un contexte très « idéologisé »

l'innovation se situe entre liberté et contrainte : c'est un projet sans programmation (à la différence d'une réforme), qui ne peut venir uniquement d'en haut parce que cela implique des pratiques de terrain (à la différence d'une réforme qui touche généralement les structures, les programmes mais rarement les pratiques), mais qui doit en même temps être soutenue par l'institution et donc faire accepter des contraintes (justification des actions, des budgets...) et qui procède par sauts, avec des temps morts et des accélérations : c'est une « réforme mise en acte », une sorte d'aventure.

Comment, dans ce contexte, aborder une recherche liée à une innovation pédagogique ?

C'est une recherche qui semble avoir trois caractéristiques principales :

- c'est une recherche praxéologique qui, comme l'a rappelé Bourdieu (1972) est un des trois modes de connaissance théorique, avec l'"objective" et la "phénoménologique" : où il s'agit de construire un principe générateur d'explication, en se situant dans le mouvement de la pratique et qui « suppose une rupture avec le mode de connaissance objectiviste, c'est à dire une interrogation sur les conditions de possibilités et par là sur les limites du point de vue objectif et objectivant qui saisit les pratiques du dehors, comme fait accompli, au lieu

d'en construire le principe générateur en se situant dans le mouvement même de leur effectuation »

- une recherche interdisciplinaire : l'« objet » de recherche se construira au carrefour de plusieurs disciplines, notamment dans le cas des Technologies d'information et de communication pour l'éducation (TICE), au carrefour des dimensions proprement communicationnelles et proprement éducatives des TIC - soit entre SIC et SEd, deux disciplines d'ailleurs proches épistémologiquement et fondamentalement praxéologiques (Jacquinot, 2001)

Cette dimension communicationnelle rarement prise en compte dans l'innovation pédagogique liée aux TIC, intervient à la fois aux niveaux micro (dans les relations que l'apprenant entretient avec les supports d'apprentissage ou les « outils pour apprendre » (Moeglin, 1999)), macro (dans les déterminations politico-économico-industrielles de cette forme particulière d'industries culturelles que deviennent les ressources pédagogiques multimédias, et meso (au plan organisationnel en référence aux théories des organisations)

- une approche en terme de « dispositif » : sans revenir sur la nécessité de revisiter cette notion « entre usages et concept (Hermès, 1999), on peut se référer à celui qui a été un des premiers à en proposer une conceptualisation. Pour Foucault (1994, p 299), le dispositif est une réalité hétérogène, dans laquelle se trouve entremêlés « des discours, des institutions, des aménagements architecturaux, des décisions réglementaires, des lois, des mesures administratives, des énoncés scientifiques, des propositions philosophiques, morales philanthropiques.... bref : du dit aussi bien que du non dit » associée, pour lui, au contrôle, à l'anonymat, qui se situe dans le long temps de l'histoire des pratiques sociales...

Cette définition s'applique bien aux pratiques pédagogiques et plus largement aux actions de formation qui peuvent être identifiées mais ne sont, en réalité, jamais les mêmes, car elles n'existent que « réalisées » à travers la pluralité des acteurs, contrairement à l'usage restrictif et figé qui en est fait du terme dispositif « quand on en parle comme d'un cadre à décrire, à la fois abstrait et nommé, potentiel plus que réel » (Chartier, 1999, p).

Dépassant la dimension coercitive que lui a donné Foucault, la médiation dispositifive, à travers des environnements aménagés, plus ou moins bienveillants, c'est à dire plus ou moins « tolérants à l'erreur », permet le retour des acteurs, avec leurs représentations, leurs attitudes, voire leur mythologie, là où l'on a eu trop souvent tendance à ne parler que de « système » technique et/ou de « structure » organisationnelle. Au-delà des dichotomies traditionnelles, ce concept en émergence permet d'appréhender, dans toute leur complexité, les rapports entre le technique et le symbolique, entre le sujet et l'objet, entre liberté et déterminisme, à travers des logiques d'usages.

Dans le champ de la pédagogie et de la médiation des savoirs, faire une analyse en terme de dispositif permet de prendre en compte les individus considérés comme des acteurs interagissant entre eux et avec les éléments du système lui-même, pour les articuler de façon cohérente, visant à aider l'apprenant à s'aider lui-même : le dispositif, en ce sens, c'est une sorte de « tentative d'instrumentation de l'autonomie des acteurs »

L'EXEMPLE DE L'UNIVERSITÉ EN LIGNE

Dans quelle situation se trouve-t-on pour aborder cet « objet de recherche »? Il s'agit de faciliter le passage de situations existantes, fortement structurées (ici la tradition de l'enseignement universitaire) vers de nouvelles situations en vue d'une amélioration à divers niveaux, ce qui implique du côté de l'action d'assurer le suivi, le soutien et l'orientation de

l'innovation et du côté de la recherche, mais en interaction constante, la capitalisation et la formalisation des conditions de cette innovation.

Un exemple servira de base à la tentative de modélisation de la dite stratégie de diffusion de l'innovation selon un « pilotage attentif et négocié » : celui du PCSM (Premier Cycle Sur Mesure), propre au RUCA (Réseau universitaire des centres d'autoformation), via la mise en ligne de ressources multimédias associées à des services d'accompagnement, où se construisent peu à peu des usages de l'UeL (université en ligne) et que tente d'accompagner le CODIF (Comité d'observation et d'orientation des dispositifs de formation), réuni à l'initiative du Ministère (Direction de la technologie).

Il est construit sur une organisation à étages comprenant :

un GP, groupe de pilotage : regroupant tous les partenaires concernés par le changement, pour guider l'innovation ;

un GRAF, groupe de recherche-action-formation (CODIF) chargé d'accompagner les acteurs du terrain, constitué de sous-groupes mobilisés autour des problèmes-clefs rencontrés dans la mise en œuvre de l'innovation, explicités sous la forme de « carrefours critiques » (en l'occurrence, les commissions production-éditorialisation- commercialisation, pratiques enseignantes et étudiantes/vers l'autonomisation, tutorat et autres services d'accompagnement, dispositif d'intégration dans l'université, et comprenant chercheurs et praticiens

un GIP groupe inter-projets : composé des coordonnateurs, animateurs, délégués, responsables d'actions dans le réseau

un GSI groupe des structures innovantes soit les partenaires des 20 universités scientifiques sous contrats avec le Ministère pour la production et l'utilisation des ressources, souvent réunis autour des Centres d'AutoFormation

Le travail engagé nécessite souvent déjà le déplacement de la commande : on demande d'observer les usages or les nouveaux usages cela se construit ; ces usages ne sont pas indépendants des produits ou ressources disponibles, notamment technologiques, qui, en prenant en charge une partie du processus d'enseignement- apprentissage, remettent en cause la fonction de l'enseignant et de l'apprenant ; ces changements entraînent à leur tour des modifications organisationnelles, institutionnelles..... On ne peut modifier un élément du système sans le modifier dans son ensemble : ce à quoi il faut ajouter la dynamique temporelle et les interactions dues au jeu des acteurs....

Mais cela nécessite aussi des mises au point conceptuels : tout le monde de réclame de l'autonomie à développer chez l'apprenant dans l'apprentissage, mais chacun entend sous ce terme quelque chose de différent

Les difficultés apparaissent ainsi, on s'en doute, aux interfaces sensibles, les désaccords conceptuels, conflits de pouvoir ou de personnes, entraînant des conséquences plus ou moins graves, à tous les étages...

Il semble pourtant que sous certaines conditions, la recherche-action puisse accompagner l'innovation en permettant de soutenir l'action des partenaires sur le terrain, en leur fournissant instrumentation, argumentaire, vocabulaire commun, en les aidant à former d'autres partenaires et à détecter les nouveaux besoins et les soutiens spécifiques ; en procédant par étapes successives qui sont l'identification des changements à produire (par comparaison entre la situation actuelle et la situation "idéale" visée), l'observation et l'analyse des comportements, interactions et rôles à travers les divers tâches réalisées, en

favorisant la visibilité des évolutions en cours, enfin en contribuant à la mise en place en commun de nouveaux modes de fonctionnement, sans exclure ni marginaliser personne; enfin en visant un changement, plus ou moins progressif ou radical, d'une situation d'éducation " avec la participation des acteurs et intervenants concernés " ce qui implique notamment de tenir compte des particularités du contexte de la demande et de son déroulement.

Ce type de recherche s'appuie généralement sur des " temps forts " (comme les journées d'études par exemple) qui permettent de soutenir les évolutions en donnant plus de visibilité et d'audience aux dynamiques en cours, en démultipliant l'expertise et en fédérant de nouvelles énergies.

On entrevoit ici la nécessaire et fondamentale « traversée théorique et disciplinaire » que doit faire un enseignant-chercheur dont la compétence essentielle, est, par tradition, liée à « une » discipline à enseigner, pour s'impliquer soit à titre de concepteur soit à titre de formateur dans un « dispositif » innovant...tout comme le chercheur qui a le mauvaise conscience de ne pas produire des résultats qui correspondent au modèle canonique de la recherche, de ne pas exhiber des résultats suffisamment modélisés ou modélisables, et ressent un véritable inconfort intellectuel dans la nécessaire confrontation interdisciplinaire : les traversées nécessaires ne sont pas sans risques, risque de « perdre » la recherche dans la complexité des situations vécues d'un côté, ou, de l'autre, de ne pas trouver le soutien opérationnel nécessaire pour faire face aux urgences de l'action.

Traversée difficile mais peut-être inhérente à cette modalité particulière de connaissance que résume assez bien la formule latino-américaine « connaître pour agir »

BOURDIEU Pierre, 1972, *Esquisse d'une théorie de la pratique*

CHARTIER, FOUCAULT, 1994, *Dits et écrits, III*, Paris, Gallimard, 1994, p 299

JACQUINOT, G « Les sciences de l'éducation et les sciences de la communication en dialogue : à propos des médias et des technologies éducatives », *l'Année sociologique*, vol 51/2001 n° 2

JACQUINOT, G, et MONNOYER, L (ss dir de) *Le dispositif, entre usages et concept*, *Hermès*, n° 25, 1999 Moeglin, P.